

NUMA ENCRUZILHADA DE MÚLTIPLAS URGÊNCIAS CONTRIBUIÇÃO PARA A ANÁLISE DE ALGUNS SIGNIFICADOS E CONDIÇÕES DE REALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO*

1. PROFESSOR FUNCIONÁRIO?

Discute-se por vezes (e é um interessante tema para analisar) se, ou melhor, em que medida é o professor um funcionário público. Não será este o objecto prioritário deste texto mas, só de passagem, poderá notar-se que, em muitos aspectos, o professor é realmente dependente de um aparelho burocrático, que legisla o que pode ou não pode fazer, que o encarrega de realizar determinadas funções, que lhe paga, que dentro de certos limites, impõe em que local e com que estruturas materiais e humanas terá de desenvolver a sua actividade. Esse aparelho burocrático decide também, em larga medida, do seu emprego de tempo, e até do período de vida em que vai exercer a sua actividade. Estas e muitas outras razões conduzem a que se possa considerar que, realmente, os professores são funcionários públicos.

"Alguém falou já do gesto ritual que consiste em abrir a primeira página de um livro, da interacção misteriosa que se estabelece entre o leitor e o mundo por ele recreado ao mergulhar no texto" (Ende, 1994).

Mas por outro lado, quando ele abre a porta da sala de aula, quando a relação com os alunos se estabelece, quando em certos momentos pode perceber o significado, por vezes decisivo, que a sua forma de agir tem nas suas vidas, os diferentes crescimentos, apoios, estímulos ou bloqueios que neles pode desencadear, então, bruscamente, sente que o seu papel não se limita ao de um burocrata eficiente que realiza as suas funções. É que os professores se encontram situados, conflitualmente, entre os papéis de servidores da causa pública e servidores de causas particulares - os alunos. Assim eles encontram-se situados entre a necessidade/desejo de atender a interesses gerais e simultaneamente, agir em relação a interesses/problemas que vão identificando nos alunos. Espera-se deles que transmitam, que mantenham uma cultura, mas que também sejam agentes de inovação. Oferecendo-lhes uma formação para o ensino (em certos casos até, de uma só disciplina) espera-se deles uma actuação multiprofissional (professor, psicólogo, assistente social, enfermeiro...). Exige-se deles competências de professor monocultural e também do professor multicultural (cf. Stoer 1994), etc., etc.

Uma vez escrevi: (Cortesão 1989)

"Alguém falou já do gesto ritual que consiste em abrir a primeira página de um livro, da interacção misteriosa que se estabelece entre o leitor e o mundo por ele recreado ao mergulhar no texto" (Ende, 1994).

Com 30 rostos erguidos na sua direcção, é também ritual o momento em que o professor estabelece a ligação entre ele e estes 30 rostos, 30 pares de olhos expectantes, desconfiados, risonhos, receosos, desejosos de gostar, ou preparados para fugir dali, logo que possível com o corpo ou pela imaginação, já ausentes... É um estar suspenso num momento mágico, aquele em que se estabelece (ou não) o circuito e corre o fluído quente e vibrátil da aventura comum da conquista dos saberes, da relação positiva, ou se estabelece o tédio, o desinteresse a irritação quantas vezes de ódio.

Ser professor é uma profissão desprezada, maltratada por uns, glorificada por outros, aceite com resignação ou indiferença por alguns (já que não posso fazer o que realmente queria...), empreendida com alegre

* Texto elaborado a partir de uma conferência realizada em 1995 nas 1.ªs Jornadas Atlânticas da Educação (Madeira - Açores)

** Prof. Associada da Fac. Psicologia e Ciências da Educação da U.P.

confiança por uns tantos... "o s'tor de Química" a "s'tora de Português", "este s'tor é porreiro", "o professor Gomes", "a minha querida Isabel"... O professor é ora um rosto, uma figura sem nome que ocupa 50 minutos de aula de uma qualquer disciplina de modo cinzento, informe, ora alguém que humilha, que fere, ora alguém divertido, companheiro, ora um apoio, um estímulo, alguém que marca, alguém com significado. Às vezes alguém que estende a mão a uma criança, a um adolescente, que abre portas até então não desvendadas.

