

**(DIA)LÓGICAS DE FORMAÇÃO:
CONTRIBUTO PARA A CONCEPTUALIZAÇÃO DE PRÁTICAS
SUPERVISIVAS E DE INVESTIGAÇÃO PROPICIADORAS DE
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**

Gracinda Hamido

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém
Gracinda.hamido@ese.ipsantarem.pt

Resumo

Pretende-se neste artigo organizar um contributo para a conceptualização dos processos de formação e desenvolvimento profissionais enquanto processos eminentemente dialógicos, sustentados na supervisão e na reflexividade investigativa na e a partir da prática.

Elabora-se em primeiro lugar alguma explicitação do(s) ângulo(s) conceptuais em que nos posicionamos, a propósito do conceito de aprendizagem/ formação profissional, comportando dimensões individuais e colectivas/organizacionais em clara interdependência, e reconhecendo a relação íntima do conhecimento profissional e dos seus processos de construção com a *praxis*.

Exploram-se, em seguida, os contornos epistemológicos e teóricos de alguns conceitos que se pressupõem centrais e clarificadores do carácter compósito e sistémico desses processos: Dialogismo, Intersubjectividade, Self dialógico, Identidade e Voz, Aprendizagem situada, Comunidade de prática e Participação.

Procura-se, por fim, identificar algumas implicações do quadro de leitura proposto para a definição de modalidades relacionais e interactivas favoráveis ao desenvolvimento de processos de supervisão que, dos pontos de vista profissional e organizacional, se revelem equilibrados e eficazes.

Palavras-chave: Dialogismo; Supervisão; Reflexividade; Desenvolvimento profissional.



Abstract

Our aim in this paper is to organize a conceptual contribution to the development of professional education processes. These are conceptualized as dialogical processes, supported by supervision, reflectivity and research within and on practice.

First we try to clarify our view of professional learning and education. Recognizing an intimate relation between professional knowledge construction processes and *praxis*, we also stress the interdependence of individual and collective / organizational dimensions of those processes.

Then we conduct a brief examination of the epistemological and theoretical frameworks of some concepts that we assume to be central and descriptive of the composite and systemic nature of professional learning and education: Dialogism, Intersubjectivity, Dialogical Self and Identity, Voice, Situated learning, Community of practice and Participation.

Finally we draw some implications of the presented conceptual framework to the identification of relational and interactive modalities that may be helpful in developing balanced and efficient supervision processes.

Keywords: Dialogism; Supervision; Reflectivity; Professional development.

Para Introduzir: Aprendizagem/Desenvolvimento Profissional Mediados por Processos Supervisivos em Contextos Organizacionais

Concebemos o desenvolvimento profissional como um percurso continuado de aprendizagem sustentado numa concepção de profissionalidade, em que a supervisão, pela sua própria natureza dialógica, ocupa lugar de destaque. Assumimos a posição Vygotskiana de que a aprendizagem conduz o desenvolvimento, adoptando o ponto de vista de que as interacções (entendidas no sentido dialógico, inter e/ou intrapessoal) desempenham um papel nuclear na construção do conhecimento e nas configurações que assume o percurso de vida dos indivíduos, sentido em que entendemos que aprender é formar-se.

A perspectiva de formação profissional que assumimos, possuindo subjacente

este conceito socio-construtivista de aprendizagem, é também abrangente da ideia de desenvolvimento profissional, ideia que lhe confere o seu carácter de percurso personalizado sustentado na participação, na reflexão e investigação da própria prática e, sobretudo, o carácter de continuidade temporal. A aprendizagem, pela natureza social e contextual que lhe reconhecemos, é *situada* (Lave & Wenger, 1991) e ocorre num processo de *participação guiada*, no sentido que lhe dá Rogoff (1990). Assim, a construção do conhecimento e do pensamento é socialmente partilhada e envolve uma contínua negociação de sentidos, partindo-se da ideia de que essa negociação ocorre porque são colocadas em presença (na interacção) representações diversas do conteúdo da aprendizagem, assim como do próprio processo de aprender e do papel de cada agente nesse processo. A existência de aprendizagem não depende dessas representações serem ou tornarem-se idênticas, mas da capacidade dos agentes co-participarem na construção dessa aprendizagem (Engeström & Sannino, 2010; Grossen, 2000; Lave & Wenger, 1991; Rommetweit, 2003). Por outro lado, assume-se que os conflitos socio-cognitivos gerados pela diversidade de pontos de vista, bem como a sua solução, configuram os processos intrapessoais de organização do conhecimento e do pensamento (César, 2000a; Doise & Mugny, 1981; Perret-Clermont, 1995). Por outro lado, ainda, a relação entre a aprendizagem e os contextos em que ocorre é de interdependência, isto é, no decurso de todo o processo de aprendizagem geram-se influências recíprocas podendo, portanto, dizer-se que **se a aprendizagem depende de mediações forçosamente contextualizadas, esse processo de interacção, por seu lado, mobiliza sentidos cuja negociação, ela própria, remodela/ reconfigura/ reconstrói o contexto** (Rommetweit, 2003; Wertsch, 1985).

Associamos, portanto, à visão da aprendizagem, no plano individual, a de aprendizagem organizacional, enquanto algo que resulta de processos interactivos conducentes à apropriação, construção ou utilização de conhecimento, processos intencionalizados para a resolução de problemas ou tomada de decisões a nível organizacional. A organização é entendida, assim, como grupo humano em processo de negociação de significações, processo este com contornos delimitados pela cultura da organização mas, simultaneamente, susceptível de ser um elemento estruturante dela (Santiago, 2000). A escola que aprende é aquela que “(...) continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura, e se confronta com o desenrolar da sua actividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo.” (Alarcão, 2000, p. 13). **A organização que aprende é, então, aquela que se**



apropriou de uma espécie de auto-consciência e de responsividade a si própria, a que se regula, que reflecte sobre si própria. Os processos, assim como os resultados desta aprendizagem, são solidários de um vasto conjunto de dimensões da vida organizacional, que não cabe aqui analisar. Queremos, sobretudo, realçar o nosso pressuposto de que o conceito de aprendizagem comporta, para além do eixo *intra*, também (e talvez até sobretudo) o eixo *inter*, muitíssimo visibilizado neste conceito de sistema aprendente.

Não podemos deixar de assinalar a profunda confluência que observamos entre estas formas de conceptualizar a aprendizagem e uma concepção da supervisão enquanto suporte nuclear à formação e ao desenvolvimento profissionais. Efectivamente, reencontramos a ideia de participação guiada na concepção da construção de conhecimento nos contextos de supervisão enquanto *exercício de reflexão partilhada* (Sá-Chaves, 2000), reencontramos a ideia de intersubjectividade (enquanto espaço de negociação de sentidos e de coordenação simbólica) na relação de *intra* e *interpessoalidade* no acto educativo e de aprendizagem, bem como na identificação da supervisão enquanto “(...) relação que iguala na dimensão da pessoalidade, antes de diferenciar [formador e formando] na dimensão da profissionalidade” (id. *Ibid.*, p. 163). Identificamos a ideia de organização dotada de consciência auto-reguladora na *racionalidade dialógica, interactiva, reflexiva*, que Alarcão (2000, 2001, 2003) propõe caracterizar a escola que sabe aprender.

Estamos a reportar-nos a autores com opções paradigmáticas que se distanciam de uma racionalidade tecnicista, aproximando-se antes de um paradigma de reflexividade praxica (Schön, 1987). A crescente influência dos paradigmas interpretativos e críticos na investigação educacional trouxe ao domínio do desenvolvimento profissional de professores¹ compreensões que questionaram a ideia funcionalista de que a aprendizagem e a socialização dos professores deveriam produzir continuidades de forma reprodutora, contornando a natureza eminentemente interactiva, complexa, conflitual, assim como sempre inacabada, do desenvolvimento profissional (Zeichner & Gore, 1990). Justamente essa natureza interactiva confere ao profissional/professor um papel determinante no seu próprio processo de

¹ A formação de professores é efectivamente o campo de trabalho em que nos situamos. O presente trabalho visa, contudo, abstrair dessa actividade específica elementos caracterizadores porventura comuns a outros campos de formação profissional. Assumimos que a actividade de aprendizagem quer no âmbito da escola, quer da actividade laboral, da ciência ou da arte, tem o mesmo carácter dialógico, que assenta nas suas próprias origens, enquanto ‘sistema de actividade’: “*The prerequisites of the emergence of learning as an independent activity system may be found by tracing the formation of learning actions within historically earlier types of societal activity.*” (Engeström & Sannino, 2010, p.63)

desenvolvimento profissional e, por outro lado, chama à compreensão deste processo a relevância dos contextos (interpessoais, institucionais e histórico-culturais) em que ele ocorre.

É, pois, uma abordagem compósita que propomos e assumimos, na conceptualização da aprendizagem/ desenvolvimento profissional, conforme a figura que segue (fig. 1):



Figura 1 – Quadro de análise conceptual da aprendizagem/desenvolvimento profissional

De forma esquemática, nesta abordagem concorrem e articulam-se nas trajectórias individuais e colectivas de desenvolvimento profissional:

- o modo particular de conceber e implementar curricularmente a formação, com particular incidência na concepção de profissionalidade que lhe subjaz, ou em como se consubstanciam na formação determinados formatos de socialização profissionalizadora, ancorados não só na evolução histórica mas também na representação dominante da própria profissão;
- o contexto organizacional (Escola de formação ou Escola ou outra Organização em que se desenvolve o desempenho profissional) e a sua cultura própria, que oferece ou gera condições, ou impõe restrições, ao desenvolvimento e regulação da trajectória formativa ou do projecto de



formação e ao trabalho dos (e entre os) agentes envolvidos;

- as práticas sociais, processos contextualizados de acção e interacção semioticamente mediados, entre os agentes envolvidos, processos que são de apropriação de conhecimento, e também de socialização e de construção identitária (profissional e pessoal).

A íntima relação entre o conhecimento e a aprendizagem/desenvolvimento profissionais na configuração construtiva do saber que caracteriza a profissão, evidencia o papel de **enorme relevância dos processos de mediação desse saber**, ancorados em contextos supervisivos e de reflexividade investigativa. Como em outros contextos de aprendizagem e de socialização profissional, na formação de professores e adentro de um paradigma de racionalidade praxeológica, essa mediação é realizada por alguém com quem se procuram e identificam soluções para problemas e interrogações emergentes da experiência profissional. Nesta perspectiva, valoriza-se e assume-se como nuclear à aprendizagem profissional a *reflexão sobre e a investigação das práticas desenvolvidas* e o conhecimento que deles emerge. **O saber próprio que caracteriza a profissão encontra o seu contexto privilegiado de produção na prática profissional² e a sua estratégia num processo dialógico de observação, análise e teorização continuados, ou seja, num processo *investigativo e reflexivo* (Alarcão, 2001; Roldão, 2000, 2004, 2007; Sá-Chaves, 2000; Sacristán, 1999; Schön, 1987; Stenhouse, 1991; Zeichner, 1996; Zeichner & Noffke, 2001). É justamente da natureza dialógica desse processo que nos ocuparemos, mediante uma revisão conceptual que clarifique a pertinência desse quadro de leitura para a sua compreensão e aperfeiçoamento.**

² Conforme cremos que se tornará claro no decorrer do artigo, usamos a palavra “prática” não no sentido de execução ou modo de fazer apropriado e desenvolvido de modo não reflexivo, mas no sentido de *praxis*, envolvendo não apenas acções e discursos sustentados num processo reflexivo, mas também uma intencionalidade de transformação, reconfiguração do mundo, e um compromisso com o bem-estar e o respeito pelos outros; é “aquilo pelo qual o ser humano se revela na História”, no existencialismo sartriano; na filosofia marxista, “conjunto de actividades que visam a transformação do mundo, em especial meios e relações de produção sobre os quais repousam as estruturas sociais” (Dicionário Enciclopédico Koogan/Larousse/Seleções, 6ª reimpr., Setº 1982). “This action [praxis] is not merely the doing of something, what Freire describes as activism and Aristotle as *poiesis*. *Poiesis* is about acting upon, doing to: it is about working with objects. *Praxis*, however, is creative: it is other-seeking and dialogic.” (Smith, 1999).

