
ENSAIO(S) DE AUTOFORMAÇÃO POR UMA ESCRITA COLECTIVA

Sara Carvalhos e Paulo Nogueira*

Pretende-se com este texto elaborar uma reflexão crítica sobre o processo de autoformação, com base numa experiência de formação estruturada em torno da escrita de diários, nomeadamente diários de itinerância. Pela intrínseca qualidade crítica e generativa da linguagem escrita, os diários, no seu tecido intertextual, pessoal e/ou colectivo, podem tornar-se locus de emancipação e de investigação ao darem conta das implicações e condições específicas, esperadas e imprevistas, do processo de formação con-vivido.

Se o diário em formação se constitui como analisador da praxis, e motor de ensaios de autoformação em contexto, então a sua metanálise conduz ao seu significado e legitimidade enquanto recurso de formação. Isto pressupõe uma translação da representação não só do modelo de formação como do seu objecto, dos conteúdos às práticas, destas para o seu sujeito e, finalmente, deste para a sua obra (a itinerância reflectida). E, neste sentido, a sua «obra», poderá ser entendida como uma totalidade integrante de Si próprio no Mundo: de Si consigo, de Si com os Outros e de Si com as Coisas.

Introdução

Este artigo nasce duma dupla vontade: autorizar-nos um retorno, compreensivo, a uma experiência de escrita colectiva a partir de diários de itinerân-

* Investigadores do CIE da FPCE – UP.

cia realizados no âmbito da disciplina de opção Modelos de Formação e Estratégias Identitárias¹ e comunicá-la, isto é, torná-la pública, permitindo a passagem do seu testemunho.

Esta disciplina pretendia à partida, através da criação de um espaço institucional de debate crítico em Ciências da Educação, atingir dois alvos: por um lado questionar os diferentes processos de Formação, na sua tipologia, conteúdo e objectivos, num tempo já marcado pelo imperativo institucional de actualização cíclica dos saberes profissionais em educação²; e, por outro lado, pretendia que este fosse um espaço de comunicação reflexiva intersubjectiva em que aqueles saberes-discurso, teóricos e/ou técnico-práticos, pudessem ser partilhados, revistos e reinterpretados à luz dos interesses e afectos dos discursos subjectivos, por esta via assumidos como reflexo da singularidade das experiências e saberes. É talvez neste sentido que os docentes esclareceram³ que

«esta pretensão – não ignorando saberes historicamente constituídos enquanto informação necessária valorizada através de uma apropriação crítica situada e significativa – supõe estratégias que privilegiam uma lógica de 'produção-construção' de saber» (Geay, 1993: 189), numa perspectiva de autoformação, subvertendo a lógica reprodutiva e consumista da formação». E mais acrescentam que para concretizar tal objectivo seria necessário activar: «estratégias de des-subjectivação aliadas à análise possível das intersubjectividades, constituindo-se num percurso, no sentido da construção e do desenvolvimento da autoria, tal como Jacques Ardoino a concebe, uma capacidade conquistada, através da educação e da experiência, de fazer de si o seu próprio autor (1988: 256, nota 2).

¹ Disciplina concebida e orientada por três docentes da FPCE-UP e estreada na Licenciatura em Ciências da Educação em 1997/98.

² Note-se que, à data, os/as alunos/as desta licenciatura eram maioritariamente adultos formados/as profissionalizados/as, professores/as e educadores/as de infância já com longa experiência profissional

³ Pacheco, Terrasêca e Caramelo (1999) «Formar/Formar-se, que estratégias?», Comunicação ao III Congresso Internacional de Formação de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesa realizado em Cabo Verde.

É, portanto, partindo da integração desta dimensão existencial e auto-referencial que é proposta a escrita e partilha de diários, nomeadamente diários de itinerância, como recurso metodológico formativo e processo de busca da referida *des-subjectivação do vivido* que pudesse realizar a formação constituída no paradigma *da produção e não do consumo de saber*⁴:

«A escrita de um diário de itinerância e a sua partilha constituem-se como estratégia previamente concebida como estruturante e catalisadora deste processo (de formação)» (Pacheco, Terrasêca e Caramelo (2000).

Os autos da formação

Toda a dimensão que depende directamente da apropriação subjectiva dos sujeitos, mesmo reconhecendo que estes são contextualmente condicionados por influências e intervenções externas⁵, tornou-se objecto de estudo em diversas investigações. A autoformação surge como um conceito generalista, abrangente de vários modelos autorreferencializados, pluriperspectivada conforme as finalidades, técnicas e práticas realizadas ou pretendidas.

Carré (1992)⁶ faz, a propósito, referência a uma *inflacção e polissemia terminológica* em torno do conceito de autoformação que, todavia, demarcaram a fronteira conceptual entre o paradigma de uma formação externa, sobreposta aos desejos e, por vezes, necessidades dos aprendentes, e a *formação por si própria* ou *autoformação*:

«O nosso ponto de partida situava a autoformação como uma nebulosa conceptual cujo núcleo duro recobria a noção de formação por si própria, enquanto contra-modelo das práticas de formação impostas por outros e, partindo do arquétipo da pedagogia escolar, transmissiva, didáctica, centrada no professor» (Carré, 1992: 17).

⁴ Expressão que representa um dos *slogan* da educação permanente

⁵ De acordo com Edgar Morin: «Tanto quanto se possa conceber o que quer dizer auto, a autonomia organizadora do vivido está condenada, seja a flutuar no vazio como um fantasma, seja a deixar-se dissolver pelas determinações heterónomas» (cit. in Carré, 1992: 22).