Professor que transmite saberes que ele próprio adquiriu de outrem, que transmite culturas, códigos de comportamento que sente válidos (ou de que não tem senão uma vaga consciência) e que os transmite quer através de uma atitude interveniente, convicta, quer pela repetição monótona da sua neutralidade ausente, ou professor que indaga, se interroga, duvida, "trabalha com", discute, deleita, brinca, arrisca, suscita a mudança, atento, expectante, também interveniente."

2. INVESTIGAÇÃO-AÇÃO E O PROFESSOR NÃO (SÓ) FUNCIONÁRIO

Tudo isto equivale a dizer que, face ao grupo de alunos com quem tem de trabalhar, um professor empenhado debruça-se, reflecte, tem de penetrar aquele complexo, instável e sempre inesperado tecido humano que é a turma. Aí descobrirá que se cruzam, se entrelaçam histórias de socialização pessoais e grupais muito diversas. Aí pressente que estão presentes expectativas, problemas, interesses, valores, normas, saberes e até modas, por vezes muito diversificadas. Por isso o professor tem de assumir o papel de alguém que tenta desvendar, descobrir, compreender, alguém que, para além de saber pouco mais do que o nome dos alunos, e de cada aluno, tem de tentar conhecê-los. Tem de, como dizia Seda Nunes, sentir que é importante "ver para além das fachadas". Daí a necessidade de o professor ser também um investigador, pois que, ao identificar essas características mais explícitas ou mais ocultas, está a produzir conhecimento (de tipo antropológico) sobre os seus alunos (cf. Cortesão, L., Stoer, S., 1997). E, se o for, ao reflectir, ao discutir os problemas que tem de enfrentar, ao procurar encontrar, sozinho ou em grupo, de forma mais ou menos organizada, institucionalizada ou não, respostas ou pelo menos apoios para as suas dúvidas, para os seus questionamentos, o professor está a crescer profissionalmente. Está assim integrado num processo de (auto)formação contínua que o poderá tornar cada vez mais apto a agir adequadamente naquele meio que aprendeu a ser capaz de ir descobrindo.

Ser professor é uma profissão desprezada, maltratada por uns, glorificada por outros, aceite com resignação ou indiferença por alguns (já que não posso fazer o que realmente queria...), empreendida com alegre confiança por uns tantos...

Desta tríade investigação, formação e acção que de certo modo pode enquadrar a actividade do professor (e que o "salva" de ser somente um mero funcionário que executa), será agora interessante analisar a problemática da acção.

Para abordar este tema é-se forçado a reflectir sobre se existe ou não uma possibilidade de agência por parte da escola e dos professores no contexto escolar e social em que se encontra. Este poderá ser um ponto de entrada bastante aliciante relativo à problemática da autonomia relativa em educação. Assim, e percorrendo um

caminho talvez demasiado escolar, é de referir algumas situações que evidenciam relações que tudo indica existirem entre a escola e a sociedade e que tantas vezes tem sido objecto de análise. Seguidamente, e de forma muito breve, serão mencionadas formas possíveis de interpretar a natureza dessas relações. Em terceiro lugar far-se-á uma reflexão sobre a possibilidade de agência da escola e dos professores, na complexa trama de interacções que se estabelecem entre estes e características sócio económicas e culturais do contexto em que a escola se situa.

3. HAVERÁ RELAÇÃO?

A primeira das questões anteriormente formuladas (a propósito da existência ou não de relações entre a Escola e características que informam a Sociedade) parece agora constituir um problema da discussão não prioritária por já ter sido objecto de múltiplas análises.

São portanto evidentes, muitas das diferenças entre escolas que existem em diversos países e/ou zonas do globo, e em diferentes contextos sócio-culturais e ideológicos. (cf. Cortesão, L., 1990, 2.^a ed.), evidências essas que apoiam a ideia atrás expressa de que o contexto influencia pelo menos algumas características da escola.

Por exemplo, sabe-se quanto são bem diferentes entre si as escolas que existem em várias regiões do globo. Ninguém poderá deixar de sentir quanto se afastam da organização curricular europeia, muitas escolas básicas da África Mussulmana onde a actividade predominante reside em as crianças recitarem o Corão. Vê-se quanto é diferente, em termos de organização, uma escola da África negra onde por vezes é ao ar livre, debaixo de uma árvore, que alunos sentados no chão aprendem, também docilmente, o que um currículo mais ou menos explícito exige. (Mas o que também acontece é os programas terem por vezes notáveis semelhanças com programas de países com características bem diferentes). Diferentes são, na sua aparência, estas escolas de instituições correspondentes americanas ou europeias da classe média urbana, onde em salas mais ou menos providas de materiais, sentados em cadeiras ou à roda de uma mesa os alunos vão aprendendo o que está estabelecido nos diferentes planos curriculares.