Dialogismo, Interação (Supervisiva) e Construção do Conhecimento

“O significado é uma propriedade emergente da acção coordenada.”

(Gergen, 1999, p. 145)

Na senda das teorizações clássicas de George Herbert Mead, John Dewey, Kurt Lewin e Lev S. Vygotsky, no princípio do século XX, acerca da constituição social e cultural da mente, da acção e da experiência humanas, muitos outros autores elaboraram, em particular a partir dos anos 70 do mesmo século, quadros teóricos compreensivos desse fenómeno. Focamo-nos, neste artigo, nas conceptualizações globalmente enquadradas numa **perspectiva dialógica** (Gergen, 1999; Grossen, 1999; Hermans, 2001; Linell, 2003): elas identificam-se fundamentalmente pela visão holística da experiência humana e pela valorização do processo de comunicação entre seres humanos através de sistemas simbólicos, concebidos como mediando as trocas dos sujeitos com o mundo social e físico que os cercam. Como já referimos, pressupomos que a construção e desenvolvimento da identidade e do conhecimento ocorrem através de processos interactivos, envolvendo negociação e co-construção de significados, de sentidos e de posições relativas face a eles.

Este quadro dialógico e ecológico acolhe contributos de várias disciplinas científicas (Filosofia, Psicologia, Sociologia, Antropologia) e de várias correntes, dentro de cada uma delas: do construtivismo sociogenético (Perret-Clermont & Nicolet, 1988), da abordagem historico-cultural (Cole, 1996; Engeström, 1999; Lave & Wenger, 1991; Valsiner, 2004, 2009), do pensamento ecossistémico e da perspectiva ecológica do desenvolvimento humano e em educação (Bateson, 1979; Bronfenbrenner, 1979; Lang, 1994), da sociolinguística, da semiótica e de teóricos literários (Bakhtin, 1981; Rommetweit, 2003; Wertsch, 1985). Os próprios contributos de muitos dos autores citados atravessam as fronteiras disciplinares de que originalmente partem e harmonizam-se num quadro de referência epistemológico para a compreensão dos fenómenos humanos: acção, experiência, cognição, emoção, comunicação, consciência, identidade (Cole, 1997; Hermans, 2001; Linell, 2003). A nosso ver, estes são fenómenos centrais ao desenvolvimento de todas as profissões, muito particularmente as do humano, quer no plano da actividade profissional propriamente dita, quer no plano da formação / aprendizagem profissional.

Na abordagem dialógica, a relação entre indivíduo e meio social constitui um



sistema de elementos interdependentes e complementares. A base deste *olhar psicossocial* (Grossen, 1999) repousa sobre o pressuposto fundamental de que “(...) **as funções psicológicas humanas são mediadas culturalmente, desenvolvem-se historicamente e emergem da actividade prática**” (Cole, 1990, p. 90). O conceito de mediação, originalmente Vygotskyano, concebia a acção humana com uma estrutura tripartida (Leont’ev, 1997; Vygotsky, 1978), cujos pólos seriam o Sujeito, o Objecto e o Artefacto Mediador. A génese do desenvolvimento e, nomeadamente, das funções psicológicas superiores e das relações entre elas, seria inicialmente de natureza interpsicológica (na interacção mediada pela linguagem, como meio de comunicar e de partilhar acções) e só gradualmente assumiria um carácter intrapsicológico. A acção mental, o pensamento e a regulação semiótica, nele implicada, tem assim origem na actividade social e, no plano intrapsicológico, “(...) reflecte a dialogicidade do seu precursor interpsicológico.” (Wertsch, 1985, p. 62).

Leont’ev aduziu a esta matriz inicial a conceptualização acerca da natureza colectiva das actividades humanas, que designou por *sistemas de actividade*. A teoria da actividade, resultante dos seus trabalhos, a partir das conceptualizações de Vygotsky (1978, 1993), formula explicações dos fenómenos da consciência e da acção humanas, colocando em destaque a inclusão dos indivíduos em acções socialmente organizadas e orientadas por objectivos (Axel, 1997; Leont’ev, 1997; Minick, 1997). O encontro entre as necessidades individuais e objectos socialmente produzidos, que as possam satisfazer, assim como com circunstâncias que potenciem acções nesse sentido, torna possível a emergência de acções individuais e de actividades colectivas. As organizações específicas da consciência (como a que caracteriza, por exemplo, a assunção de um dado papel profissional), desenvolvem-se através de actividades específicas, em circunstâncias particulares. Por outro lado, o significado atribuído à acção, para além da relevância que assume para o indivíduo, é também relativo à localização dessa acção em sistemas de acção social e historicamente gerados. **O momento, o contexto, a história das acções estão, pois, envolvidos no desenvolvimento da cognição e da personalidade, na construção do pensamento e da acção.** As características psicológicas dos indivíduos mantêm, portanto, uma relação de interdependência com as formas e os conteúdos concretos, socio-históricamente situados, de que se revestem as interacções.

Neste *paradigma da praxis*, como lhe chama Axel (1997), Leont’ev refere-se a sistemas de actividade cuja heterogeneidade e profundo dinamismo só autores posteriores realçaram. Alguns deles ampliaram o próprio conceito, por forma a permitir

a compreensão da co-existência e interacção de vários sistemas de actividades ou culturas (Cole & Engeström, 1997; Engeström, 1999; Engeström & Sannino, 2010). Enquanto formações colectivas e sistémicas, evoluindo e reconstruindo-se incessantemente, os sistemas de actividade são atravessados por praxis (cf. Nossa nota de rodapé 2), regras, relações de produção, de comunicação, de divisão do trabalho, por vezes diferenciadas: “A natureza multivoz e multinível dos sistemas de actividade é tanto um recurso para o desempenho colectivo como fonte de compartimentalização e conflito” (Cole et al., 2001, p. 5). Tensões e inovações locais são, pois, simultaneamente regra e potencial de mudança e desenvolvimento.

Outros autores, a que mais adiante faremos referência com mais detalhe, reconverteram “(...) a relação teoricamente central entre pessoas envolvidas em actividade construída socioculturalmente e o mundo no qual estão envolvidas” (Chaiklin & Lave, 1996, p. 17), tomando como unidade de análise a prática e a participação enquadradas em comunidades de prática (Lave & Wenger, 1991; Rogoff, 1990). Ainda outros autores, retomando o papel da mediação semiótica a partir de Vygotsky e Mead, mobilizaram e cruzaram os pressupostos da teoria da actividade com os contributos de autores como Bakhtin e Rommetweit (Mortimer & Wertsch, 2003; Wertsch, 1985, 1996), realçando o carácter necessariamente contextualizado na comunicação, dialógico, da emergência de sentidos, de pensamento e de conhecimento.

Encontramos, finalmente, na abordagem interaccionista, um imenso conjunto de trabalhos, também eles herdeiros da concepção fundamental da base social do pensamento, e mobilizadores, em particular nas últimas duas décadas, de vários contributos de abordagens próximas, mantendo com elas um eixo comum de trabalho em torno do papel das interacções no desenvolvimento e na construção do conhecimento (César, 2000; César, Perret-Clermont, & Benavente, 2000; Grossen & Py, 1997; Perret-Clermont, 1995, 2000; Schubauer-Leoni, 1986, 1988). Referem-se estes trabalhos ao desenvolvimento cognitivo, aos desempenhos académico e em situações experimentais, à construção de conhecimento em contextos não formais ou, ainda, à capacidade de operar com instrumentos culturais em actividades profissionais concretas; reportando-se à interacção entre crianças, entre crianças e adultos, ou entre adultos, estes trabalhos carregam inúmeras evidências da relação de interdependência entre interacção, desenvolvimento e conhecimento (Bliss, Säljö, & Light, 1999; Perret-Clermont & Nicolet, 1988; Perret-Clermont, Pontecorvo, Resnick, Zittoun, & Burge, 2004; Resnick et al., 1996; Rogoff, 1990; Salomon, 1997).



Assumimos, na parte introdutória deste artigo, uma perspectiva da aprendizagem/formação profissionalizante sustentada em abordagens à reflexividade pessoal e organizacional, em que as interações entre agentes em presença, e destes com o saber em questão, ocupam lugar de destaque. Situamo-nos, pois, adentro da conceptualização tripolar da construção do conhecimento a que nos reportámos há pouco, quando focamos os diálogos supervivos ou as diferentes formas expressivas de diálogos internos, ocorrendo em formadores e em formandos, e travados a propósito de um objecto, que é a própria actividade/aprendizagem profissional. O nosso quadro de leitura orienta-nos no sentido de reconhecermos a esses diálogos a potencialidade de contribuir para esse desenvolvimento profissional. O elemento mediador é constituído pela acção e pensamento profissionais, o saber profissional (o dos próprios formadores, objecto de diálogo com os seus pares, mas também o dos alunos, que é da mesma natureza). Neste processo dialógico ocorrem aprendizagens de carácter profissional, mas também necessariamente de carácter pessoal; ancoradas nas relações de comunicação a propósito do objecto profissional, acontecem diálogos (externos e internos) e emergem identidades.

Self Dialógico e Identidade

“Consciousness must be in interaction with another consciousness in order to achieve its proper existence.”

(Marková, 2007, p.21)

Nos campos da Filosofia e da Psicologia, o conceito de Intersubjectividade foi e é objecto de múltiplas teorizações, assumindo, na fenomenologia existencial, na psicanálise e com o interaccionismo simbólico contornos que, embora diferenciados, a nosso ver se complementarizam. Ao conceito propriamente dito referir-nos-emos no ponto seguinte. No momento, pretendemos sublinhar que se constitui como porta de acesso para entender não apenas como acontece a comunicação entre pessoas ou consciências, mas para compreender como, através dela, ocorre o próprio processo de construção da sua identidade. Herdeiros de Hegel, na perspectiva de que é no contexto da relação com o outro que cada um toma consciência de si próprio, autores como Sartre, Laing, Rogers, o próprio Freud e Mead sublinharam, de modos diversos, a **centralidade da experiência da relação com outros na emergência do self**. Este último autor afirma:

“A matéria que constitui o ‘me’ ao qual o ‘I’ se refere e que observa, é a experiência que é induzida por esta acção do ‘I’ (...). Só á medida que o indivíduo age em referência a si próprio tal como age com os outros, é que se torna um sujeito para si próprio, e não um objecto. (...) O ‘I’ da introspecção é o self que entra em relação social com outros selves. (...) O ‘me’ da introspecção é o mesmo ‘me’ que é objecto da conduta social dos outros” (Mead, 1913, p. 375).

Mead alude, neste artigo, à natureza social do *self*, realçando em especial a forma como concebe a emergência do *self reflexivo*, a actividade de regulação da própria consciência, a partir da relação social, regulação que, fazendo parte da experiência de cada um, faz emergir no *self* a capacidade de diálogo consigo próprio.

“O mecanismo da introspecção é dado na atitude social que o homem necessariamente assume em relação a si próprio, e o mecanismo do pensamento, na medida em que o pensamento usa símbolos que são usados nos diálogos sociais, não é senão uma conversação interna. É precisamente esta combinação do self recordado que age e existe em contraste com outros selves, com a resposta interna à sua acção, que é essencial ao ego auto consciente, o self no sentido mais amplo do termo” (id. Ibid., p. 377).

O self resulta, assim, tanto de diálogos com outros quanto de diálogos consigo próprio, da auto-consciência. A individualização e a socialização são processos solidários e simultâneos, e o *self*, no seu sentido mais amplo, implica a percepção de si próprio enquanto membro de uma comunidade. Por outro lado, a consciência dos significados em jogo na interacção com os outros passa necessariamente pela compreensão da situação social, em que a atitude do outro é relativa à nossa própria atitude, isto é, pela consciência das nossas atitudes e da sua responsabilidade pelas mudanças na conduta dos outros, e vice-versa: “A consciência do significado está intimamente relacionada com a auto-consciência” (Mead, 1910, p. 404). À semelhança desta última, a consciência do significado emerge, pois, de formas de ajustamento mútuo entre as entidades em interacção. No centro desta construção identitária, que é também um processo de socialização, Mead coloca o que Habermas (1987) veio a designar como *agir comunicacional*, concebido como “(...) negociação das definições de situações e tradução dos mundos vividos” (Dubar, 1997, p. 84).