⁶ Sobre a galáxia polissémica e as sete correntes de investigação sobre autoformação e autonomia ver em Carré, P., *op. cit.*

Desde a autodidaxia (formação técnica desligada de elos organizacionais directos), à pedagogia individualizada (pré-programada e sem formador presente), da auto-educação permanente à formação metacognitiva (aprender a aprender), aquele investigador descreve diferentes correntes que se desenvolveram centralizando o papel relevante e o poder, implícito ou explícito, da autonomia relativa individual, também revelada pela análise de experiências desenvolvidas em sete modelos de autoformação⁷. E é esta incontornável relação dos *autos* com a experiência pessoal que também conferiu, gradualmente, um carácter mais «existencialista» à autoformação:

Independentemente dos substantivos aos quais se ligue, é o prefixo auto que parece deter a chave conceptual máxima para retirar as lições formativas da experiência ou da solidão. (Pineau in Carré, 1992: 19).

A racionalidade crítico-criativa da escrita

Esta concepção de autoformação, estruturada em torno da escrita, baseia-se ainda na crença da educabilidade cognitiva/reflexiva individual e do seu poder progressivo de autonomização. Neste sentido o acto da escrita torna-se meio gerador de uma racionalidade específica, de potencial heurístico.

Uma das valências ontológicas implícitas nesta racionalidade é a sua dimensão crítica.

A crítica, em sentido lato e absoluto, é a dimensão ontológica da desconstrução, da possibilidade da negação, da ruptura. Sendo que a crítica depende e está inevitavelmente ligada ao sentido de reflectir – sobre o que se observa, o que se vê, o que se ouve, o que se diz, o que se age, o que se comunica – é revendo o vivido ou ressentindo o sentido, isto é, reflectindo o observado, que esta dinâmica intelectual, abstracta, encontra um espelho, permitindo mergu-

⁷ Gaston Pineau (*cit in Carré, 1992*) fixa como objectivo da autoformação «permitir a autoprodução da própria vida», sendo que a auto formação articula-se com a hetero e ecoformação numa relação tri-polar da formação global – o EU determinaria a Autoformação/ os OUTROS a Heteroformação – e O MUNDO e as COISAS a Ecoformação.

lhar nele, conservá-lo ou largá-lo. Em última instância, esta atitude crítica de libertação do reflexo, é que permite sair do *mesmo*, mudar, antecipar, criando outros possíveis.

Criar é um outro lado, geminado, desta racionalidade, é a expressão ontológica da continuidade, da expressão transbordante na busca da imagem, doutras figurações, do sentido dos sentidos, ou até do retorno ao reflexo perdido. E, talvez por isso, seja uma acção em absoluto, uma face (re)activa, inseparável do pensamento crítico, que por via desta contiguidade se torna atitude. E que pela sua narração, se torna facto.

Aliando-se ao paradigma implicacional da formação pela escrita, o quadro conceptual deste projecto de autoformação, parece apontar ainda para outras crenças, legítimas, em torno de pelo menos mais dois referentes inter-relacionados, o referente da emancipação e o referente do conhecimento, que tentaremos, mais adiante, abordar.

Em síntese, a escrita é encarada como meio heurístico privilegiado, capaz de produzir, na sua discursividade, uma racionalidade crítico-criativa, facilitada quer pelo seu poder generativo-estruturante, organizador e analítico dos discursos escritos quer pela (ego)descentração que promove.

Conforme exposto, o desenvolvimento deste sentido crítico-criativo, nuclear a este conceito de formação – a formação como espaço de debate, de confrontação de ideias e práticas em que a atitude crítico-criativa, enquanto *praxis*, ganha poder de intervenção no instituído – através de práticas de escrita, concretiza-se em dispositivos de formação e de investigação específicos, os diários.

Escrita de diários como situação formativa

Mas a escrita de um diário é uma técnica e, como tal, o seu domínio depende de uma rotina (diária), e o contexto e validade da sua aplicação depende de uma função (formativa): sendo um diário em situação de formação, podemos dizer que é, em sentido lato, um diário institucional (ou seja, desenvolvido no âmbito duma instituição de educação/formação formal) e por esse facto também ele é regulado por um ideal-tipo, deve ser auto/hete-

roformativo: embora podendo incluir anotações multirreferenciais e transversais – vivências, notas, reflexões, teorias, dúvidas, conceitos, leituras, – um quase «cabe-tudo» monológico. Este diário, sendo de formação, tem de ser partilhado e comentado no grupo de pertença, e o sujeito-formando obriga-se a egodescentrar-se, a *outrar-se*, de modo a torná-lo dialógico e veículo de heteroformação.

Este modelo de diário parece-nos, então, reunir numa só forma o desvio (do instituinte) e a norma (do instituído): no seu sentido existencial ele tem o direito da privacidade próprio à busca de si. Já no sentido expressivo, e tal como o atributo indica, aproveita o impulso-dever da exteriorização dialógica, da comunicação, próprias da busca do mundo. No seu sentido institucional ele guarda *locus* de conhecimento, próprio da busca do *saber*, compreensível, comunicável e transmissível não só pelos formandos entre si como, eventualmente, entre estes e a comunidade crítica científica⁸ – através da qual, e em última instância, se não for *falsificado*, se legitima e se justifica.