Tem ainda características bem próprias e por vezes distantes umas das outras (mesmo na Europa, mesmo em Portugal) por exemplo escolas de meios rurais, dos grandes centros urbanos, da média/alta burguesia, dos bairros de lata etc etc. E tudo isto tem variado ao longo dos tempos em diferentes contextos sociais e políticos.

São portanto evidentes, muitas das diferenças entre escolas que existem em diversos países e/ou zonas do globo, e em diferentes contextos sócio-culturais e ideológicos. (cf. Cortesão, L., 1990, 2.^a ed.), evidências essas que apoiam a ideia atrás expressa de que o contexto influencia pelo menos algumas características da escola.

Mas já por detrás deste enunciado tão óbvio de situações, há já muita coisa interessante embora menos explícita sobre que se pode reflectir. E, de entre elas, é por exemplo de notar que, se há claras diferenças entre estas instituições (facto que, como se disse, parece reforçar a hipótese de que existe realmente uma relação entre a escola e a sociedade onde ela se situa) também há evidências da existência de algumas regularidades: em todas estas escolas há algo que por questões religiosas, ideológicas, culturais e/ou económicas é considerado como importante de transmitir aos

alunos. Em todas elas, se exige que eles se apropriem dessas aprendizagens de modo considerado satisfatório pela escola. Em todas elas as crianças, de formas mais ou menos directas, mais ou menos subtis são "obrigadas", "convidadas" ou "motivadas" a aprender. Sem o que haverá sanções: reprovam; não terão sucesso escolar.

Ora, dado que o que é considerado essencial para obter êxito numa dada escola é por vezes bem diferente do que é exigido para outra (que aconteceria aos alunos, mesmo brilhantes, de uma escola Portuguesa do E. Básico se, para passar, tivessem de recitar o Corão?), podemos concluir que se trata de exigências arbitrariamente estabelecidas em cada sociedade, em cada cultura, em cada religião (cf. Bourdieu, P., Passeron, J., C., 1970). Podemos também descobrir que, ao serem habituados a adquirir de forma submissa os saberes que o sistema lhes impõe, o que os alunos adquirem também (por vezes através de uma violência simbólica bem forte) são sobretudo atitudes de submissão, de docilidade, de obediência, por outras palavras algumas das aprendizagens veiculadas por aquilo que é habitualmente designado por "currículo oculto".

Mas, para além destas regularidades que atravessam as especificidades das escolas de cada contexto sócio-económico cultural (e religioso), e talvez também através delas, há ainda aspectos da complexa relação que parece existir entre a Escola e o local onde ela funcionará, que não se pode deixar de lembrar: trata-se de consciencializar o papel da educação no conflito cada vez mais sensível e importante nos choques entre a simultânea tendência para a globalização para a qual a escola é constrangida a contribuir, e a consciência da importância de que as heterogeneidades e as especificidade sócio-culturais existentes no mundo sejam preservadas, ou seja o problema da dialética entre o local e o global.

Ora, dado que o que é considerado essencial para obter êxito numa dada escola é por vezes bem diferente do que é exigido para outra (que aconteceria aos alunos, mesmo brilhantes, de uma escola Portuguesa do E. Básico se, para passar, tivessem de recitar o Corão?), podemos concluir que se trata de exigências arbitrariamente estabelecidas em cada sociedade, em cada cultura, em cada religião (cf. Bourdieu, P., Passeron, J., C., 1970).

A propósito, discutia-se, no XII Congresso Mundial de Sociologia, que esta situação conflitual poderia encontrar-se simbolizada, por exemplo, no caso de um árabe que se encontra no deserto, sentado ao lado do camelo, captando no seu aparelho portátil uma imagem de televisão enviada por satélite. Semelhante é também a imagem frequente, desde há alguns tempos, na África negra de um grupo de homens sentado no chão escutando atentamente uma aula contida num gravador e em que, frequentemente, uma forma nova e mais subtil (porventura mais profunda) de dominação cultural se sucede a antigas formas explícitas de colonialismo.