Psicólogo contemporâneo de Mead, James (1890) reportou-se, igualmente,



aos conceitos de *I* e de *Me*, para se referir à natureza social do *self*. O *Me* seria o *self* empírico, o *self* tal como é conhecido. O *I* seria o *self* cognoscente, que faz emergir o sentido de identidade pessoal, por conceder ao *self* continuidade temporal, e de unidade (*connectedness*) (James, 1890, p. 335). Dos diversos aspectos “materiais, sociais e espirituais” do *self* empírico, decidimos a cada momento qual o que ocupa o lugar mais central. Trata-se de escolher entre *selves* rivais ou em conflito no sentido de criar uma identidade para nós próprios. À ideia de unidade liga-se estreitamente, portanto, a ideia de multiplicidade do próprio *self*, susceptível de transportar conflitos ou “rivalidades” entre os seus “vários possíveis *selves* ou personagens” (James, 1890, p. 310).

Nos últimos anos, a abordagem dialógica do pensamento e da identidade sofreu importantes desenvolvimentos com as teorizações de vários autores dos quais destacamos Gergen (1999), Valsiner (2007) e Hermans (2001). Este último autor mobiliza no seu modelo teórico os contributos originais de James (justamente a ideia de coexistência de unidade e multiplicidade no *self*) e de Bakhtin, a cujos conceitos de voz e do “dialogismo primordial do discurso” (Bakhtin, 1981, p. 275) nos referiremos mais adiante. Reencontramos nos seus trabalhos a recusa da visão individualística e racionalista das teorias psicológicas do *self* e o distanciamento da dicotomização cartesiana entre o indivíduo pensante, envolvido num processo mental auto-contido e diferenciado quer do corpo próprio, quer de outros exteriores a si com quem eventualmente interage (Hermans, Kempen, & van Loon, 1992; Hermans & Dimaggio, 2007).

Em Gergen (1999) o conceito de *selves* relacionais coloca acção, discurso e relação no centro dos sentidos do *self*. O sentido dos actos e das palavras, em última análise, não está sob o controlo do indivíduo que as protagoniza, pois depende sempre da acção/interpretação do outro e, portanto, da relação. Os actos e as palavras são sempre dirigidos para uma relação, com as vozes de outros ou com outras vozes dentro do próprio indivíduo. Por outro lado, essas interpretações recíprocas ligam-se à história das relações prévias que cada indivíduo transporta consigo. Esta é a razão pela qual se afirma que **a identidade é eminentemente dialógica, constituída por e na relação**. Tal não significa que se identifique algum vínculo determinístico entre a história das relações (intra e/ou interpessoal) e os sentidos que, a cada momento, os indivíduos encontram e renovam na interacção dialógica situada. Justamente o carácter não fixo dos sentidos é o que possibilita a sua construção histórica, evolução e mudança. Assim,

“(...) a compreensão social não é uma questão de penetrar na privacidade da subjectividade do outro. Se fosse, nunca poderíamos compreender. Em vez disso, compreender é um fenómeno relacional; depende da coordenação de acções – e muito frequentemente, da coordenação tal como é especificada dentro de determinada tradição.” (Gergen, 1999, p. 147).

Por exemplo, posso identificar que alguém está feliz a partir do seu sorriso, porque participamos ambos de uma cultura em que a felicidade é supostamente evidenciada através de uma determinada forma de sorrir.

Valsiner (2007) concebe um modelo conceptual na intersecção da personologia e da Psicologia Sócio-cultural (semiótica): “A realidade fenomenológica de mim próprio em relação com o mundo exterior, é dada pela minha auto-reflexão sobre mim-dentro-do-mundo (...)” (P. 210). Os dois mundos em jogo, o dentro (mundo subjectivo, intrapsicológico) e o fora (mundo externo), estão *inclusivamente separados* um do outro; é esta relação de separação inclusiva que mantém uno o sistema de que fazem parte:

“O mundo pessoal é construído por dois processos paralelos: pela participação no mundo (a direcção centrífuga) e a impressão do mundo sobre a pessoa (direcção centrípeta). Os dois processos alimentam-se reciprocamente, daí que toda a personalidade humana é inerentemente dialógica, já que todos os momentos da experiência são co-criados pelos processos centrífugos e centrípetos, relacionando-se no limite da relação pessoa/mundo.” (id. *ibid.*, p. 212).

Também Hermans (2001) identifica o *self* como uma entidade dinâmica que ocupa, através dos espaços e dos tempos em que se move, *posições* diversas e mesmo contraditórias, cada uma delas assumindo uma voz “(...) de tal modo que se podem estabelecer relações dialógicas entre as posições” (p. 248). O *self* surge, assim, concebido como um campo dinâmico em que continuidade/unidade e descontinuidade/multiplicidade se combinam. A capacidade dialógica do *self* refere-se à possibilidade de lidar com os seus próprios contrastes, tensões, incertezas, assim como à capacidade de experienciar o outro como *alter ego*: as vozes pessoais de outros indivíduos, ou vozes colectivas de grupos, ou culturas (reais ou imaginados, próximos ou distantes), entram no espaço do *self* e formam posições concordantes ou discordantes, que enriquecem a sua dinâmica (Hermans & Dimaggio, 2007).

As conceptualizações de Hermans (2001) acerca do dinamismo das **posições**



do self (internas e externas, articuladas e interdependentes entre si e com a face externa ao indivíduo) evocam-nos as teorizações de Lewin (1972) a propósito do *espaço vital* enquanto campo sociopsicológico (Lang, 1994) bem como o conceito Bronfenbrenneriano (1979) de *transições ecológicas*. Efectivamente, no modelo de Hermans (2001), o *self* surge espacialmente representado por dois círculos concêntricos, definidos por linhas descontínuas que pretendem sinalizar a permeabilidade e interdependência das posições do *self* que definem. As posições internas, no interior do círculo interno, referir-se-iam a dimensões da acção, a valores, a papéis considerados como partes integrantes do *self* (eu enquanto professora, enquanto especialista de psicologia, enquanto mãe, enquanto trabalhadora com determinadas ambições, entre outras). As posições externas, no círculo concêntrico e externo ao anterior, referir-se-iam a prolongamentos do domínio do *self*, dimensões do ambiente ligadas intimamente e relevantes para uma ou mais posições internas (os meus alunos, os meus filhos, os meus colegas de trabalho). As posições exteriores (fora dos círculos concêntricos) representam papéis ainda desconhecidos do *self* e, portanto, fora do seu *horizonte subjectivo* que podem, contudo, em algum momento do tempo, penetrar no espaço do *self* e que se reportam a papéis que vamos assumindo ao longo da vida.

Algumas posições internas ocupam, para o indivíduo, lugares de maior relevância do que outras, o mesmo acontecendo relativamente às posições externas. Do mesmo modo, são as relações entre ambas que definem, a cada momento, a sua relevância (por exemplo, sinto-me boa professora porque os meus alunos têm sucesso). Entre as posições podem ocorrer formas de cooperação ou de competição (entre professora e especialista de uma área científica, por exemplo). Podem gerar-se novas posições no *self* a partir de combinações de posições anteriores que, por assim dizer as hibridizam, assim como de mudanças contextuais (sociais e culturais). Na perspectiva de Hermans (2001), a era pós moderna em que vivemos “(...) é caracterizada por uma intensificação sem precedentes da quantidade e ritmo de posições que se movimentam entrando e saindo do espaço do *self* em períodos de tempo relativamente curtos” (p. 255). As posições são, assim, dialogantes e dinâmicas: entre as diferentes posições do *self* existe uma teia relacional que coloca em interacção contínua as posições internas entre si, assim como posições internas e externas. Os processos de reorganização e garantia de consistência do *self* relacionam-se intimamente com os diálogos que estabelece com outros *sel/ves*. Intrapsicológico e interpsicológico estão, pois, ligados também por processos

dialógicos que os tornam interdependentes.

A **compreensão (e também a incompreensão) dialógicas entre selves** geram-se pela parcial e dinâmica sobreposição das diversas posições que constituem as identidades dos indivíduos em presença (Hermans, 2001). As margens de sobreposição, que correspondem a **áreas partilhadas da identidade de cada um**, oscilam em função da frequência e do conteúdo das relações dialógicas. É assim que, por exemplo, a apresentação de si próprio, através da explicitação das suas perspectivas e experiências, contar a sua história, pode contribuir para aumentar essas áreas partilhadas. A “troca de conhecimento com base numa compreensão comum das suas posições internas” constituirá uma forma de “partilha interna bilateral” (id.ibid., p. 256), propiciadora da compreensão; assim, esta não implica que as posições sejam idênticas, que exista um acordo, mas que exista uma explicitação e conhecimento comum das suas diferenças, do seu desacordo. Pelo contrário, toda a discrepância entre as áreas dialógicas em que cada indivíduo em interacção se localiza a si próprio e ao outro poderá gerar incompreensões.

Importa aqui sublinhar a solidariedade que Hermans (2001) concebe existir entre processos intrapessoais, interpessoais, culturais e interculturais. Sendo o *self* dialógico descrito como “uma multiplicidade dinâmica de posições” (id.ibid., p. 258) ou de *vozes no self*, entre o próprio *self* e a cultura existiria uma relação de inclusão recíproca caracterizada pela progressiva *translocalização*, hibridização, necessidade de gestão de conflitos, de poderes e de assimetrias, exigindo:

“(...) atenção às relações dialógicas entre diferentes culturas, entre diferentes selves, e entre diferentes posições culturais no self (i.e., identidades múltiplas ou hífenizadas). As culturas podem encarar-se enquanto vozes colectivas que funcionam como posições sociais no self. Tais vozes são expressões de selves historicamente situados, que estão constantemente envolvidos em relações dialógicas com outras vozes. Ao mesmo tempo elas estão constantemente sujeitas a diferenças no poder.” (Hermans, 2001, p. 272).

Importa também assinalar a pertinência que encontramos nesta concepção da identidade, simultaneamente pessoal e cultural, para uma leitura da supervisão e da reflexividade investigativa enquanto processos de desenvolvimento profissional. Por um lado, esses processos mobilizam traços identitários dos agentes envolvidos, formadores e formandos (posições internas e externas do *self* e histórias relacionais



prévias, suas tributárias). Destas posições fazem parte integrante modos de relacionamento com o saber próprio, com a profissão docente, com os colegas de trabalho. Por outro lado, os processos de desenvolvimento profissional envolvem diálogos e gestão de conflitualidades emergentes entre vozes, aos quais são inerentes dimensões da cultura, não só relacionada com as origens/proveniências dos agentes e com os contextos organizacionais em que se situam, mas também, sobretudo, com o quadro/*locus* de interacção entre *posições* de diversas origens, com tudo o que isso implica (em risco e potencial) na gestão das diferenças (de conhecimento, de posição, de papel, de identidade) quer ao nível das diversas posições/personagens de um mesmo *self*, quer ao nível dos diversos *selves* nas situações de interacção.

Assim, os agentes em interacção ocupam reciprocamente posições nos respectivos *selves*, por inerência do próprio processo de construção desses *selves*. Os espaços sociais em que ocorre aprendizagem de significados e simbolismos não se configuram, portanto, em fronteiras estritamente individuais.

Centrais à construção das relações de comunicação (assim como das identidades que emergem dessas relações) são, portanto, os espaços de negociação de significados e de sentidos, espaços de intersubjectividade a que nos reportaremos seguidamente.

Intersubjectividade

“Selves and cultures are part of a common dialogue – the self embodies the personal and the social simultaneously, just as it also embodies change and permanence.”

(Ragatt, 2007, p. 359)

Analisar espaços de intersubjectividade numa interacção implica tocar nas modalidades e heurísticas relacionais que possibilitam a compreensão recíproca, assim como identificar o papel relativo do individual e do social nesse processo.

Devemos importantes teorizações sobre o conceito de intersubjectividade aos trabalhos de Wertsch (1985, 1991), nos Estados Unidos da América, elaborando sobre o conceito cunhado por Rommetweit (1974, 1979) e, na Europa, em particular aos trabalhos pioneiros da Escola de Genève, com Perret-Clermont e Nicolet (1988), Grossen e Py (1997), ou Schubauer-Leoni (1986, 1988), entre outros.