D. I. – Diário de Itinerância: no cruzamento de múltiplas escritas

Definido por René Barbier (1993a) também como *uma «técnica de expressão do imaginário»*⁹ este diário torna-se um *«instrumento de investigação sobre si próprio em relação com o grupo»* através do desenvolvimento duma *escuta sensível* em que *«cada um anota o que sente, o que pensa, o que medita, o que poemiza, mas também o que retém de uma teoria, de uma conversação, aquilo que constrói para dar sentido à vida»* (Barbier, 1993a). Neste sentido, o autor dá-lhe um sentido instrumental ao serviço da *investigação-acção existencial em situação de formação* distinguindo-se, pela sua especificidade, de outros tipos de diários.

⁸ No sentido literal: grupo de especialistas, ligados às instituições de investigação, com direitos de autoria e garantia científica na fundação e reflexão de teorias.

⁹ Segundo René Barbier (1993) há outras técnicas que podem ser utilizadas nesta acção-investigação existencial como a fotolinguagem, o desenho colectivo, o vídeo, a B.D., o teatro de improvisação, o socio e o psico drama.

De facto, à parte os diários literários e os íntimos, a concepção do diário de itinerância parece cruzar, num só modelo, características relevantes das outras técnicas diaristas, que têm correspondido a diferentes práticas e metodologias de investigação ou de (auto)formação. São disso exemplo, o diário de bordo em etnografia, o diário institucional da análise socioinstitucional, as histórias de vida e as autobiografias em sociologia, os diários de professores em psicossociologia e em educação, os diários *freitianos*, de turma ou de grupo, em pedagogia, ou ainda, na análise da produção científica etnográfica, os controversos, mas não menos notáveis, diários de pesquisa.

Ao centrar-se no conceito de *itinerário*, o D.I., dá igualmente ênfase ao processo existencial, autodirigido, responsável pelos próprios rumos, saídas e soluções da vida errante dos sujeitos, processo esse tomado num determinado segmento de vida num espaço-tempo.

Sendo que as pegadas dos itinerantes se sulcam orientadas por escolhas vitais: entre sombras e vultos, visões e reminiscências, possíveis e impossíveis, vestígios e marcas, aqueles rumos desenham-se no jogo relacional identitário e simbólico que o sujeito mantém consigo próprio e com o mundo em que a estabilização referencial e analítica da sua narratividade, por via da escrita, desvela a intuição dum itinerário pessoal. E esta intuição não só dá sentido ao momento existencial que revisita, tornando-o «ensaio» de vida, como o direcciona ou reorienta, tornando-se (auto)formativa.

O D.I. é um diário de escrita individual, que contém, um triplo diário – um existencial (recolhido do diário *íntimo*, subjectivo) um indexical (recolhido do diário de *bordo*, objectivo) um dialógico (comum ao diário *institucional* – comunicativo).

Num procedimento de autoanálise progressiva, ele desenvolve-se, de acordo com Barbier, em três fases do diário: o diário-rascunho, da *escrita-acidental*, espontânea; o diário elaborado, da reescrita decorrente da releitura, análise e recorte de trechos que a pessoal *deriva analógica e ressonância criadora* das motivações contextuais e grupais, torna significativamente partilháveis; e, finalmente, *diário comentado*, momento da prova em que o formando dá a ler e expõe o seu segmento ou totalidade do diário elaborado para o leitor. Nesta lógica, e nesta fase, o tema escolhido deve representar tema de interesse do outro e deve procurar uma comunicação intersubjectiva não polémica

«estou à escuta das suas reacções e não procuro a polémica. Tento compreender o que diz na sua crítica ou nos seus elogios. Identifico em que é que ele exprime uma ressonância-analisadora da sua própria condição e em que é que eu próprio encontro eco.» (Barbier, 1993b),

produzindo um tipo de discurso-síntese, que se torna instrumento de democratização do grupo: ou

«um traço de consciência crítica na relação interpessoal (...) tornando-se (os que nos rodeiam) participantes activos de uma pesquisa-acção existencial sobre o tema retido pelos diários elaborados» (Barbier, 1993b).

Não é por acaso que o diário de itinerância se elege, no referido quadro, como a escrita de formação por excelência. Esta escolha é mais do que uma adesão metodológica ela também indicia, por parte dos docentes formadores, face ao instituído e à autoformação, uma postura pedagógica «não-directiva» – «Com efeito o nosso projecto sobre o grupo, só seria projecto se fosse projecto de grupo» (Pacheco, Terrasêca e Caramelo, 2000), que é uma postura simultaneamente implicada, ética e, política:

«As experiências e saberes destes estudantes/profissionais (formandos) contribuem não só para a formação dos seus colegas como também para a nossa formação como docentes. Na realidade, os seus saberes práticos, são um desafio que nos impede de cair no vazio teórico e nos orienta para um questionamento dos sentidos das nossas práticas»

e mais adiante reafirmam recorrendo a P. Dominicé:

«Apostamos – (pel) o nosso direito a investir na utopia – na possibilidade do licenciado em Ciências da Educação intervir na sociedade portuguesa, como cidadão – ‘sabendo porque pensa o que pensa e porque faz o que faz, o sujeito da formação será cada vez mais um sujeito ético. O direito de se tornar si-mesmo será o verdadeiro fundamento da sua defesa dos Direitos do Homem – Dominicé, 1993:250)».

E, como referido, ao apostar implicitamente, na possibilidade de desenvolvimento duma racionalidade crítico-criativa, permite não só questionar *habitus* (sentido crítico), poderes, representações e esquemas de acção institucionais como integrar conscientemente a possibilidade da sua transgressão (sentido criativo), como, a do seu desejo (sentido de projecto):

«A coerência interna do modelo de formação (em causa) implica uma definição interior ao grupo relativamente aos modos de ser/estar na formação, que sublinham fronteiras constituintes com o instituído no Ensino Superior. Nesse sentido problematizam-se ainda, as implicações deste modelo ao nível das relações de poder que se estabelecem no sistema de formação» (Pacheco, Terrasêca e Caramelo, 2000).