4. E QUE RELAÇÃO?

A segunda questão que, como é do conhecimento de todos, foi também objecto de muitas e conhecidas análises, mas que gostaria ainda de referir também brevemente, seria relativa a algumas das interpretações que podem fazer-se quanto ao modo como se processa esta relação que, como vimos atrás, de forma evidente, parece existir entre a escola e a sociedade envolvente.

Muito rapidamente poderíamos recordar que há quem admita que a escola se estruturaria e funcionaria de acordo com características económicas, culturais e religiosas da sociedade. Ela inserir-se-ia aí harmoniosamente, alterando as suas características atendendo às necessidades, problemas e mudanças do contexto em que se situa.

Poderia dizer-se que esta seria a leitura, um tanto simplificada, do modo como se processa a relação escola/sociedade numa perspectiva funcionalista.

Tomkiewich afirmou que o insucesso escolar demonstra a "justiça" de que os filhos de varredores tenham insucesso e os nossos filhos vão para as universidades (Tomkiewich, "encontro de Educação", nos anos sessenta).

Mas há quem, numa leitura (mais crítica, ou talvez mais profunda?) interprete esta relação de um modo bem diferente: a escola representa um dos mecanismos a que a sociedade recorre para conseguir manter as suas características e a sua estrutura. Este tipo de teorias que atribui à escola um papel reprodutor (da estratificação social) apoia-se sobretudo em análises, muito sólidas, do tipo de alunos que tem insucesso ou consegue êxito no sistema educativo e, conseqüentemente, o acesso a postos de trabalho mais interessantes, mais bem remunerados e portanto de maior poder social. Estas análises evidenciaram, largamente, que o sucesso educativo e social dos pais se prolonga no sucesso escolar dos filhos e posteriormente nos acessos ao mercado de trabalho e a situações de poder e estatuto social. Na verdade é estatisticamente evidente que o insucesso incide muito mais pesadamente em crianças oriundas de classes desfavorecidas, do que nas classes médias e médias altas e que, por exemplo, as Universidades são sobretudo ocupadas pelos "herdeiros" (Bourdieu, P., Passeron, J., C. 1964) de condições económicas razoáveis, herdeiros esses que são oriundos de meios informados por um tipo da cultura próximo da que a escola aceita como válida.

Este tipo de análise é por vezes tão radical que se chega a designar a escola de "aparelho ideológico do estado" (Althusser, L., 1980) na manutenção do tipo de estratificação social existente.

Tomkiewich afirmou que o insucesso escolar demonstra a "justiça" de que os filhos de varredores tenham insucesso e os nossos filhos vão para as universidades (Tomkiewich, "encontro de Educação", nos anos sessenta).

Assim a escola parece participar, através do currículo explícito e oculto, nos mecanismos de reprodução social e cultural.

Um outro tipo de interpretação olha para a escola lendo-a como a parte integrante do tecido social. As lutas de poder, os conflitos, as hegemonias de certos grupos sociais ou situações de esmagamento, submissão em que outros grupos socialmente desfavorecidos se encontram, seriam correspondentes a conflitos e lutas de poder existentes na escola. Neste tipo de leitura da realidade a escola é vista não tanto como um instrumento da sociedade mas mais como um microcosmos com características e funcionamento que correspondem aos existentes na sociedade de que faz parte (Cf. Bowles e Gintis). Nesse sentido as escolas poderão ser vistas, como afirma Giroux, como "espaços tanto de dominação como de contestação" (Giroux, H., 1983 pg. 90).

5. QUESTIONANDO A IMAGEM DE INTERVENÇÃO

Num quadro informado pela teoria crítica seria portanto interessante tentar identificar que margens de intervenção restam, na periferia do sistema, às escolas, aos professores, aos grupos de professores. Este questionamento conduz-nos à necessidade de analisar o conceito habitualmente referido em contornos demasiado vagos de "autonomia relativa". Esta parece ser uma questão crucial que deveria informar a formação de professores.