Na tradição Vygotskyana, a perspectiva de que a interacção não é apenas um elemento de desenvolvimento mas é constituinte dele, como referimos mais atrás, colocou o foco da atenção sobre o carácter partilhado dos conteúdos e dos processos de interacção, isto é, a necessidade de **compreensão partilhada** pelos agentes em interacção acerca do que se passa aí, com base num foco de atenção comum e em alguns pressupostos partilhados que sustentam a comunicação. Trata-se de processos em que, simultaneamente, os agentes constroem sentidos e procedem a ajustamentos mútuos, visando a tomada conjunta de decisões, a construção de conhecimento. A intersubjectividade refere-se, pois, “(...) à tendência do ser humano para construir o seu saber em colaboração implícita ou explícita com outros sujeitos” (Risjman, 1988, p. 192).

De facto, o estabelecimento de interacções implica a criação de um **espaço intersticial de negociação de significados** (César, 2000a, 2003; Wertsch, 1991). A aprendizagem de significados e simbolismos ocorre através da negociação interpessoal que se inaugura nas primeiras interacções mãe-criança e perdura ao longo da vida (Vygotsky, 1993). Os encontros cognitivos configuram-se, deste modo, no contexto de modalidades relacionais que afectam não só a emergência de competências cognitivas novas, mas também a sua possível utilização em situações sociais diferentes (Perret-Clermont, 1995). A emergência de novas construções cognitivas, de novos saberes localiza-se, portanto, algures “(...) na fronteira de um *espaço interno* ao sujeito que articula esse saber e de um *espaço externo* que o observa” (id. *ibid.*, p. 12, itálicos no original). Sobre esta fronteira, porém, encontra-se o saber propriamente dito, que se constitui como “(...) terceiro pólo da *relação triangular* que Moscovici (1984) descreve entre o *ego* e o *alter*.” (Perret-Clermont & Nicolet, 1988, p. 276, itálico no original).

Também Markovà (2006) se refere à tríade *Ego-Alter-Objecto/Representação* como “unidade básica da epistemologia dialógica” (p.126), que exprime a construção conjunta (social) do conhecimento. Na sua perspectiva, esta relação triádica aplica-se tanto aos diálogos externos, em que o *Alter* está fisicamente presente, quanto aos diálogos internos (subjectivos), em que o(s) outro(s) assume(m), na tríade, o lugar de *Inner Alter*, que o(s) representa simbólica e socialmente. Isto é, a compreensão da construção de todo o conhecimento (incluindo naturalmente o conhecimento profissional) não pode deixar de ter em conta os diálogos internos que tornam o Outro presente, de várias formas, através de várias *vozes colectivas* (Hermans, 2001), grupos de referência, memórias colectivas, conhecimento partilhado, compromissos e



desconfianças. Este diálogo subjectivo pode, em muitas circunstâncias, emergir no contexto de interacções / diálogos externos (por exemplo, em contextos supervisivos), o que aumenta a complexidade da gestão necessária para que reciprocamente um espaço de intersubjectividade possa ser verdadeiramente facilitador da comunicação.

Assim, uma conversa entre dois interlocutores é mais do que uma troca de mensagens aqui e agora (Markovà, 2006) pois eles mobilizam nesse processo, não apenas as suas diversas posições ou identificações, mas também a expressão do ponto de vista da sua cultura ou de qualquer outro 'terceiro elemento' (id.,ibid.).

Só quando os agentes da interacção acordam entre si aquilo de que estão a falar e os contornos do contexto em que estão a fazê-lo, é que se podem explicitar os conceitos e representações de que estão a fazer uso. Esta **condição contratual da interacção e do espaço intersubjectivo nela criado**, tem também sido objecto de teorizações múltiplas, assumindo a designação de contrato e metacontrato didácticos, quando se reporta à relação entre formador, formando e saber, ou de metacontrato institucional, quando se refere à influência das regras institucionais na criação da intersubjectividade e das formas de negociação de significados do saber entre agentes, numa relação didáctica (César, 2000b, 2003; Grossen et al., 1997; Grossen & Py, 1997; Schubauer-Leoni & Perret-Clermont, 1997).

Este quadro teórico, em que nos inspiramos, torna assim claro que os modos de apropriação do conhecimento não são só uma questão que diga respeito aos formandos, mas também aos formadores e às próprias organizações/Escolas. A subjectivação (Grossen, 2001) ou sujeitização (César, 2001) do conhecimento refere-se precisamente a **formas reflexivas** (e não apenas operacionais) **de apropriação do conhecimento, que não são vistas como estritamente individuais, mas como construídas socialmente, na interacção com outros e no contexto de ecologias grupais e institucionais** que tornam presente (ainda que por vezes implicitamente) formas contratuais de sentir, pensar e agir. Neste contexto, as situações de interacção são definidas como:

“(...) resultado de um conjunto de práticas sociais e institucionais que envolvem os actores em quatro tipos de actividades diferentes: - uma actividade de construção do sentido: quais são, para os actores, os significados e finalidades da situação e da tarefa? (...); – uma actividade de construção da relação: como os actores interpretam os seus papéis e os fazem evoluir no decurso da interacção?; - uma actividade de construção de imagens identitárias: que

*imagens de si próprios trazem à interacção? Como é que elas se constroem e se modificam no decurso da interacção?; - uma actividade cognitiva possibilitada pelo recurso a determinados utensílios semióticos e operações lógicas, e cuja característica é a de se exercerem sobre uma tarefa que comporta simultaneamente aspectos materiais e simbólicos” (Grossen, Liengme Bessire, & Perret-Clermont, 1997, p. 224, **itálicos no original, assinalados em bold**).*

A preocupação de alguns dos mais recentes trabalhos da escola de Genève com a análise das *condições de pensamento* institucionalmente geradas (Grossen, 1999, 2000, 2001; Muller & Perret-Clermont, 1999; Perret-Clermont, 2000), tem vindo a aproximar esta perspectiva sócio-construtivista de uma linha de conceptualização histórico-cultural, na justa medida em que desloca o seu foco de análise do comportamento cognitivo do sujeito para a interacção, isto é, lê como responsáveis pela aprendizagem os processos de participação dos sujeitos na acção interactiva. Entendemos outros sinais dessa aproximação conceptual, por exemplo, no sentido conferido ao termo “instituições” por Grossen (2000), que se afasta do de organizações sociais, e que se reporta a:

“(...) conjuntos de leis, regras, normas, valores, expectativas recíprocas, pressupostos tácitos, representações comuns, rotinas, que são constituintes das organizações sociais. (...) ordens sociais que orientam as (inter)acções dos actores, mas são também reconstruídas ou modificadas por eles” (Grossen, 2000, p. 22).

Trata-se de um conceito amplo de instituição, que se aproxima do conceito de cultura, enquanto dinâmica reguladora (e não padronizadora) de formas de pensar, de agir e de ser (relacionadas com as identidades). Há práticas e artefactos do mundo social e cultural que são co-determinantes do pensamento (Bliss & Säljö, 1999; Säljö, 2004) e a subjectividade /identidade de cada um não surge apenas como constituinte das situações /interacções, mas é também (re)constituída no plano da acção e do discurso que caracteriza e diferencia as situações. No diálogo interactivo que necessariamente caracteriza as situações de ensino-aprendizagem em geral assim como os processos supervisivos em particular, os agentes transcendem os seus mundos privados, num movimento de coordenação intersubjectiva (Rommetweit, 2003). Sendo relevante identificar quem controla as regras que sustentam a



comunicação, ideia que se prende com os conceitos de *contrato* e de *metacontrato*, importa reter aqui que o problema da intersubjectividade se liga com o conjunto de **condições de criação e manutenção de compreensões comuns de objectos de conhecimento** (o conhecimento profissional de formandos e formadores, no caso em apreço), assim como das posições ocupadas por cada agente envolvido face a esse conhecimento, face a si próprio e face um ao outro.

Linguagem, Discurso e Voz

A linguagem, no sentido lato de uso de signos, ocupa um lugar de destaque neste processo de (inter)coordenação simbólica, já que se constitui como fundamental mediadora nas transacções/construções de significados que os sujeitos operam na sua interacção. Wertsch (1990, 1991) mobiliza de Vygotsky as teorizações em torno dos processos psicológicos envolvidos na construção do conhecimento, a que já nos referimos e, de Bakhtin, as teorizações em torno da história do discurso novelístico. A linguagem, além de instrumento psicológico, tal como Vygotsky (1978, 1993) a concebeu, é também, na concepção de Bakhtin (1981), um **instrumento cultural**. Efectivamente, as falas (*utterances*) e os discursos são fenómenos sociolinguísticos na justa medida em que emergem e são reconstruídos em contextos cultural e historicamente situados, em que a existência de outros é elemento chave da sua compreensão. Cada fala representa uma **voz**: escrita ou efectivamente falada, representa uma comunicação da perspectiva, intenção, valores, visão do mundo de um indivíduo, isto é, uma **“personalidade ou consciência falantes”** (Wertsch, 1996, p. 94). Sendo expressa pelos indivíduos em diálogo há, contudo, dois aspectos a ressaltar: o primeiro prende-se com a possibilidade de coexistência de várias vozes numa pessoa, isto é, de “personagens de uma mesma identidade pessoal” (César, 2003, p. 127). O segundo aspecto prende-se com a coexistência das várias vozes dos agentes envolvidos numa dada situação social. Do primeiro, demos conta quando nos referimos ao conceito de *self dialógico*; o segundo possui implicações mais directas na clarificação dos processos de construção dialógica de espaços de intersubjectividade.

Para Bakhtin, “(...) o diálogo é um fenómeno muito mais lato do que uma interacção face-a-face em que os actores alternam a sua vez de falar” (Wertsch, 1990, p. 118). Para além do conteúdo semântico referencial que ocupa os linguistas, o carácter expressivo que reflecte a apreciação subjectiva que o agente faz das palavras, do conteúdo da interacção, é um dos aspectos que ocupa Bakhtin:

“A sua orientação [da palavra] para um ouvinte é uma orientação para um horizonte conceptual específico (...) ela introduz elementos totalmente novos no seu discurso; é, afinal, desta forma que diversos pontos de vista, horizontes conceptuais, sistemas de acentuação expressiva, várias “linguagens” sociais interagem umas com as outras. (...) aqui não é o objecto que serve de arena para o encontro, mas antes o sistema de crenças subjectivo do ouvinte” (Bakhtin, 1981, p. 282, aspas no original).

Trata-se de identificar intencionalidades, sistemas de valores, assim como determinados timbres que estão associados ao que é proferido pelos agentes envolvidos na interacção, e que decorrem de outras intervenções anteriores ou antecipadas de outros agentes, numa espécie de resposta. **A linguagem que se usa não é, portanto, em qualquer circunstância, neutra.** Ela não é constituída por significados literais, mas por **potenciais de significado**, dependendo a sua interpretação do *horizonte* ou perspectiva fenomenológica (no sentido de posição na interacção) dos agentes envolvidos (Hagvet & Wold, 2003; Rommetweit, 2003).

Mas a linguagem não é neutra também porque veicula “vozes” que são igualmente “perspectivas sociologicamente definidas” (Wertsch, 1985, p. 64), isto é, ideologias, a partir das linguagens sociais que caracterizam, por exemplo, determinadas gerações, profissões e grupos sociais diversos. Estas linguagens constituem-se como traços identificatórios desses grupos e penetram na produção, interpretação e reconstrução dos discursos. De certo modo, modelam e legitimam o que as vozes individuais proferem, conferindo-lhes um carácter de *ventriloquismo* (Bakhtin, 1981), como se se exprimissem através delas. Estes sistemas conceptuais e também axiológicos que constituem as linguagens, além de se definirem reciprocamente, também são susceptíveis de se intersectarem. A *polifonia* resultante do seu contacto, traduzida na expressão, por cada voz, do seu próprio ponto de vista, também comporta a *hibridização*, isto é, presença numa mesma fala de “dois estilos, duas linguagens, dois sistemas semânticos e axiológicos” (Bakhtin, 1981, p. 304). Neste sentido, Bakhtin concebe a possibilidade de *interanimação* de vozes, num discurso e em diálogos em que se podem harmonizar diferenças, em que à semelhança do diálogo socrático sugere:

“(...) a possibilidade de uma retórica dialógica que perspectiva toda a actividade e todo o discurso humanos como uma complexa unidade de diferenças. Esta retórica é não só uma multiplicidade e diversidade de vozes, uma



“heteroglossia”, mas uma escuta activa de cada voz na perspectiva dos outros, uma “heteroglossia dialogicizada” (Zappen, 2005, p. 2, aspas no original).