Mas riscos e imprevistos são esperados e assumidos, se não mesmo desejados:

«A escrita de um diário de itinerância (...) integra a possibilidade da sua própria transgressão ou a de ser assumida de diferentes formas na medida em que se faz projecto pessoal (...) ou seja, exige à partida um intenso processo de negociação e mantém-se ao longo do percurso como dependente da originalidade, da disponibilidade, da implicação, numa relação inovante» (Pacheco, Terrasêca e Caramelo, 2000).

Pelo acto da Escrita

«O acto da escrita não é espontâneo para a maior parte das pessoas. A escrita é uma técnica ligada a um código abstracto cultural adquirido, mas creio surgir de uma necessidade imperiosa, de comunicar e de reflectir, que permite retroacção sobre o vivido. Sem a linguagem escrita codificada não se produziriam abstracções sobre a realidade e esta esfumar-se-ia no vácuo desfactualizado. Sem factos não há experiência e sem esta não há conhecimento»¹⁰.

¹⁰ Manuel Matos, intervenção no seminário interno do projecto Escritas-Interditas, Outubro 2002, FPCE-UP

Seguindo esta linha de pensamento, poderemos supor que a origem ontológica do impulso de comunicação em geral (iconográfica, artística, literária, linguística), na sua evolução desde as formas mais primitivas às formas mais complexas, contemporâneas, se terá articulado com outros dois impulsos ontológicos: a obsessão da duração e a obsessão da verdade, ou, dito ainda de outro modo, da luta contra o tempo e da luta contra a perda.

Percebe-se ainda que a linguagem escrita, no jogo dialético que realiza entre memória e esquecimento (armazenamento de informação/ selecção da informação) é também influenciada pelos factos que afecta(ra)m os sujeitos. É este ponto aleatório de intersecção entre o racional e o emocional, entre o recordado e o esquecido, que a escrita do vivido se torna construção (uma reescrita) e é criadora de uma *quase-fantasia* ou de uma *quase-verdade* simultaneamente subjectivante e objectivante de itinerâncias e projectos, implícitos ou explícitos, dos seus sujeitos/autores.

Deste modo, e retomando o tema central da escrita diarista nos processos de autoformação, pares opostos como – recordação/esquecimento, razão/emção, objectivo/subjectivo, real/fantasia – são paradoxalmente dialetizados nas narrativas de formação e, entrelaçando-se como fios da mesma corda, conspiram no mesmo processo de conhecimento, fazendo também daquela escrita, um triplo dispositivo de duração (luta contra o tempo), de conhecimento (luta contra a ilusão) e de comunicação (luta contra a perda).

A escrita *inter-dita*¹¹

A experiência da partilha da escrita dos diários prevista, conta com o facto de a reflexão escrita se apurar nas fases da escrita elaborada e do diário comentado, conforme René Barbier e conforme já antes descrito.

Quando a escrita sai do domínio íntimo-privado para o domínio público e é sujeita a uma partilha colectiva¹², força o seu autor não só sair da solidão dos seus *autos*, isto é, dos «*si para si*», para um «*si para os outros*», procurando, atra-

¹¹ Cf Barthes, Roland (1973) «Inter-dito» tem o sentido do «indizível»: que não *pode* ser dito, ou que só pode ser dito entre as linhas, que se insinua.

¹² Conforme é referido por Vancraynest (1990), a comunicação do diário a pessoas exteriores modifica, no seu percurso, o projecto inicial. O objecto difuso à partida, torna-se progressivamente mais preciso.

vés de um esforço e busca conscientes de alteridade comunicativa, no mínimo, alargar a sua visão do mundo e o universo de possíveis. Mas esta abertura à alteridade não é nem simples nem imediata. Antes pelo contrário é muitas vezes sentida como um risco ou como uma ameaça.

Com efeito, para além das apropriações «solitárias» do sujeito em formação as estratégias individuais integram-se em estratégias colectivas e cada sujeito vai utilizando nesse processo diversos mecanismos mediante as relações de poder estabelecidas, as suas características pessoais e a sua consciência relativamente ao seu estatuto e às relações sociais em que se move (Pacheco, 1996).

Se a nível individual na reescrita (fase da escrita elaborada), se espera que o sujeito/autor escute, distinga, separe e selecciona, no diário comentado, conforme descrito, o formando procede também a um diálogo de *inter-ditos* psicossocialmente contextualizado. Ele desenvolve, na sua exposição, um diário intertextual – entendido como um texto circunscrito, um texto parcial (Lourau, 1988).

Por razões de reflexão prática, chamaremos a este diário (comentado), o diário *inter-dito*, apropriando-nos do sentido que Roland Barthes confere ao termo, por influenciar uma escrita insinuante, fugidia em que o não-dito – o pessoal íntimo indigno e/ou irrepresentável – não estando lá, lhe pertence, não pelo processo da memória explícita, mas pelo processo, complementar, da memória intencionalmente apagada.

Um diário colectivo

Em resposta a um pedido dos formadores de escrever uma comunicação sobre formação que pudesse ser apresentada no II Congresso de Ciências da Educação na FPCE-UL, seis elementos do grupo-turma da disciplina de Modelos de Formação, do ano lectivo 1997/98, decidiram, espontaneamente, escrever, em vez de um texto teórico, uma comunicação na forma de um diário – já que este fora assumido como núcleo e praxis estruturante da formação partilhada e por todos experimentada.