Espartilhados por tantas decisões, determinações por vezes desencontradas oriundas do poder, esmagados por más condições de trabalho, maltratados por uma carreira pouco estimulante, condicionados por currículos pouco atentos às necessidades, às culturas, aos interesses dos alunos, vendo ser mais premiada a rotina e a obediência, do que o questionamento, a irreverência, a criatividade e o empenhamento, os professores são intensamente tentados a dizer que "não" e manifestam o seu desânimo e o seu desencanto e o seu mal estar afirmando: "assim não é possível fazer nada"; ou "que venham os teóricos e os que estão nos gabinetes tomando decisões abstractas, que venham ver as condições em que trabalhamos". As razões que assistem a estes professores são tão fortes, tão evidentes, que é muito difícil confrontá-los e tentar discutir o seu posicionamento. Mas, por outro lado, a dureza das estatísticas denunciando quantos se perdem ao longo da educação e a crueza das análises que revelam quem são (sempre) os que se perdem no sistema educativo, abalam os professores intelectual e ideologicamente, ao mesmo tempo que os muitos "30 pares de olhos expectantes, desconfiados, receosos, desejosos de gostar" de que se falava há pouco e com que trabalhamos quotidianamente, nos abalam afectivamente e nos estimulam a ir mais fundo nas nossas reflexões e nas nossas decisões.

E o que se torna necessário é analisar, com serenidade, em que consiste, e que características assume, a tal margem de intervenção de que dispomos: é que, realmente, o conceito de "autonomia relativa" é muito referido em textos, nos discursos orais mas, raramente, analisado com a necessária profundidade.

Só é possível, no presente texto, abordá-lo de forma muito sucinta. Mas, mesmo brevemente, pode referir-se (cf. Fritz, C., 1987), que essa autonomia aconteceria se, no interior de um conjunto de determinantes estruturais que aparentemente tudo enquadram e quase tudo modelam se encontrassem modos, estratégias de concretizar acções, funcionamentos não previstos e por vezes não desejados pelas estruturas enquadradoras.

E o que se torna necessário é analisar, com serenidade, em que consiste, e que características assume, a tal margem de intervenção de que dispomos: é que, realmente, o conceito de "autonomia relativa" é muito referido em textos, nos discursos orais mas, raramente, analisado com a necessária profundidade.

Por outras palavras: esperar-se-ia que, de todos os determinantes macro estruturais a que temos vindo a fazer referência de natureza económica, ideológica e religiosa deveria resultar, em princípio, um funcionamento homogéneo de todo o sistema educativo, desde o Centro, de onde emanam as decisões, à Periferia onde elas se executam. É o que realmente se espera de um Sistema Educativo centralizado. Daí afirmar-se, com frequência,

que não pode haver autonomia de funcionamento. De uma falta de autonomia, portanto de uma dependência estrutural deveria resultar uma falta de autonomia, portanto numa dependência funcional.

Talvez face a tudo o que pesa sobre os professores, o que se vai adiantar seja muito pouco. Mas se eles descobrirem formas de ser mais do que uma peça do sistema que tudo executa numa total "dependência funcional" e tentarem encontrar modos de trabalho não totalmente decididos por determinantes macro estruturais que lhes são exteriores, então deixam de ser o tal objecto que pertence a uma engrenagem para assumir em maior ou menor grau o papel de actores sociais intervenientes, passando de objecto a agente, no dizer de Lesne (Lesne, M., 1977).

Ao analisar esta situação, Fritzell afirma que o exercício da autonomia relativa poderá ocorrer na prática quotidiana do professor (Fritzell, C., 1987).

Este conjunto de reflexões evidencia quanto é crucial que, da formação de professores faça parte uma reflexão sobre estas questões, facto que parece indicar a importância de que seja realizada uma significativa formação em áreas da sócio-antropologia numa perspectiva crítica.

A possibilidade de o fazer dependerá, entre outras coisas, de:

- se se tiver consciência dos determinantes macro estruturais que, de forma explícita ou oculta, enquadram e orientam o funcionamento do sistema até à periferia. Esta consciência só poderá existir se se fizerem análises cada vez mais profundas e mais fundamentadas das características, poderes e acções ligados ao contexto sócio-económico e cultural em que nos movemos;

- se se lerem, para além das linhas, o que está nas entrelinhas dos diplomas, dos textos legais que enquadram a nossa actuação profissional, buscando captar, para além do significado explícito, as orientações ocultas que eles veiculam através do exercício da "hermenêutica da suspeição" de que fala Ricoeur;

- se se fizer um permanente exercício de análise crítica procurando identificar contradições entre os objectivos que o Centro do Sistema elege como importantes de atingir e as decisões que vai tomando para tentar legitimar as suas opções. As contradições aqui existentes provocam zonas de fragilidade no sistema em que professores e escolas podem fazer o exercício da tal autonomia relativa a que nos referimos atrás;

- se se souber e conseguir trabalhar com os alunos com espírito embuído permanentemente de vigilância crítica, procurando desenvolver também neles uma capacidade de análise crítica face ao seu quotidiano escolar e social.