Usamos, portanto, o conceito Bakhtiniano nuclear de **voz** para nos referirmos ao **diálogo entre diferentes posições que cada indivíduo ocupa face a si próprio** (o *I* e o *Me*, de William James e G. H. Mead) **e entre diferentes falas do indivíduo e de outros face a face**. Tal não significa, contudo, assumir o pressuposto da existência de uma estrutura dicotómica, cartesiana, do *self*, largamente representável na metáfora do dentro e do fora, do interior e do exterior, mas antes, a nosso ver, assumir que do *self* fazem parte integrante os outros, corporizados nas múltiplas vozes e posições que ele pode representar (Hermans, 2001; Markovà, 2006; Valsiner, 2007).

Nestes diálogos, quer internos quer externos, a voz representa, portanto, a expressão do pensamento que emerge de uma posição face a outras vozes (Barresi, 2002). Contudo, o diálogo converte-se numa relação transformativa (Gergen, 1999), na condição dessas vozes serem reciprocamente audíveis, mas também, talvez até sobretudo, de se coordenarem intersubjectivamente (Carugati & Perret-Clermont, 1999; Risjman, 1988), caso em que os agentes da interacção se tornam **“accionistas da linguagem e co-autores do significado”** (Rommetweit, 2003, p. 216), sendo este último mediado por palavras enquadradas em “inter-actos dialógicos” (id. Ibid., p. 214).

Aprendizagem situada, Comunidades de prática e Participação.

“There is no direct correspondence between the symbol and the thing it symbolizes (...) their relation is always constructed by men and thus historically changing. (...) So meanings are constructions. The construction of meaning is the specifically human type of activity.”
[sublinhado no original em itálico]

(Engeström & Sannino, 2010, p. 30)

Pretendemos neste ponto explicitar a influência assumida de quadros teóricos que lêem os contextos como elementos constituintes das interacções (e não apenas influenciadores delas); situam-se na linha do *construccionismo social* (Gergen, 1999; Risjman, 2004) ou, como refere Linell (2003), numa linha mais *situada* (Chaiklin & Lave, 1996; Lave & Wenger, 1991). Ambas se diferenciam do construtivismo

sociogenético por realçarem sobretudo o papel das práticas sociais e da participação em (e apropriação de) essas práticas na análise do desenvolvimento e da aprendizagem humanos. Não deixando estas últimas de ser concebidas como processos intersubjectivos, com significados definidos e negociados nas interacções, foca-se sobretudo a construção social/dialógica do *self*/identidade, conceptualizando a relação entre pessoas em acção e o mundo social como uma relação de plena interdependência e de natureza *transformativa* (Gergen, 1999). Os processos de mediação semiótica (Wertsch, 1991) ocupam lugar central também nestas perspectivas, sublinhando-se, contudo, o carácter socio-histórico da constituição dos significados, que emergem da interacção entre pessoas envolvidas em actividades, elas próprias socio-culturalmente construídas.

A concepção da natureza situada da experiência, da acção, do conhecimento e, também, dos sentimentos e valores num quadro histórico-cultural, liga-se a uma perspectiva da cognição socialmente partilhada ou *distribuída*, que emerge de e é simultaneamente constitutiva de toda a actividade conjunta (Cole, 1996, 1997; Cole & Engeström, 1997; Resnick, Levine, & Teasley, 1996; Rogoff, 1990).

“A combinação de objectivos, instrumentos e cenários (ou talvez ‘arena’ na terminologia de Lave) constitui simultaneamente o texto e o con-texto do comportamento e das formas como a cognição pode ser distribuída nesse contexto” (Cole, 1996, p. 412).

O pensamento humano é mediado por artefactos, concebidos como “(...) aspectos do mundo material modificado ao longo da história da sua incorporação na acção humana dirigida por objectivos” (Cole, 1997, p. 7), sentido em que são simultaneamente conceptuais e materiais. O pensamento assume, portanto, uma dimensão ecológica e sustenta-se em **sistemas de conhecimento culturalmente mediados** (contextos profissionais, salas de aula, famílias, entre outros). Estas *etnografias cognitivas* próprias (Cole, 1997) são também contexto de práticas particulares em que os agentes participam, mantendo-se umas e outras em constante reconstrução, através das acções e do discurso, como analisamos na secção anterior.

Devemos fundamentalmente a Lave e a Wenger, com o seu já clássico livro de 1991, a primeira formulação sistemática do que se entende por aprendizagem situada. Enquadrados no que Engeström (1999) designou por *versão forte* da agenda investigativa da aprendizagem e do pensamento, os referidos autores *perspectivam*



enquanto aprendizagem a própria acção, isto é, a prática social situada. A aprendizagem constituiria, assim, um aspecto integrante dessa prática e intrínseco a ela.

Talvez a maior especificidade da ideia de aprendizagem situada, na perspectiva de Lave e Wenger (1991), resida no facto de insistirem no desenvolvimento e na natureza históricos de toda a actividade humana. **O locus da aprendizagem é, assim, não o indivíduo, mas o processo de participação legítima desse indivíduo numa comunidade dotada de uma história e enquadrada por uma cultura, traduzido na assunção de várias posições e papéis nessa comunidade.** A legitimidade é conferida pela pertença à comunidade e a introdução da designação *periférica* prende-se com os diferentes níveis de inclusão/envolvimento dos indivíduos nos diversos campos de participação definidos pela comunidade, enquanto aprendizes da prática social em causa, com estatuto de subordinação aos peritos, enquanto aspirantes a peritos, enquanto responsáveis em graus diversos por determinados aspectos do desempenho da comunidade. As trajectórias dos indivíduos, através desses diversos campos de participação, são trajectórias de aprendizagem que os envolvem como um todo, pois são simultaneamente percursos de construção de conhecimento e de construção identitária. A expressão *participação legítima* pretende identificar a aprendizagem com uma dinâmica direccionada para uma intensificação da participação, do acesso a fontes de compreensão e, portanto, com uma competencialização do indivíduo. No entanto, importa não deixar de reconhecer a existência, no seio das comunidades e entre comunidades diversas, de relações de poder susceptíveis de reconverter os processos de participação identificando/delimitando posições de marginalidade e/ou centralidade na participação nas práticas sociais.

De formas mais ou menos legitimadas pelas organizações sociais, o controlo dos recursos envolvidos na participação pode também tornar-se uma barreira à participação e, portanto, um elemento de desapropriação, alienação dos indivíduos face ao conhecimento e à identidade próprios. Por exemplo, o “(...) afunilamento, trivialização e decomposição da participação (...)” são muito comuns nas escolas e em locais de trabalho, lugares cuja razão de ser é, ironicamente, a aprendizagem (Lave, 1996, p. 78). Nestes casos, por um lado, a experiência da prática surge desvalorizada, assim como a identidade que lhe está ligada; e, por outro lado, estratégias como a fragmentação ou a especialização de conhecimentos limitam as possibilidades de aprendizagem pela divisão/controlo de trabalho que implicam e pela consequente

redução do significado/relevância da participação, por vezes a mínimos absurdos. Neste último sentido, **a participação legítima refere-se também, para além do desenvolvimento de identidades, aos modos como as próprias comunidades de prática se reproduzem e/ou transformam**, pois elas sustentam-se em relações e práticas sociais características, sensíveis às trajectórias dos agentes que entram e saem da comunidade, a processos de inserção e de renovação que envolvem necessariamente conflitos e tensões.

A forma como se concebe a **natureza do conhecimento envolvido nos processos de aprendizagem pela participação** constitui um ponto de ancoragem importante para a compreensão desta perspectiva. Lave e Wenger (1991) assumem uma opção epistemológica de recusa do carácter neutro, descontextualizado, do conhecimento, gerado pela crença na existência de um mundo objectivo, monístico e secundado pela ideia de que a linguagem e a comunicação se podem sustentar em dados e significados objectivos e literais. O conhecimento legítimo seria, nesta perspectiva, atingido por uma abstracção generalizante e distanciadora do mundo real do qual, em primeira instância, ele emergiria. A expressão *situado*, usada para caracterizar a acção, o pensamento e o conhecimento, teria, nesta perspectiva, uma conotação de particularizado, limitado a um determinado tempo e espaço, visão que os autores consideram ingénuo, contrapondo-lhe a ideia de que o próprio conhecimento geral, abstracto, só assegura a sua generalidade a partir da evidência da sua relevância em situações específicas. O conhecimento, como aliás toda a actividade humana, é simultaneamente específico e geral, na justa medida em que os significados não existem por si, resultam de processos de interpretação necessariamente situados, tal como já afirmara Bakhtin (1981). Assim sendo, **o conhecimento nunca se separa de preocupações locais**, já que é aí que ele é construído e transformado, e **a aprendizagem só pode ocorrer ancorada na participação que é “(...) um processo de mudar a compreensão na prática”** (Chaiklin & Lave, 1996, p. 6).

Conceber esta **relação íntima do conhecimento com a prática** tem implicações múltiplas, em especial do ponto de vista da concepção de uma formação/supervisão propiciadoras de desenvolvimento profissional, em particular na formação de professores. Nesta perspectiva a aprendizagem na prática representa um modo contextualizado e dialéctico de construir conhecimento, que não passa por assimilar formas esquemáticas, ‘prontas a consumir’, de participação na prática social, mas por construir a sua forma própria de desenvolver essa prática. Neste processo, os papéis



do aprendiz e do formador são complementares, numa matriz de aprendizagem em que o importante não é possuir a mesma representação da prática e o mesmo conhecimento, mas a capacidade de co-participar ou co-aprender (Papert, 2001), num processo em que essa representação e esse conhecimento são construídos. A compreensão das práticas individuais passa, assim, necessariamente, pela compreensão dos aspectos estruturais e históricos das práticas, assim como dos seus aspectos morais e políticos (Apple, 2001; Chaiklin, 1996; Cole, 1996).

Por outro lado, o conhecimento socio-cultural é construído e apropriado em contextos específicos em que é partilhado, em comunidades de prática (Cole, 1996; Lave & Wenger, 1991; Resnick, 1996; Rogoff, 1990). O duplo sentido da palavra *partilhar* é assinalado por Cole (1996) como ponto de referência para a compreensão do que significa *cognição partilhada*. A palavra comporta simultaneamente o sentido de “receber, usar, experienciar em comum” e de “dividir ou distribuir”, do que decorre que o processo cognitivo partilhado seria algo que ocorre “**em e entre indivíduos**” (id.ibid., p. 398).

Os processos colaborativos de construção de conhecimento seriam paradigmáticos, no que se refere ao carácter situado da aprendizagem e distribuído da cognição. Usando a expressão *ensino recíproco*, Palincsar e Brown (1984) identificaram um modelo de trabalho caracterizado fundamentalmente por procedimentos de questionamento socrático, dialógico, com regras de explicitação e monitorização do próprio pensamento e do de outros, bem como de co-responsabilização pelo resultado obtido. Sustentados nesta ideia original e ampliando-a, Brown e seus colaboradores (Brown et al., 1997; Brown & Campione, 2002) referem-se a *comunidades de aprendizagem e de pensamento*, elaborando sobre os conceitos de distribuição da cognição e da partilha de processos de construção de conhecimento através da participação em comunidades de prática (sala de aula, ou grupo de professores ou outros profissionais em trabalho conjunto, por exemplo), sendo estas concebidas como espaços em que várias *zonas de desenvolvimento proximal* (Vygotsky, 1978) coexistem e se intersectam (Brown et al., 1997). O domínio do conhecimento em causa, heterogeneamente distribuído pelos elementos em interacção, associado à co-responsabilização pelo desenvolvimento de cada um e de todos (*ethos* colaborativo), a existência de regras explícitas de questionamento e negociação de significados, e de formatos de participação, assunção de papéis e envolvimento recíproco definidos, são os principais elementos do perfil destas comunidades de aprendizagem.