Esta narrativa colectiva desenvolveu-se, assim, e alegoricamente, ao longo de sete dias. Este foi o hiato de tempo considerado mínimo, em que a unidade

de tempo – o dia – narra, como uma *unidade vivencial*, os temas e as situações significativas em torno de sete momentos críticos. O discurso dum narrador-colectivo – N.c. – busca uma linha discursiva centrada e coerente com o percurso – e ora transcreve, directamente, fragmentos da escrita diarista de diferentes formandos, ora cria um texto teórico que tenta articular analiticamente.

Diário colectivo em sete dias de formação (curta síntese)

1º dia – Momento da sedução geral e colectiva pela proposta de formação, sentida e interpretada como um desejado e legítimo desafio, ou seja como um projecto viável:

Nc – *«Revemo-nos deliciados num processo de profunda identificação pessoal, social e profissional, que entretece os ideais que perseguimos no paradigma em que se inscreveu e viveu a formação (...) o sentido formativo desta experiência decorreu ainda do facto de ela se ter configurado não como o espaço e o tempo da predilecção e prelecção dos discursos, mas como o espaço e tempo da (re)(des)construção dos percursos, não como o espaço e tempo monológicos da reverência cega à sapiência mas como o espaço e o tempo dialógicos onde experiência e existência ganham 'espessura'».*

2º dia – A manifesta representação dos modelos de formação/educação e dos sentidos dados ao *locus* e estatuto do conhecimento, assim como dos papéis convencionalmente assimétricos na relação professor/aluno-formador/formando, gera hesitações, angústias e inseguranças generalizadas.

Nc: *«Construir um processo de formação pelo recurso à não formalidade dos modelos gera todo um conjunto de angústias quanto ao saber».*

«Nestas coisas da formação sou muito mais contraditória do que julgava... por momentos foi como se tivesse sido apanhada em flagrante: corei e tudo... Realmente critico muito (o) modelo de formação clássico (...) mas depois tenho oportunidade de viver outro e não me comporto à altura (...)

Inconscientemente espero que a professora avance (...). A teoria tem os seus efeitos perversos, é uma perversidade para quem tem ilusão da sua filiação, dá 'penacho'... não há como a realidade para nos lembrar que não passamos de simples aprendizes de feiticeiro».

«Neste sentido momentos de encantamento (...) debateram-se com momentos de desencantamento».

«Quando interiorizamos o não saber como uma dimensão do saber, estaremos em condições de viver uma relação com o saber e o não saber, livre de angústias (...). Nesta aula é importante arriscar».

3º dia – Momento generalizado de forte resistência à partilha. Levantamento de questões pelo pressuposto, condicionante do processo de formação em curso – «pôr em comum», o cruzar «escritos»:

– Como escrever um diário para que seja lido? Devemos experimentar um modelo ou criar um próprio? Que estratégias tomar? Porquê e para quê correr riscos?

Nc – *«Exteriormente aceitámos praticar diário, que é como outrar-se, praticar um outro ângulo de visão, uma outra forma de procurar as (...) origens ou, ainda de encontrar uma perspectiva segunda – um possível cruzamento. Ou uma perspectiva terceira – uma visão intrusa, (...) que recoloca piões. Ou uma perspectiva quarta – que pode até alterar o rumo do jogo todo».*

«Parece, portanto, que há vários tipos de diários: uns são para esquecer, e nunca são lidos; outros foram feitos para ser lidos (e, ou se tornam confissões ou perdem veracidade, credibilidade (...)). E outros são para ser mirados como um espelho. Estes últimos são os que nos interessam. Projectamo-nos e ficamos a olhar... ou, ainda, pelo eventual poder transaccional que possuem (...) passaremos a ver o mesmo, com outros olhos, por exemplo, os teus».

4º dia – A consciência do grupo – do sentimento de pertença à confiança e desta à abertura (prometida):

Nc – *«Com o decorrer do tempo, a relação estabelecida minorou o receio da transparência pela partilha do registado».*

«De facto o processo começa a esboçar-se num sentido de construção colectiva. O medo de expor-se atravessa os registos sobre a partilha (...) embora o

escrito nos diários não deixe de ser filtrado pela consciência que se tinha da sua partilha.

«Equacionar as resistências, interesses e expectativas individuais com os desejos e interesses do grupo não foi tarefa fácil. Tensões e conflitos vieram, por vezes, à superfície; nomeadamente em momentos em que a singularidade de cada um, ao exteriorizar-se, abalava de algum modo, a singularidade do outro».

«A análise dos 'sentires' da vida em grupo, acontecia num constante diálogo estabelecido com o meu diário...progressivamente, a 'concha' individual onde me protegia, começou gradualmente a apresentar algumas fendas profundas, permitindo assim a passagem de pequenos e grandes nada da minha subjectividade e a entrada de outros pontos de vista que deram lugar a discussões, confrontos, à (re)construção de saberes...».

As «fendas» que ameaçam ferir a «concha» individual – talvez provocadas pelo que Jacques Derrida (1967) chamou de «blessure du groupe»¹³ – transformam-se em brechas não de ruptura mas de abertura – de superação do fechamento em si pela capacidade de *dever um Outro* e de se *alterar*¹⁴. Tudo parece passar-se como se as itinerâncias num diário pudessem ser transbiográficas narrando-se dialeticamente entre o individual e o social numa busca constante de integração e afirmação pessoal mas que é também de aceitação e de procura de complicitades no grupo.