Este conjunto de reflexões evidencia quanto é crucial que, da formação de professores faça parte uma reflexão sobre estas questões, facto que parece indicar a importância de que seja realizada uma significativa formação em áreas da sócio-antropologia numa perspectiva crítica. Pensa-se, realmente, que essa formação poderia contribuir para que os professores compreendam quanto a educação é um processo atravessado por determinantes sócio-culturais e ideológicas. Poderia contribuir para os alertar para o risco de serem exclusivamente agentes do processo da reprodução sócio-cultural. Poderia, ainda contribuir para que identifiquem situações em que a sua actuação tenha possibilidade de assumir contornos contra-hegemónicos.

Os professores estão realmente na encruzilhada de tensões/preocupações altamente conflituais. Por exemplo, e considerando o que atrás foi dito, a formação é habitualmente um processo que poderia descrever-se como resultante de dois tipos de preocupações antagónicas - a de manter e inovar. Aposta-se na formação de professores porque se pensa ser importante que todo um conjunto de saberes e de valores sejam transmitidos de geração em geração. Mas aposta-se também na formação, na esperança de, através dela, se conseguir contribuir para que o professor seja um agente de mudança, de inovação, com toda a carga ideológica que o conceito de inovação encerra. Esta situação conflitual entre a reprodução e a mudança faz da formação um processo muito complexo, informado ideologicamente, contraditório, portanto frágil, aberto a possibilidades de manipulação.

Se se acrescentar a este aspecto o facto de a formação de professores ir ter efeitos multiplicadores no espaço e no tempo, então poderemos aperceber-nos quanto o carácter ideologicamente informado da educação em geral se encontra aqui reforçado. Por isso Ferry se refere a ele dizendo que é o "ponto de mais alta concentração ideológica do sistema" (Ferry, G., 1983 pg. 34).

6. FORMAÇÃO E INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO

Consciencializar a importância de que se ofereçam aos professores situações de formação em que sejam abordadas questões desta índole e desta profundidade, desencadeia também todo o outro tipo de interrogações. É que reflectir, trabalhar, sobre estas problemáticas envolve mais melindre e é mais exigente do que, por exemplo, adquirir conhecimentos numa dada área ou do que meramente dominar algumas técnicas de ensino/aprendizagem.

Foi a consciência de dificuldades e da delicadeza desta situação que conduziu a que, já em trabalhos anteriores, fosse discutida a possibilidade da real ocorrência de formação (Cortesão, L., Stoer, S., 1995). Ao longo deste texto procurou-se pôr em evidência que uma formação que implique alteração de modos de estar na profissão é algo difícil de conseguir, e que depende, essencialmente de duas ordens de factores: da qualidade da formação oferecida, e da distância que separa as propostas de formação do posicionamento interior que o formando tem relativamente àquela problemática.

Se se acrescentar a este aspecto o facto de a formação de professores ir ter efeitos multiplicadores no espaço e no tempo, então poderemos aperceber-se quanto o carácter ideologicamente informado da educação em geral se encontra aqui reforçado. Por isso Ferry se refere a ele dizendo que é o "ponto de mais alta concentração ideológica do sistema" (Ferry, G., 1983 pg. 34).