A criação destes ambientes de aprendizagem intencional implica a organização de modos de apropriação mútua e negociação que rentabilizam precisamente a sobreposição de várias zonas de desenvolvimento potencial em presença. A expressão *apropriação mútua* pretende dar conta da natureza bidireccional do processo de apropriação, distanciando-se do conceito Vygotskyano de *internalização*, por vezes conotado com formas de construção de conhecimento replicativas, não transformadoras e não verdadeiramente dialógicas. Pelo contrário, as comunidades de aprendizagem geram-se quando

“(...) aprendizes de várias idades, níveis de domínio do conhecimento e interesses semeiam o ambiente com ideias e conhecimento apropriados por diversos aprendizes, em ritmos diferentes, de acordo com as suas necessidades e com o estado actual das suas zonas de desenvolvimento potencial” (Brown et al., 1997, p. 193).

A natureza essencialmente dialógica destes processos autoriza que, ao longo do tempo, se gerem na comunidade de aprendizagem formas consistentes de participação guiada (Mercer, 1998; Rogoff, 1990) e uma voz comum, um “(...) sistema partilhado de sentidos, crenças e actividade que é frequentemente tão implícito quanto explícito” (id.ibid., p. 194) e que é susceptível de evoluir através da negociação situada e continuada dessa voz comum.

Para Uma Síntese: A Inteligência Dialógica das Interações

Pretendíamos, neste artigo, organizar um contributo para a conceptualização de um quadro dialógico de práticas formativas/supervisivas propiciadoras de desenvolvimento profissional. Um quadro desta natureza, a nosso ver, considera o carácter sistémico e estratégico do dispositivo formativo que constitui a supervisão, associada a um sentido de investigação sistemática das próprias práticas e enquadrada numa trajectória de desenvolvimento profissional.

Ancorados nas ideias centrais de intersubjectividade (Rommetweit, 1979, 2003), mediação semiótica (Wertsch, 1985, 1991), coordenação simbólica (Perret-Clermont & Nicolet, 1988), comunidade de prática (Lave & Wenger, 1991) e dialogismo (Gergen, 1999; Grossen, 1999; Hermans, 2001; Linell, 2003), cujo contexto conceptual e influência procurámos explicitar, procuraremos agora sintetizar algumas implicações para o desenvolvimento de processos formativos. A leitura que propomos,



para além de envolver e integrar aqueles múltiplos quadros conceptuais, também assume a co-ocorrência e interdependência de múltiplos níveis de acção: curricular, organizacional e relacional, tal como os articulamos, no início deste artigo, no quadro de análise da aprendizagem/desenvolvimento profissional. Não reclamamos ser este quadro proposto exaustivo, mas tão-somente um modelo de trabalho susceptível de ser enriquecido pela contextualização, na perspectiva de que possa contribuir para uma abordagem ajustada e eficaz à formação profissional, no sentido de assegurar a sua competência formativa.

Renovamos, antes do mais, o pressuposto do carácter eminentemente construído (dialogicamente) do conhecimento/identidade profissionais: eles constroem-se ancorados no estabelecimento de nexos (diferenciadores mas também articuladores ou mesmo de hibridização) entre saberes (disciplinares) vários, assim como entre saber próprio e saber de outros. É, portanto, de diálogos (ou da falta deles) que falamos, quando falamos de supervisão e de aprendizagem profissionais, sendo claro que o potencial do diálogo /dialogismo vai muito para além da compreensão da situação familiar de duas pessoas em conversação (Hermans & Dimaggio, 2007). Na nossa perspectiva, o quadro dialógico constitui-se como quadro de leitura / análise / avaliação pertinente para a compreensão dos diversos planos/níveis de acção (e de decisão) que atravessam os processos de desenvolvimento profissional.

O Plano Curricular

No plano curricular, as concepções da formação de profissionais oscilam entre as decisões de centração disciplinar da produção e reconhecimento do saber (com pulverização disciplinar e desintegração de teoria e prática, de uso e produção de saber profissional) ou, de outra perspectiva, a adopção de modos múltiplos de *articulação-recomposição* das disciplinas (Barbier, 1998) centrados na interpretação e compreensão de fenómenos complexos (como a prática profissional / educativa, por exemplo). Tais decisões implicam reconsiderar os pressupostos da investigação dita fundamental e aplicada, porventura revendo, colocando em diálogo, o estatuto epistemológico dos saberes por elas produzidos e reflectindo sobre a identidade profissional dos professores, investigadores e formadores de professores (Beane, 2002; Canário, 2001; Goodson, 1988; Perrenoud, 2001a; Roldão, 2004; Stenhouse, 1991).

O saber científico especializado (por exemplo, de formadores ou de

investigadores) tem que ser problematizado na sua relação com a especificidade do saber profissional para o qual se está a formar. Reconhecer a prática profissional como *locus* central de formação, implica rever conteúdos e formatos organizativos do currículo à luz dos próprios princípios de produção do saber profissional: situados, reflexivos, críticos, teorizadores. Implica, também, assumir a valia de um saber que se não domina totalmente à partida, pois não é prévio às situações e também não resulta de processos aditivos simples de saberes disciplinares. Tal implicará necessariamente o questionamento de matrizes técnico-rationais da formação, a par da assunção de estratégias de reflexão /investigação: i) sobre a acção formativa em curso ou transcorrida, visando a regulação e planificação da acção; ii) focadas também nas decisões de políticas e práticas de formação.

Lido com um olhar dialógico, o currículo de formação pode possibilitar o desenvolvimento de uma cultura de formação profissional na qual não apenas se formam profissionais, mas também se constrói uma profissão (Sacristán, 1999), quando se desenvolva um trabalho que realize uma análise reflexiva, teorizante e reguladora sobre si próprio.

O Plano Organizacional

No plano organizacional, o enquadramento estrutural e simbólico da cultura profissional(izante) pode (ou não) revelar-se capaz de gerar *ethos* mais ou menos dialógicos, reflexivos, com tudo o que isso implica, em termos de riscos de incerteza e de confrontação com a diversidade de interesses e prioridades de desenvolvimento, sempre em presença. Criar condições e mecanismos de enraizamento de modos reflexivos de produção de saber profissional nas práticas quotidianas comporta necessariamente acções e decisões individuais e colectivas em franca relação dialógica. A competencialização formativa prende-se não só com a apropriação de conhecimento mas, também, e talvez até sobretudo, com a **capacidade de construção de conhecimento, de aprendizagem, enraizada nas práticas sociais específicas** (das acções e discursos de formadores, formandos e contextos organizacionais em que se movem) em torno de um objecto (a formação/desenvolvimento profissional dos agentes envolvidos), em boa verdade, em torno do *sistema de actividade* que constitui a profissão. Trata-se, portanto, de promover um modo particular de relação dos profissionais e da organização com o saber, relação actuante, reflexiva e apropriadora.



Um sentido de investigação sistemática das próprias práticas projecta-se, em termos organizacionais, em práticas de auto-regulação e (também neste plano de análise) distancia-se de concepções da profissionalidade (aquela para que se forma e aquela dos próprios formadores) estritamente ligadas a prescrições teóricas e/ou experienciais. Poderíamos dizer que as decisões de conquista de autonomização da organização enquanto sistema aprendente, são interdependentes das configurações identitárias e dos modos de socialização profissional no seio das comunidades de prática que acolhe.

As práticas sociais que atravessam o quotidiano das organizações não estão, contudo, isentas de assimetrias diversas e jogos de poder, alianças e exclusões, assim como formas de comunicação que não cumprem regras de ética. As formas de vivência da alteridade são naturalmente marcadas pelas formas de vivência da identidade.

As identidades pessoais, profissionais e organizacionais encontram-se, por várias circunstâncias de carácter histórico, e até civilizacional, estimuladas para a priorização da gestão de impressões, de imagem externa, para a procura de campos de acção e mercados cada vez mais vastos, mais do que para a afirmação de particularidades, de traços únicos que as identificam e que só com um trabalho interno profundo se consegue visibilizar. **As normas e valores de privacidade, de propriedade do conhecimento, que marcam a identidade profissional dos professores dificilmente se coadunam, pelo menos de forma pacífica, com valores de transparência e de explicitação.** Por outro lado, as normas de acordo, consenso global, estabilidade, comunalidade (que até no senso comum se ligam ao sentido de unidade, de coerência das identidades), dificilmente se harmonizam com a realidade quotidiana da profissão e das instituições, que comportam diferentes filosofias de trabalho, compromissos com áreas científicas diversas, crenças acerca da natureza do conhecimento e da aprendizagem também diferentes.

Os modos colaborativos de agir e de pensar individual e institucionalmente, a tradução desse *ethos* colaborativo na organização das escolas, enquanto verdadeiras comunidades de prática, com modos diversificados de participação dos diferentes agentes, a relação dialógica, explicitadora e co-responsabilizadora das *comunidades de aprendizagem* (Brown et al., 1997), todas estas modalidades de organização da interacção são reconhecidamente relevantes na criação de espaços de pensamento. Aquilo que de mais relevante essas experiências nos ensinam é, contudo, contra-

intuitivo e exige uma espécie de recuo para ser compreendido: é pressuposto da criação de verdadeiras comunidades de aprendizagem a existência de qualquer coisa comum entre os agentes envolvidos, algo a que poderíamos chamar **espaço dialógico**, sendo que esse espaço comum se constrói necessariamente na base da diversidade das vozes que acolhe. Mais ainda, o processo de construção desse espaço só se concretiza, não quando as diferenças se esbatem ou se igualizam, mas precisamente quando elas se visibilizam e, assim, se podem transformar reciprocamente. Mas o humano tende para a unidade, e tende a olhar a unidade como algo igual a si próprio, onde o diferente não cabe. Construir uma comunidade oferece, pois, a resistência inerente ao facto de que ela só é possível na condição de comportar, além de forças centrípetas, as suas próprias forças centrífugas e de as incorporar como necessárias à sua própria sobrevivência.

O Plano Relacional

O quotidiano de formandos, profissionais e instituições, é percorrido por múltiplos, contraditórios, por vezes conflituais significados. No contexto de processos de formação/ desenvolvimento profissionais, em cada momento esses significados são negociados e construídos nas interações. O significado do objecto (acção ou conceito conectados com a profissão) que se pretende representar de modo mutuamente compreensivo é construído numa actividade partilhada, que pressupõe a distribuição (e não a divisão fragmentadora) dos processos cognitivos envolvidos na interacção.

As relações/comunicações que sustentam tal interacção são necessariamente, na nossa perspectiva, relações que colocam no seu centro vital a aprendizagem dos agentes que nela se envolvem e o conteúdo do sistema de actividade em causa. É nosso pressuposto que a aprendizagem ocorre no contexto da participação em comunidades de prática, sistemas de actividade dotados de uma coerência interna que é, sobretudo, conceptual. Um recurso crucial para guiar a acção dos agentes, nas comunidades de prática, é a "(...) transparência da organização socio-política da prática, do seu conteúdo e dos artefactos envolvidos nela" (Lave & Wenger, 1991, p. 53). Esta transparência, a nosso ver, resulta das modalidades relacionais e interactivas postas em jogo, do seu ajustamento aos agentes (aos seus perfis identitários) e ao objecto/motivo/contéudo da interacção (nos seus diversos níveis de contexto).

O processo de negociação intersubjectiva ocupa, aqui, um lugar de destaque.



Quer nos reportemos ao conteúdo da interacção quer nos reportemos ao seu próprio processo (natureza do contrato e metacontrato), os modos de que se reveste a conversa (Mercer, 1998) definem as vozes, tornam-nas mais ou menos reciprocamente audíveis, autorizam em graus variáveis que a interacção se torne numa relação transformativa (Gergen, 1999). Assim, toda a explicitação e aprofundamento que se possam realizar parecem contribuir decisivamente para essa transparência de que falamos. Entendemos, por exemplo, a partir de dados da investigação, que a argumentação e explicitação do sentido que se dá àquilo de que se fala, ainda que o contexto envolva agentes em posições assimétricas, tem potencial de aprendizagem.

As explicitações só colocam as interacções em risco de ruptura quando são, elas próprias, entendidas como desejo de ruptura. A designação *conflito* cola-se, muitas vezes, nas situações e confere-lhes justamente essa conotação.