5º dia – O poder crítico-criativo aliado à imprevisibilidade e intemporalidade da escrita nos processos narrativos, parece conceder-lhe uma dimensão de autonomia. É aceite como um poderoso meio de busca de sinais do vivido, como um gesto quase compulsivo, de preencher as páginas brancas de impressões subjectivas.

Mas multiplicam-se questões:

¹³ cf J. Derrida é o choque com o grupo que guia as autoanálises, fazendo das brechas, juntas de articulação (comunicação): «La brisure est la jointure» (Derrida, 1967: 435).

¹⁴ segundo Jacques Ardoino a «alteração» é concebida como uma interacção, bilateral, «que nos faz tornar outro pela acção do outro» (1988: 256, nota 2).

– Como dominá-la? Como torná-la sensata? Como actualizá-la? Como autorizá-la? Como *passá-la*?

Teorias cruzam-se entre dúvidas e questões que surgem à tona da pele, e o Nc também regista:

Nc: «Como escreveu Chené¹⁵ “notámos que nenhum sistema temporal domina as narrativas; empregam-se tanto tempos verbais do passado que pertencem à narrativa como os tempos verbais do presente que pertencem ao discurso”» (Chené, 1988: 95).

«Deste modo até se pode regenerar o fugidio tempo presente que é o tempo da escrita; assumindo-se como o único sentido possível da temporalidade, o sentido da sua história; porque esta ao ter os seus tempos unificados (...) se torna sensível à sua própria inteligibilidade».

A escrita é, assim, presentida como um acto (quase) mágico. Para além da necessidade evidente do domínio técnico (instrumentalizável), a aceitação teórica da escrita como meio heurístico e de reflexão passa pela experiência directa da sua *bricolage*¹⁶ continuamente reconstrutiva do significado dos factos, desocultadora de sinais, criadora de hipóteses e saídas, certa na visualização dos alvos.

Nc – «E, é através da relação de intimidade que estabeleço com a escrita (...) que começo a encontrar significados neste processo...é através dela que descubro o 'fio' da minha autoformação: reflectindo questões que eram dadas por mim como 'certas', porque instituídas: modelos de aula; modelos de professor e aluno; modelos de formação...».

Tornando-se ainda meio privilegiado da ego-descentração, convergindo discursivamente até um outro centro, uma outra gravidade, des-subjectivada:

Nc – «Conforme Zabalza (1994: 95), “o eu que escreve fala do eu que agiu há pouco; isto é, o eu que escreve é capaz de ver-se a si mesmo em perspectiva, numa espécie de negociação a três: eu – narrador, eu – narrado e realidade”»
«é seguindo a palavra, por onde ela nos leva, que obtemos a narrativa ou a

¹⁵ in Nóvoa, A. e Finger, M. (1988: 95)

¹⁶ Segundo Jacques Derrida (1967) confirmando o sentido dado por Lévi Strauss «há então uma crítica da linguagem na forma de um *bricolage* e afirmou-se que o *bricolage* seria a própria linguagem crítica»

história que ela nos quer revelar. Como nas artes de Zen, sem alvo, de pulso liberto, esvaziada a mente de todo o supérfluo, algum arquétipo antigo de poder ser e de poder saber sobrevém ao nosso agir, e, voando sobre o nosso ego adormecido, acerta implacável, sobre o alvo algures esquecido.

6º dia – Neste contexto de formação, a avaliação final classificadora – prerrogativa institucional incontornável de certificação e *prova* do sucesso da formação formal – surge como contradição fundamental do processo de formação em curso:

Nc – *«Decidiu-se que o trabalho (de avaliação) tomaria como objecto de análise e reflexão crítica o diário pessoal, tornado pretexto na revelação da formação pela nossa metanarrativa».*

«e neste sentido, proceder à avaliação quantitativa dos sujeitos, num processo como o que foi construído e vivido por este grupo, carecia, então, de qualquer sentido».

7º dia – Talvez a verdadeira situação de *prova* tenha aparecido numa solução gráfica, visual, que é também imagem simbólica de *afirmação do jogo* – o puzzle completo, montado na última página, num último dia – em que se encaixam as diferenças (entrecortadas) num puzzle real, símbolo de totalidade: A afirmação do jogo que se aceitou e quis jogar.

Como a estabilização dum itinerário, produto de narrativas justapostas, o puzzle aparece como um *para-texto*, tornado pré-texto unificador do grupo e do sentido da formação – aquele jogo que ocultou, mas que, afinal, também permitiu, dar relevo à cumplicidade das vozes e não àquilo que as separou.

Da inquietante intimidade¹⁷ pessoal à inquietante intimidade institucional

O cruzamento dos diários num só texto transpessoal não representa por si só a análise da investigação (embora lhe possa servir de labiríntico testemu-

¹⁷ apropriação da expressão análoga aplicada, por René Lourau – *«a inquietante intimidade do terreno»* na análise comparada de diários etnográficos, no capítulo relacionado ao contexto de descoberta.

nho), mas constitui um meio colectivo de «situar-se no abismo»¹⁸ pela escrita passando de um insinuante *inter-dito* para um explícito *hipertexto*¹⁹ – no sentido dado por René Lourau (1988) em que aquilo que se selecciona como narrável, «não sendo nem inocente, nem aleatório» não deixa de ser uma anamorfose (jogo de ilusão óptica entre figura/fundo) – que traduziu uma concertação (neste caso) transpessoal dos factos narrados.

Nesta experiência, a palavra escrita em colectivo confirmou o con-vivido, e esclareceu o que a palavra falada, *inter-dita* teve dificuldade em estabilizar. O resultado parece uma espécie de consenso final, ou uma simples aprovação. Mas talvez seja mais do que isso.