Por outras palavras, admite-se que a ocorrência, com a formação, de reais mudanças a nível de atitudes do professor dependerá de todo um contexto de formação, de que se poderá salientar, entre outros, o facto de, no trabalho que se propõe, se ir ou não ao encontro de problemas sentidos no quotidiano do professor. Mas admite-se também que, mesmo com uma oferta de qualidade, a formação não terá lugar se a distância ideológica/afectiva entre as propostas de formação e aquilo que se designou por "terreno interior da formação" foi muito grande. E

não será difícil aceitar esta ideia se se pensar que o professor se foi construindo, a nível da sua interioridade, através de processos de socialização que vão ocorrendo dentro e fora da escola, ao longo do seu percurso de vida (Cf. Barbier 96). A complexa interioridade de cada um vai, assim, sendo lentamente elaborada através de aprendizagens diversificadas, experiências, conflitos, êxitos, desgostos até humilhações, partilhas, realizações. Ora, de todo este conjunto muito variável de condicionantes, resulta que um grupo de professores é sempre um complexo muito diversificado de profissionais para os quais a formação oferecida poderá significar ora estímulo certo no momento certo, ora algo de já adquirido, ora uma proposta violenta e inaceitável (cf. Cortesão e Stoer, 95).

Dizia Agostinho da Silva num pequeno livro escrito há muito ("Uma Ascensão aos Himalaias") que "basta que uma empresa pareça impossível para que os Homens sintam desejos de a tentar" (Silva 43:4).

Considerando todas estas situações poderá admitir-se que uma formação real, profunda, implicando mudanças de atitude face à profissão é qualquer coisa que, embora podendo ocorrer, é difícil de acontecer.

A questão que seguidamente se coloca será portanto: em que circunstâncias de formação será mais provável que, para pelo menos alguns professores, "aconteça" essa formação? Na linha ideológica atrás defendida, a preocupação dos formadores centra-se portanto na reunião de condições que possam contribuir para que se construa um "contexto de formação" favorável ao desenvolvimento de atitudes indagadoras, críticas e reflexivas. Uma formação que, como se disse atrás, estimule o professor para que além de reconhecer os alunos que tem na sua sala os conheça e se aperceba dos seus valores, interesses, saberes, que se preocupe e procure encontrar propostas educativas adequadas aos seus problemas. Ora o desenvolvimento desta atitude investigativa a que já atrás se fez referência profundamente interligada com situações de intervenção e formação, é uma das constantes do trabalho desenvolvido pelo colectivo que empreende um projecto de investigação-acção.

De, facto a experiência decorrente de actividades desenvolvidas recentemente (Projecto de Educação Inter-multicultural da Fac. Psic. e C. Educação U.P.) aponta para que o trabalho em projectos de investigação acção, reuna situações em que se cruzem muitas das condições que poderão contribuir para uma profunda formação de qualidade:

- o trabalho é realizado em grupo (por uma entidade que se denomina o investigador-colectivo) com toda a riqueza que o contributo de diferentes olhares multidisciplinares e interculturais pode desencadear;
- trabalha-se empenhadamente, com implicação, porque se trabalha em problemas em que se quer intervir e que sente ser importante resolver;
- o trabalho desenvolve-se numa intensa e permanente interacção de pesquisa e acção oferecendo quer a práticos quer a teóricos a possibilidade de uma análise praxeológica dos problemas;
- aceita-se ser questionado; há avanços e recuos na conquista de saberes e na possibilidade ou não de resolver os problemas; estes são encarados em conjunto, trabalha-se lenta e progressivamente; adquire-se o hábito de questionar, de duvidar, de trabalhar sobre o provisório, porque se é permanentemente confrontado com o real;

- trabalha-se em progressiva familiaridade com o problema do confronto entre subculturas dos actores sociais em presença (práticos e teóricos) com as suas linguagens, saberes, prioridades diferentes; convive-se com o complexo;

Mas afinal, a verdade é que nada é simples, linear e óbvio na formação ou na acção dos professores.

- os conflitos, acordos, alianças, partilhas, conferem a práticos e teóricos que interagem, para além de uma perspectiva praxeológica dos problemas a que atrás se fez referência, a possibilidade de se confrontar consigo próprios a nível da sua interioridade. A formação poderá acontecer então não só a nível da exterioridade (o que é aliás mais frequente) mas também a nível da "decifração do núcleo interior de valores" a que se refere Ardoino.

É um outro paradigma de formação bem diferente do tradicional. Este último é estruturado em preocupações positivistas de exactidão e eficácia apostando na formação yinda do exterior, oferecida pelo formador. Ao contrário, na linha do que se tem vindo a defender, tudo favorece a ocorrência de uma formação que se vai construindo, uma forma interior, profunda, mais duradoura, mas lenta e conquistada por cada um.