“Há que pensar serenamente o conflito como modo normal, aceitável, não perverso, de relação entre seres humanos, como contrapartida da liberdade e do pluralismo, o que pressupõe uma cultura psicossociológica que permite não diabolizar o conflito e não tentar resolvê-lo negando-o ou estigmatizando-o como uma patologia” (Perrenoud, 2001, p. 93).

As sintonias reduzidas a níveis mínimos, superficiais, as formas de consentimento acrítico, a recusa de realizar e/ou atender à crítica construtiva, a contra-afirmação desafiadora e não verdadeiramente argumentativa, a replicação alienante, o escamoteamento, essas sim, serão formas de ruptura que definem contratualmente a interacção como uma competição e não como uma oportunidade de aprendizagem.

Em tais circunstâncias, o envolvimento nas interacções pode ser sentido como uma ameaça à identidade. Por exemplo, quando o objectivo da aprendizagem não é prioritariamente aumentar a participação em comunidades de prática, “(...) o foco da atenção desloca-se da co-participação na prática para a acção sobre a pessoa-que-se-quer-mudar” (Lave & Wenger, 1991, p. 112). Também Engeström e Sannino (2010) sublinham, no seu conceito de *expansive learning*, que é o objecto da actividade colectiva que muda com a aprendizagem, não o(s) sujeito(s).

Sendo certo que a mudança é critério de toda a aprendizagem, poderá ocorrer uma distorção disso pelo facto de se tomar o *self* / identidade como objecto de mudança. Por outro lado, se o indivíduo não consegue percepção a identidade

cultural da actividade em que está a participar e “(...) nenhum campo de prática madura para aquilo que está a ser aprendido, valores de troca (aprender para exhibir conhecimento para avaliação) substituem valores de participação (aprender para saber), conflituando com eles” (id.ibid., p. 113). A não visibilidade do caminho, impede-nos de caminhar. Não se alcança o progresso da interacção, no sentido de atingir soluções socio-cognitivas autênticas, mudanças individuais que atingem a essência das representações e mudanças organizacionais reculturantes (Fullan, 1993).

O desafio maior, afirma Gergen (1999) a propósito do conceito de *self relacional*, é viver com os outros, não evitar o conflito mas saber geri-lo através do diálogo. Para além da definição de regras de regulação da negociação e de uma ética do discurso, que sustente o diálogo produtivo (participação democrática) assumindo as diferenças de opinião (e não tanto o consenso) como a melhor forma de sustentar a comunicação humana, apresenta-se o *diálogo transformativo*. Neste preconiza-se:

- A identificação não tanto de regras, mas de um vocabulário de acções relevantes, suportando passagens da culpa à responsabilidade relacional: por exemplo, na consideração das formas como nós próprios participamos na criação de coisas com que, depois, frequentemente não nos identificamos;
- A valorização da auto-expressão, assim como da afirmação do outro (da sua subjectividade);
- Os esforços de coordenação da acção, num convite à improvisação facilitadora da coordenação recíproca dos ritmos e dos discursos;
- A focagem na auto-reflexividade potenciadora da *polivocalidade* que resulta da nossa participação em múltiplas relações (ao nível da comunidade, no trabalho, no lazer) relações cujos traços transportamos connosco.

O coração da formação profissional, e da supervisão em particular, é uma *relação transformativa* que suporta a *expansão da capacidade de aprender* (Engeström & Sannino, 2010; Gergen, 1999; Sergiovanni & Starratt, 2002). Não parece concebível que tal desígnio se torne concretizável de modos não-dialógicos, prescritivos, com ocultação de princípios e critérios subjacentes (olhando pelo ponto de vista do formador / supervisor) ou com atitudes desimplicadas, de conformidade, acriticismo, ou simplesmente expectantes de que alguém ‘diga como é’ (olhando pelo ponto de vista do formando / supervisionado). Do mesmo modo, e porque se trata de



um processo de socialização profissional, de legitimação gradual da participação numa comunidade de prática, não parece concebível que ele seja possível de forma solitária e, sobretudo, desconectada da acção e do saber contextualizados. Na sua essência, **o processo de supervisão e de investigação sobre a própria acção** é, pois, um **processo de interacção** que põe em jogo uma **relação** entre pessoas, e um **espaço de comunicação, aprendizagem e construção em torno do saber profissional, entre agentes da profissão em pontos distintos da sua relação com ela.**

Neste processo, que é necessariamente de co-construção, abrem-se brechas de intersubjectividade e dialogicidade nas ideologias profissionais e organizacionais defensivas e geradoras de solidão, tantas vezes disfarçadas de autonomia. As tensões, quando encaradas como indicador de dinâmica e assumidas como factor de resiliência e mudança, podem transportar o gérmen do desenvolvimento e da aprendizagem.

Tornar comum não é tornar igual, é fortalecer os aspectos comuns, o que implica saber diferenciar aceitando as vulnerabilidades (riscos, desequilíbrios) que acompanham a gestão das diferenças como oportunidades de criar práticas que efectivamente protegem e aprofundam as relações e as interacções (Calderwood, 2000). O fortalecimento dos aspectos comuns prende-se com o reconhecimento, pelos agentes em presença, de que existe um princípio, um sentimento, uma consciência, uma identidade, aspectos simbólicos que se consubstanciam em discursos e também em acções, em modos particulares de relação social, assim como na consciência de que essas relações têm uma história e exigem permanente (re)construção. A transparência conferida às interacções e às relações pela capacidade de reflectir sobre elas e de explicitar a cada momento a direcção do pensamento e do sentimento que lhe são inerentes, afigura-se-nos ser um elemento essencial à construção de interacções férteis e de comunidades de aprendizagem. É no reconhecimento/revalorização das diferenças (olhadas como recurso e não como obstáculo) e do seu papel na interacção re-elaboradora (e não anuladora nem alienante) dessas diferenças que reside o que designámos **inteligência dialógica das interacções** (Hamido, 2005). Trata-se de considerar que existem epistemologias distribuídas, formas diversas de pensar que, sendo essenciais à aprendizagem, não conduzem necessária nem facilmente a sínteses perfeitas:

“Ao contrário da metáfora do puzzle, em que as peças encaixam num contorno comum, podemos pensar na metáfora do caleidoscópio, em que padrões



fragmentados se formam e desaparecem, com ligeiras alterações de perspectiva e de refração. A interrogação (...) não é como é que as peças se encaixam, mas antes como é que as diferentes posições mudam a textura da discussão e a complexificam” (Grossman, Wineburg, & Woolworth, 2000, p. 33).

Aprender com os outros, o que parece ser, em boa verdade, a única forma de aprender, implica atravessar domínios de identidade pessoal e profissional, o que exige “(...) uma hábil orquestração de múltiplas capacidades sociais e intelectuais” (id.ibid., p. 38). Mesmo quando falamos de algo tão essencial quanto a identidade, o risco e a incerteza fazem parte integrante dessa orquestração a que poderíamos chamar auto-organização, já que ela não se realiza nunca em circuito fechado.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2000). Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In I. Alarcão (Ed.), *Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 11-23). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador. Que sentido? Que formação?. *Cadernos de Formação de Professores*. 1. Consultado em 28/11/2001, em <http://www.inafop.pt/revista>
- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. SãoPaulo: Cortez Ed..
- Apple, M.W. (2001). *Educação e poder*. Porto: Porto Editora.
- Axel, E. (1997). One developmental line in european activity theories. In M. Cole, Y. Engeström, & O. Vasquez (Eds.), *Mind, culture and activity: seminal papers from the laboratory of comparative human cognition* (pp. 128-146). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bakhtin, M.M. (1981). *The dialogic imagination: four essays by M. M. Bakhtin* (M. Holquist, Ed; M. Holquist & C. Emerson, Trad.). Austin, Texas: University of Texas Press.
- Barbier, J.-M. (Ed.) (1998). *Savoirs théoriques et savoirs d’action*. Paris: PUF.
- Barresi, J. (2002). *From “the thought is the thinker” to “the voice is the speaker”:* *William James and the dialogical self*. Consultado em Março de 2005, em http://jbarresi.psychology.dal.ca/Papers/Dialogical_Self.htm
- Bateson, G. (1979). *Mind and nature: a necessary unity*. New York: Dutton.



- Beane, J.A. (2002). *Integração curricular: a concepção do núcleo da educação democrática*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Bliss, J., Säljö, R., & Light, P. (1999). *Learning sites: social and technological resources for learning*. Amsterdam: Pergamon.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. London: Harvard University Press.
- Brown, A.L., & Campione, J.C. (2002). Communities of learning and thinking, or a context by any other name. In P. Woods (Ed.), *Contemporary issues in teaching and learning* (pp. 120-126). London: Routledge.
- Brown, A.L., Ash, D., Rutherford, M., Wakagawa, K., Gordon, A., & Campione, J. (1997). Distributed expertise in the classroom. In G. Salomon (Ed.), *Distributed cognitions: psychological and educational considerations* (pp. 188-228). Cambridge: Cambridge University Press.
- Calderwood, P.E. (2000). *Learning community: finding common ground in difference*. New York: Teachers College Press.
- Canário, R. (2001). A prática profissional na formação de professores. *Cadernos de formação de professores*. 1. Consultado em 28/11/2001, em <http://www.inafop.pt/revista>
- Carugati, F., & Perret-Clermont, A.-N. (1999). La prospettiva psicosociale: intersoggettività e contratto didattico. In C. Pontecorvo (Ed.), *Manuale di psicologia dell'educazione* (pp. 41-66). Bologna: Il Mulino.
- César, M. (2000a). Interaction and knowledge: where are we going in the 21st century?. In M.A. Clements, H.H. Tairab, & W.K. Yoong (Eds.), *Science, mathematics and technical education in the 20th and 21st centuries* (pp. 317-328). Bandar Seri Begawan: Universiti Brunei Darussalem.
- César, M. (2000b). Interações na aula de matemática: um percurso de 20 anos de investigação e reflexão. In C. Monteiro, F. Tavares, J. Almiro, J.P. da Ponte, J. M. Matos e L. Menezes (Eds.), *Interações na aula de matemática* (pp.13-34). Viseu: S.P.C.E. – Secção de Educação Matemática.
- César, M. (2001). E o que é isso de aprender?: reflexões e exemplos de um processo complexo. In I. Lopes, J. Silva, & P. Figueiredo (Eds.), *Actas do ProfMat 2001* (pp. 103-110). Vila Real: A.P.M..
- César, M. (2003). A Escola Inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade* (pp. 117-149). Porto: Porto Editora.

- César, M., Perret-Clermont, A.-N., & Benavente, A. (2000). Modalités de travail en dyades et conduites à des tâches d'algèbre chez des élèves portugais. *Revue Suisse des Sciences de l'Education*, 22(3), 443-466. [Thema: L'apprentissage par le dialogue]
- Chaiklin, S. (1996). Understanding social scientific practice of understanding practice. In S. Chaiklin, & J. Lave (Eds.), *Understanding practice: perspectives on activity and context* (pp. 377-401). Cambridge: Cambridge University Press.
- Chaiklin, S., & Lave, J. (Eds.) (1996). *Understanding practice: perspectives on activity and context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cole, M. (1990). Cognitive development and formal schooling: the evidence from cross-cultural research. In L. Moll (Ed.), *Vygotsky and Education: instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (pp. 89-110). N.York: Cambridge University Press.
- Cole, M. (1996). Conclusion. In L. Resnick, J. Levine, & S.D. Teasley (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 398-417). Washington: American Psychological Association.
- Cole, M. (1997). *Culture and cognitive science*. Consultado em Dezembro de 2004, em <http://lchc.ucsd.edu/People/Localz/Mcole/santabar.html>
- Cole, M., & Engeström, Y. (1997). A cultural-historical approach to distributed cognition. In G. Salomon (Ed.), *Distributed cognitions: psychological and educational considerations* (pp. 1-46). Cambridge: Cambridge University Press.
- Doise, W., & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris : InterEditions.
- Dubar, C. (1997). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Engeström, Y. (1999). Situated learning at the threshold of the new millennium. In J. Bliss, R. Säljö, & P. Light, (1999). *Learning sites: social and technological resources for learning* (pp. 249-257). Amsterdam: Pergamon.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1), 1-24.
- Fullan, M. (1993). *Change forces: probing the depths of educational reform*. London: The Falmer Press.
- Gergen, K.J. (1999). *An invitation to social construction*. London: Sage.
- Goodson, I.F. (1988). *The making of curriculum : collected essays*. London : The Falmer Press.