Na verdade o que sucede depende de um outro nível da escrita, produto dum retorno que se afirma não pela sua repetição mas pela sua retroacção.

E este retorno não será sem consequências.

Se o projecto inicial de formação pressupunha a retroacção individual do vivido subjectivo pela escrita, seguida de dupla retroacção num *inter-dito* colectivizado, o texto escrito colectivo, nas condições espontâneas de criação, parece não só triplicar o processo, como indicar uma possibilidade, quase perpétua, da sua multiplicação.

Se nos inspirarmos no raciocínio de Barthes (1980: 112) ao conotar Texto com Tecido, parece-nos evidente a concepção de que o texto é um guardador de sentidos de verdade: *«Esse tecido que foi sempre tomado como produto, por um véu acabado, por detrás do qual se conserva, mais ou menos escondido, o sentido (a verdade)».*

Mas, e como também aponta o mesmo autor, o retorno ao texto faz mudar o seu centro, ao afirmar *não se relatar nunca as mesmas passagens*. Confirma, então, aqui, um sentido de infinitude que liga o Texto a um abismal interpretativo ontológico – pela impossível unicidade das leituras decorrente da multiplicidade das experiências – o que parece não só *autorizar* a criação inspirada de outros relatos afins como torná-los verosímeis.

Por outro lado, a referida descentração não é somente um desvio de

¹⁸ «mise en abîme» conceito de R. Lourau que representa a retroacção, do etnógrafo investigador, sobre o vivido.

¹⁹ *ibid.*

campo – o campo do conteúdo da narrativa – implica o desvio do sujeito da escrita, ou melhor, revela a precaridade do sujeito/escritor quando imerso na sua escrita, expresso por Michel Foucault (2002: 34)²⁰.

«Na escrita não se trata de manifestação ou de exaltação do gesto de escrever, nem de fixação de um sujeito numa linguagem, é uma questão de abertura de um espaço onde o sujeito da escrita está sempre a desaparecer».

Aproveitando este sentido foucaultiano de *desaparecimento do sujeito*, o narrador-colectivo (Nc), não sendo nem *um*, nem *sujeito*, parece representar antes o *locus* de uma *autoria* (autorizada ou não), atravessada por uma multiplicidade de Eus, criando paradoxalmente a oportunidade à escrita de se autonomizar, recuperando a sua função mais expressiva, a de libertação do(s) texto(s) e da(s) ideia(s) – o que inclui a possibilidade de retorno aos interditos originários.

O conceito genérico de *retorno* em Michel Foucault (2002: 64) designa *«um movimento específico que caracteriza justamente as instaurações da discursividade»* (*ibid*: 63-64). Considerando que *«para que haja retorno, é necessário primeiro que tenha havido esquecimento, não esquecimento accidental (...) mas esquecimento essencial e constitutivo. (...) um esquecimento investido em operações precisas, que se possam situar, analisar e reduzir pelo próprio retorno ao acto instaurador»*.

Nesta experiência formativa a passagem do falado ao escrito (que não tem que ser a mera passagem do *comentário* ao *documentário*), numa *textura* (Barthes, 1980)²¹ acabada e produzida consensualmente pelo entrelaçamento dos fios/textos originais (os interditos subjectivos), a insinuação *inter-dita* ou até a não-dita, puderam tornar-se centrais, o *batente*²² da narração. Se a enten-

²⁰ O autor aborda a relação do sujeito com a sua escrita, na sua complexa transmutação em autor e obra.

²¹ segundo Roland Barthes, a *textura*, tecido ou o *Texto*, faz-se num entrelaçamento perpétuo, no qual o sujeito se desfaz «como uma aranha que se dissolve a si própria nas secreções construtivas da sua teia» (1980:112).

²² De acordo com Jacques Derridas. «le deuil» o batente, o centro da escrita é o ponto de atracção do jogo narrativo.

dermos como a *obra* colectiva, na sua teia acabada, ela contém e incarna as próprias instaurações discursivas, as lacunas e omissões, os não-ditos, o ditos e os *inter-ditos*, realçando, da sua intertextualidade, o seu próprio jogo, não só o itinerário escolhido mas com este os factos e as condições da sua história.

No contexto de formação institucional, as condições específicas da sua produção – *tecido* a partir não de uma imposição ou regra mas de uma resposta espontânea e expressiva de um grupo de formandos – confere-lhe características próprias que o liga(ra)m à descentração quer do(s) sujeit(os) escritor(es) como do sentido da sua obra; e, conseqüentemente, do âmbito e qualidade expressiva e de apropriação do próprio projecto de (auto)formação.

Nesta perspectiva, encaramos este texto como o *Texto* final, (*a* história) que apresenta, em relação à proposta inicial, traços de coerência formal (por exemplo, um diário, subdividido em dias) mas que ao processar-se em retorno e numa situação imprivível – inclui traços de instauração discursiva que tendem a alguma subversão do projecto formal inicial:

1. A retroacção é escrita colectivamente e não *inter-dita*, ou seja ela é explícita e não insinuante, fugidia.
2. A retroacção colectiva não regressa ao indivíduo singular, a uma nome/identidade do sujeito submerso, (por direito, não por dever) na sua inquietante intimidade pessoal, mas regressa à sua «obra» que, de resto, contém *as instaurações do seu discurso*.
3. O narrador colectivo (Nc), torna-se numa entidade transcendente, sem nome, que ao sair cá para fora, lá dentro – como numa *fita de moebius* – elege *este* itinerário, em lugar do itinerante.
4. Finalmente e curiosamente, no retorno às origens e pelo acto subversivo de publicar o interdito, o Nc subscreve, em relação à proposta formal, uma última transgressão:

Nc: «Agora sinto tudo no seu lugar. E também já sei de que lado estou, em relação ao formato do diário. Estou do lado do diário das crianças e dos adolescentes; pela vantagem que têm de não se deixarem contaminar pela pseudo-necessidade e pelo oportunismo do útil e das funções».