Sente-se a potencial importância que as propostas de formação em investigação-acção contêm, embora se esteja consciente dos custos que envolvem em tempo, esforço e "resistência à frustração" (Goyette e Lessard Herbert 1991).

Mas afinal, a verdade é que nada é simples, linear e óbvio na formação ou na acção dos professores.

Dizia Agostinho da Silva num pequeno livro escrito há muito ("Uma Ascensão aos Himalaias") que "basta que uma empresa pareça impossível para que os Homens sintam desejos de a tentar" (Silva 43:4).

Ora se, como se acabou de discutir, os professores quer na sua formação, quer na prática, são simultaneamente acusados e solicitados a serem ora responsáveis pela existência de todos os problema do ensino ora os "João Semana" abenegados, a serem ora funcionários públicos ora militantes a quem cabe a responsabilidade de resolver todos os problemas; a serem ora servidores da causa pública ligados a globalidade ora atentos ao particular, à necessidade de diferenciar; a serem ora agentes de reprodução (devendo manter, transmitir) ora agentes de mudança, sendo estimulados a inovar, e contribuir para o progresso, talvez se possa pensar que, dificilmente, encontrará profissão mais complexa e multifacetada, portanto mais desafiante do que a dos professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, L., (1980) - Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado, Lisboa, Biblioteca Universal Presença, 3.ª Edição

ARDOINO, J., (1992), L'Implication, Lyon, Voies Livres

BARBIER, R., (1996), La Recherche Action, Paris, Anthropos

BOWLES, S., Gintis, H., (1977), I.Q. in the U.S. Class Structure in Karabel, J. and Halsey, A.H., Power and Ideology in Education, New York, Oxford University Press

CARR, W., Kemmis, S., (1986), Becoming Critical: education, Knowledge and action-research, Sussex, Falmer Lewis

BOURDIEU, P., Passeron, J.C., (1964), Les Heritiers, Les Etudiants et la Culture, Paris, Minuit

BOURDIEU, P., Passeron, J.C., (1970), La Réproduction, Elements pour une Théorie du Système d'Enseignement, Paris, Minuit

CORTESÃO, L., Stoer, S., (1995) A possibilidade de "acontecer formação", in O Estado de Investigação em Portugal, Porto, Soc. Portuguesa de Ciências de Educação

CORTESÃO, L., (1989) Formação de Professores - Reprodução e Mudança, Pg. de Educação do Diário de Notícias, 28 de Maio 1989

CORTESÃO, L., (1992) Algumas ambições e Limites da Formação de Professores, Porto, Afrontamento

CORTESÃO, L., (1991) Supervisão numa perspectiva crítica, Porto, Soc. Portuguesa de Ciências de Educação

CORTESÃO, L., (1995) Avaliação Formativa, que desafios?, Porto ASA

CORTESÃO, L., Stoer, S., (1995), A Possibilidade de 'Acontecer' Formação: as Potencialidades da Investigação-Ação, Actas do Colóquio "Estado Actual da Pesquisa em Educação", F.C.T./U.N.L., Monte da Caparica

CORTESÃO, L., Stoer, S., (1997), Investigação-Ação e a Produção do Conhecimento no âmbito de uma Formação de Professores para a Educação Inter/Multicultural, "Educação Sociedade e Culturas" n.º 7, 1997

ENDE, M., (1984), Uma História Interminável, Lisboa, Presença

FERRY, G., (1989) Le Trajet de la Formation, Paris, Dunod

FRITZELL, C., (1987) On the Concept of Relative Autonomy in Educational Theory, British Journal of Sociology of Education, vol. 8, n.º 1

GOYETTE E LESSARD HERBERT, M., (1991), La Recherche Action dans L'Institution Educative

GIROUX, H., (1983), Pedagogia Radical, Vozes

LESNE, M., (1977) Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos, Paris, P.U.F.

PERRENOUD, P., (1996), Enseigner, Agir dans L'Urgence, Decider dans l'Incertitude Paris, E.S.F.

SILVA, A., (1943), Uma ascensão aos Himalaias, Iniciação de Informação Cultural, Lisboa, Ed. do Autor

STOER, S., (1994), "Construindo a Escola Democrática Através do Campo da Recontextualização Pedagógica" Educação Sociedade e Cultura, n.º 1, 7-47