- Grossen, M. (1999). Approche dialogique des processus de transmission-acquisition de savoirs: une brève introduction. *Actualités Psychologiques*, 7, 1-32.
- Grossen, M. (2000). Institutional framings in thinking, learning and teaching. In H. Cowie, & G. van der Aalsvoort (Eds.), *Social interaction in learning and instruction: the meaning of discourse for the construction of knowledge* (pp. 21-34). Oxford: Pergamon.
- Grossen, M. (2001). Constructing meanings and context in teacher-student interactions. Conferência plenária proferida em 2001 EARLI Conference, Fribourg (Suíça), 27-31 Agosto 2001. [Documento policopiado]
- Grossen, M., Liengme-Bessire, M.-J., & Perret-Clermont, A.-N. (1997). Construction de l'interaction et dynamiques socio-cognitives. In M. Grossen, & B. Py (Eds.), *Pratiques sociales et médiations symboliques* (pp. 221-247). Bern: Peter Lang SA.
- Grossen, M., & Py, B. (1997). *Pratiques sociales et médiations symboliques*. Berna : Peter Lang.
- Grossman, P., Wineburg, S., & Woolworth, S. (2000). *What makes teacher community different from a gathering of teachers?*. Washington: Center for the Study of Teaching and Policy.
- Hagvet, B.E., & Wold, A.H. (2003). On the dialogical basis of meaning: inquiries into Ragnar Rommetveit's writings on language, thought and communication. *Mind, Culture and Activity*, 10(3), 186-204.
- Hamido, G. (2005). *Meta-análise do processo de (re)construção colectiva de um projecto curricular de formação de professores*. Lisboa: Departamento de Educação - Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa [Dissertação de Doutoramento].
- Hermans, H.J.N. (2001). The dialogical self: toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture and Psychology*, 7(3), 243-281.
- Hermans, H.J.M., & Dimaggio, G. (2007). Self, Identity, and Globalization in Times of Uncertainty: A Dialogical Analysis. *Review of General Psychology*, 11(1), 31-61.
- Hermans, H.J.N., Kempen, H.J.G., & van Loon, R.J.P. (1992). The dialogical self: beyond individualism and rationalism. *American Psychologist*, 47, 23-33.
- James, W. (1890). *The principles of psychology*. Consultado em Maio de 2005, em <http://psychclassics.yorku.ca/James/Principles/prin10.htm>
- Lang, A. (1994). *Lewin and Vygotsky: the radical and promising metatheorists*. Consultado em Dezembro de 2004, em <http://www.ex.unibe.ch/ps/ukp/>

langpapers/pap1994-99/1994_lewin_vygotsky.htm

- Lave, J. (1996). Situating learning in communities of practice. In L.B. Resnick, J.M. Levine, & S.D. Teasley (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 63-82). Washington, DC: American Psychological Association.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leont'ev, A. (1997). *Activity and consciousness*. Consultado em Maio de 2005, em <http://www.marxists.org/archive/leontev>
- Lewin, K. (1972). *Psychologie dynamique: les relations humaines*. Paris : PUF.
- Linell, P. (2003). Dialogical tensions on rommetweitian themes: minds, meanings, monologues and languages. *Mind, Culture and Activity*, 10(3), 219-229.
- Marková, I. (2006). On 'The Inner Alter' in dialogue. *International Journal for Dialogical Science*, 1(1), 125-147.
- Marková, I. (2007). Knowledge and Interaction through diverse lenses. *Interacções*, 7, 7-29.
- Mead, G.H. (1910). Social consciousness and the consciousness of meaning. *Psychological Bulletin*(1910), 397-405.
- Mead, G.H. (1913). The social self. *Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods*, 10, 374-380.
- Mercer, N. (1998). *The guided construction of knowledge: talk amongst teachers and learners*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Minick, N. (1997). The early history of the vygotskian school: the relationship between mind and activity. In M. Cole, Y. Engeström, & O. Vasquez (Eds.), *Mind, culture and activity: seminal papers from the laboratory of comparative human cognition* (pp. 117-127). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mortimer, E.F., & Wertsch, J.V. (2003). The architecture and dynamics of intersubjectivity in science classrooms. *Mind, Culture and Activity*, 10(3), 230-244.
- Muller, N., & Perret-Clermont, A.-N. (1999). Negotiating identities and meanings in the transmission of knowledge: analysis of interactions in the context of a knowledge exchange network. In J. Bliss, R. Säljö, & P. Light, (1999). *Learning sites: social and technological resources for learning* (pp. 47-60). Amsterdam: Pergamon.
- Palincsar, A.S., & Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension: fostering and monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.



- Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola?*. Porto: ASA.
- Perrenoud, P. (2001a). *Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle*. Consultado em 28/11/2001, em http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_33.html
- Perret-Clermont, A.-N. (1995). Les partenaires de l'apprentissage : notes de recherche. *Vous avez dit pédagogie ?*. 40, 10-17.
- Perret-Clermont, A.-N. (2000). Apprendre et enseigner avec efficience à l'école: approches psychosociales des possibilités et des limites de l'apprentissage en situation scolaire classique. In U. P. Trier (Ed.), *Efficacité de la formation entre recherche et politique* (pp. 11-134). Zürich : Rüegger.
- Perret-Clermont, A.-N., & Nicolet, M. (Eds.) (1988). *Interagir et connaître: enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*. Fribourg: DelVal.
- Perret-Clermont, A.-N., Pontecorvo, C., Resnick, L.B., Zittoun, T., & Burge, B. (Eds.) (2004). *Joining society: social interaction and learning in adolescence and youth*. New York: Cambridge University Press.
- Ragatt, P.T.F. (2007). Forms of Positioning in the Dialogical Self: A System of Classification and the Strange Case of Dame Edna Everage. *Theory & Psychology*, 17(3), 355-382.
- Resnick, L.B., Levine, J.M., & Teasley, S.D. (Eds.) (1996). *Perspectives on socially shared cognition*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Rijsman, J.B. (1988). Les échanges symboliques. In A.-N. Perret-Clermont, & M. Nicolet (Eds.), *Interagir et connaître : enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif* (pp. 191-201). Fribourg: DelVal.
- Rijsman, J.B. (2004). From the provinces of meaning to the capital of a good self: some reflections on learning and thinking in the process of growing adult in society. In A.-N. Perret-Clermont, C. Pontecorvo, L.B. Resnick, T. Zittoun, & B. Burge (Eds.), *Joining society: social interaction and learning in adolescence and youth* (pp. 141-152). New York: Cambridge University Press.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*. Oxford: Oxford University Press.
- Roldão, M.C. (2000). *Formar professores: os desafios da profissionalidade e o currículo*. Aveiro: Universidade de Aveiro / CIFOP.
- Roldão, M.C. (2004). *Profissionalidade docente e qualidade de ensino: especificidades do ensino superior*. Instituto Politécnico de Santarém. Oração de sapiência proferida no Instituto Politécnico de Santarém, na abertura do ano lectivo de

- 2004/2005. [Documento não publicado]
- Roldão, M.C. (2007). *Formação de Professores baseada na investigação e prática reflexiva*. Comunicação na Conferência “Desenvolvimento profissional de Professores para a Qualidade e Equidade da Aprendizagem ao longo da vida”, Presidência Portuguesa do Conselho da EU, Lisboa, Setembro de 2007.
- Rommetweit, R. (1974). *On message structure: a framework for the study of language and communication*. N. York/London: John Wiley & Sons, Ltd.
- Rommetweit, R. (1979). On the architecture of intersubjectivity. In R. Rommetweit, & R.M. Baklar (eds.), *Studies of language, thought and verbal communication* (pp. 93-108). London: Academic.
- Rommetweit, R. (2003). On the role of “a psychology of the second person” in studies of meaning, language and minds. *Mind, Culture and Activity*, 10(3), 205-218.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão: contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sacristán, G. (1999). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (Ed.), *Profissão professor* (2ª ed.) (pp. 63-92). Porto: Porto Editora.
- Säljö, R. (2004). From learning lessons to living knowledge. In A.-N. Perret-Clermont, C. Pontecorvo, L.B. Resnick, T. Zittoun, & B. Burge (Eds.), *Joining society: social interaction and learning in adolescence and youth* (pp. 177-191). New York: Cambridge University Press.
- Salomon, G. (Ed.) (1997). *Distributed cognitions: psychological and educational considerations*. New York: Cambridge University Press.
- Santiago, R. (2000). A escola também é um sistema de aprendizagem organizacional. In I. Alarcão (Ed.), *Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 25-41). Porto: Porto Editora.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. S. Francisco: Jossey-Bass.
- Schubauer-Leoni, M.L. (1986). Le contrat didactique : un cadre interprétatif pour comprendre les savoirs manifestés par les élèves en mathématique. *European Journal of Psychology of Education*, 1(2), 139-153.
- Schubauer-Leoni, M.L. (1988). L'interaction experimentateur-sujet a propos d'un savoir mathématique : la situation de test revisitée. In A.-N. Perret-Clermont, & M. Nicolet (Eds.), *Interagir et connaître : enjeux et régulations sociales dans le*



- développement cognitif* (pp. 251-264). Fribourg: DelVal.
- Schubauer-Leoni, M.L., & Perret-Clermont, A.-N. (1997). Social interactions and mathematics learning. In T. Nunes, & P. Bryant (Eds.), *Learning and teaching mathematics: an international perspective* (pp. 265-283). East Sussex: Psychology Press.
- Sergiovanni, T.J., & Starratt, R.L. (2002). *Supervision: a redefinition* (7th ed.). Boston: McGraw-Hill Higher Education.
- Smith, M.K. (1999). *Praxis: an introduction to the idea plus an annotated booklist*. Consultado em Agosto de 2010 em <http://www.infed.org/biblio/b-praxis.htm>
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum* (3^a ed.). Madrid: Morata.
- Valsiner, J. (2004). Three years later: culture in psychology, between social positioning and producing new knowledge. *Culture & Psychology*, 10(1), 5-27.
- Valsiner, J. (2007). Constructing the internal infinity: Dialogic structure of the internalization / externalization process – a commentary on Susswein, Bibok, and Carpendale's "Reconceptualising internalization". *International Journal for Dialogical Science*, 2(1), 207-221.
- Valsiner, J. (2009). Cultural Psychology today: Innovations and oversights. *Culture & Psychology*, 15(1), 5-39.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1993). *Pensamento e linguagem*. S. Paulo: Martins Fontes.
- Wertsch, J.V. (1985). The semiotic mediation of mental life: L.S. Vygotsky and M.M. Bakhtin. In E. Mertz, & R.J. Parmentier (Eds.), *Semiotic mediation: sociocultural and psychological perspectives* (pp. 49-71). London: Academic Press.
- Wertsch, J.V. (1990). The voice of rationality in a sociocultural approach to mind. In L.C. Moll (Ed.), *Vygotsky and education: instructional implications and applications of sociohistorical Psychology* (pp. 111-126). New York: Cambridge University Press.
- Wertsch, J.V. (1991). *Voices of mind: a sociocultural approach to mediated action*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- Wertsch, J.V. (1996). A sociocultural approach to socially shared cognition. In L.B. Resnick, J.M. Levine, & S.D. Teasley (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 85-100). Washington, DC: American Psychological Association.
- Zappen, J.P. (2005). *Mikhail Bakhtin (1895-1975)*. Consultado em Março de 2005, em



<http://www.rpi.edu/~zappen/Bibliographies/bakhtin.htm>

- Zeichner, K.M. (1996). Teachers as reflective practitioners and the democratization of school reform. In K. Zeichner, S. Melnick, & M.L. Gomez (Eds.), *Currents of reform in preservice teacher education* (pp. 199-213). New York: Teachers College Press.
- Zeichner, K.M., & Gore, J.M. (1990). Teacher socialization. In W.R. Houston, M. Haberman, & J. Sikula (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 329-348). New York: Macmillan Publishing Company.
- Zeichner, K.M., & Noffke, S.E. (2001). Practitioner research. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed.) (pp. 298-330). New York: Aera.