Locus de emancipação e de investigação

Se um diário, pessoal ou colectivo, em situação de formação se constitui como analisador da praxis (formativa, profissional, social) então a sua metanálise conduz ao seu significado e legitimidade enquanto recurso de formação.

A especificidade da técnica do D.I., tal como conhecemos, aponta de facto para uma translação da representação do modelo de (auto)formação, não somente dos conteúdos para as práticas como destas para o seu sujeito – no processo de vaivém entre a retroacção do vivido e a comunicação intersubjectiva.

Os ensaios de autoformação, nesta experiência, através da escrita de diários (afim ao modelo D.I.) superou, de facto, na sua prática, o mero banco de dados, inviolável, do mais típico diário de bordo, como contornou o *locus* de controle institucional a que parece conduzir os típicos diários institucionais, criando um outro espaço empreendedor de elos de comunicação intersubjectiva.

No entanto parece-nos que foi a experiência desviante – porque não prevista nem pedida – de escrita do diário-colectivo, pela sua descentração total referencial – do referente sujeito e do referente instituição – que parece conter no seu retorno transdiscursivo marcas instauradoras das condições de acção e das implicações genuínas, ou seja, as marcas não só do jogo que se quis jogar, como das razões subalternas à sua escolha.

Nas condições descritas, este ensaio de (auto)formação – regressado prodigamente à sua *obra* (autorizada ou não) – contém na sua complexidade um valor de intervenção instituinte, singularmente criador e generativo do seu poder de emancipação:

Pelo imaginário da obediência (poder instituído *sobre* o instituinte) legitimou a mudança (alvo esperado), escutou, procurou, tentou, ocultou, cedeu, trocou e teorizou. Pelo imaginário da desobediência (do instituinte *sobre* o instituído) legitimou a diferença, a resistência, recuou aos interditos, escutou, imaginou, comunicou, escolheu, *falsificou* a dissolução das contradições e, pelo retorno, impediu a possibilidade de esquecimento, alguém aprendeu.

Contacto: Sara Canelhas, Rua Afonso Baldaia, 33 4450 – 594 LEÇA DA PALMEIRA; saracanelhas@hotmail.com.

Paulo Nogueira, ESE /IPP, Rua Dr. Roberto Frias, 4200 – 465 PORTO; paulonogueira@ese.ipp.pt

Referências bibliográficas

- ABREU, Dulce, CANELHAS, Sara, FERNANDES, Preciosa, PAIS, Paulo, SILVA, José Manuel, VENTURA, Conceição, (2000) «Formar/Formar-se: os diários como dispositivos de auto-heteroformação», *Comunicação apresentada ao II Congresso das Licenciaturas em Ciências da Educação*. Lisboa.
- ARDOINO, Jacques (1988) «Vers la multiréférentialité», *Perspectives d'analyse institutionnelle*. Paris: Méridiens Klincksieck.
- BARBIER, René (1993a) «L'écoute sensible en Approche Transversale», *Pratiques de formation*, 25-26.
- BARBIER, René (1993b) «Le journal d'itinérance en formation de formateurs», *Communication au Congrès de l'AECSE. Paris: AECSE (CNAM)*, [on-line] <http://fp.univ-paris8.fr/default.htm> Texto traduzido por Natércia Pacheco e policopiado (CIE/FPCE-UP).
- BARBIER, René (1997) *L'approche transversale. L'écoute sensible en sciences humaines*. Paris: Anthropos.
- BARTHES, Roland (1980) *O Prazer do Texto*. Lisboa: Edições 70.
- CARRÉ, P. (1992) «L'autoformation dans la formation professionnelle». Paris: La Documentation Française.
- CHENE, Adèle (1988) «A narrativa de formação e a formação de formadores». In A. Nóvoa.
- DERRIDA, Jacques (1967) *L'écriture et la différence*. Paris: Éditions du Seuil.
- FOUCAULT, Michel (2002) *O que é um Autor?*. Lisboa: Vega.
- LOURAU, R. (1988) *Le Journal de recherche*. Paris: Méridiens Klincksieck.
- NÓVOA, António e FINGER, Mathias (1988) *O Método (Auto)Biográfico e a Formação*. Lisboa: Prosalus.
- PACHECO, Natércia (1996) *Tempos de «sozinhez» em Pasárgada*. Porto: FPCE-UP, Dissertação de Doutoramento.
- PACHECO, Natércia, TERRASECA, Manuela, CARAMELO, João (2000) «Formar ou Conformer-se, Conflitualidades e Ambivalências numa Vivência de Formação», *Comunicação apresentada ao II Congresso das Licenciaturas em Ciências da Educação*. Lisboa (documento policopiado).
- PACHECO, Natércia, TERRASECA, Manuela, CARAMELO, João (1999) «Formar/Formar-se, que Estratégias?», *Comunicação apresentada ao III Congresso Internacional de Formação de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesa*. Cabo Verde (documento policopiado).
- VANCRAVENEST A. (1990) «A escrita descritiva das práticas educativas como instrumento de mudança», *Pratiques de formation*, 20, Déc., 45-56.
- ZABALZA, M. (1994) *Diários de Aula*. Porto: Porto Editora.