O ESTÁGIO COMO MOMENTO DE FORMAÇÃO EMANCIPATÓRIA NA TRANSIÇÃO ENTRE CONTEXTOS DE FORMAÇÃO E DE TRABALHO

Luís Violante, Florentino Silva
Fátima S. Pereira, Eva Temudo
Maria João Caçanheira

Nesta comunicação pretendemos enfatizar as relações entre a formação na licenciatura em Ciências da Educação e a experiência proporcionada pelo estágio curricular, no sentido de contribuir para o seu entendimento como momento fulcral de apropriação dos desafios do trabalho, de definição profissional e da sua valorização enquanto momento de formação no ensino superior.

Parte deste esforço passa por articular algumas ideias sobre as relações possíveis entre a formação académica e as exigências profissionais e institucionais nos locais de trabalho, ideias que se foram destacando na experiência de estágio, que adiante se revisita.

Neste exercício, ponderamos algumas ideias sobre o valor do conhecimento produzido na Academia, designadamente no âmbito da licenciatura em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCE-UP), bem como sobre o estágio enquanto momento de tensão entre a formação e o trabalho e onde pode já observar-se, como diz Correia, a (1997) “(...) existência de um desconhecimento instituído por parte de cada um dos mundos das lógicas que estruturam o outro (...)” (: 21).

É mais ou menos comum ouvir discursos que relacionam quase linearmente as possibilidades de integração profissional com o valor e as competências adquiridas nas formações académicas, ainda que não seja de todo evidente a veracidade deste juízo, sobretudo se tivermos em conta que a primeira resulta, essencialmente, de factores conjunturais para os quais as segundas não têm – ou não têm revelado ter – agilidade de resposta. Esta relação parece resultar mais de uma visão ingénua e mistificada das disposições para o trabalho criadas pela formação, reforçada por leituras que naturalizam o carácter funcional das suas relações, ocultando os factores que condicionam a linearidade deste processo.

Correia (1998) afirma que é evidente a “(...) crise dos mecanismos clássicos que asseguravam a relação (...)” (: 153) entre os mundos da formação e do trabalho que, desde os anos 60, têm sido “o palco do desenvolvimento de um conjunto de tendências contraditórias que questionam quer as dinâmicas internas do funcionamento de cada um deles quer aquelas que asseguravam a sua articulação funcional”, sugerindo que no momento histórico presente ocorre não um “(...) contexto de (re)estabelecimento de relações entre dois mundos incomunicáveis, mas um processo de complexificação das relações e de diversificação das instâncias que as produzem (...)” que exige, na interpretação das suas relações, uma “(...) ‘epistemologia da mestiçagem’” que faça eco de “(...) domínios que se situam na interface entre a educação e o trabalho.” (ibidem:154).

Para a complexificação destas relações podem contribuir os discursos que

estruturam os modos como estas se produzem, nomeadamente os que visam sintetizar numa relação linear um processo mais vasto. Como exemplo importante, o autor sustenta que “ (...) a noção de qualificação profissional desempenha um papel de tal forma relevante na estruturação dos discursos que pretendem reflectir sobre as relações entre formação e trabalho que ela constitui um importante operador ideológico que dificulta a análise destas relações (...)” (ibidem: 161). Esta afirmação não só ilustra a falácia que os discursos de acento funcional pretendem estabelecer entre qualificação profissional com, digamos assim, possibilidades de desempenho profissional, como parece alertar para a necessidade de desmontar os juízos que submetem ao escrutínio exclusivo do designado mercado de trabalho o valor de formações que, por não serem pensadas a partir da sua adequação às mutações deste, permitem, ao mesmo tempo que promovem, alguma plasticidade no confronto com os espaços profissionais. Por outro lado, este operador ideológico contribui para manter uma pressão sobre as instâncias de formação que visa torná-las funcionais às características do trabalho e do seu contexto, ao mesmo tempo que cria disposições nos indivíduos para desvalorizar-se enquanto centro do processo formativo e a valorizar-se enquanto instrumento de um sistema produtivo. Basicamente, estas disposições contribuem para reivindicar mudanças nos sistemas formativos, considerando-os não em função do seu valor intrínseco mas em função da sua instrumentalização por parte do sistema produtivo.

No entanto, uma simbiose entre ambos os mundos é possível, baseada na interpelação das suas lógicas. Como defende o autor, “(...) o estreitamento da relação entre o mundo da educação e o mundo do trabalho exige que para a compreensão daquele se tenha em conta a evolução deste” (ibidem: 165). Procuramos esta aproximação abordando algumas das percepções sobre as correspondências possíveis entre formação e trabalho.

As formas de dizer o trabalho

A formação académica

Numa análise sobre as relações que a Universidade estabelece com o mundo, Renault (1997) afirma que uma “(...) noção minimal da Universidade combina funções como a (...) formação para o saber (...) inseparável da formação do próprio saber (...)” (: 17-8) e sustenta que, historicamente, tem sido procurada a coincidência das exigências destas com as que “(...) um país precisa para assegurar eficazmente o seu desenvolvimento (...)” (ibidem: 22). A criação e a difusão do saber visam, então, uma adequação entre as necessidades de conhecimento que permitem avanços, residindo nesta adequação o reconhecimento da função social do saber produzido no domínio universitário. Esta ideia parece ser reforçada por Bourdieu (1984) quando afirmava que a ciência encontra reconhecimento social por via do reconhecimento dos seus próprios valores.

Tendo em conta este valor social do conhecimento científico, julgamos importante fazer aqui uma tentativa de afirmação do valor da formação em Ciências da Educação dos agentes que trabalham no âmbito do poder local, nomeadamente daqueles empenhados em contribuir para a modificação dos processos relacionais estabelecidos a este nível, e que são o reflexo de processos sociais mais vastos que tendem a uniformizar as relações.

De facto, mais que um conjunto de saberes disciplinarmente ordenados que, por si

só, podem constituir-se como especializações científicas, a formação na licenciatura em Ciências da Educação da Universidade do Porto propõe, sistematicamente, o recurso ao trabalho interdisciplinar como processo de construção de conhecimento, tendo em conta que é na diversidade e não na circunscrição que se podem produzir quadros mais complexos na inteligibilidade dos problemas. Carvalho (1996) entende que este esforço de “(...) impulsionar a prática interdisciplinar contra a rigidez artificial de fronteiras epistemológicas (...)” (: 81), reside na constatação de que o “(...) objecto «educação» extravasa cada vez mais o âmbito escolar restrito para se relacionar não só com todas as influências que a sociedade, através das suas estruturas culturais, económicas e ideológicas, exerce, directa ou indirectamente, sobre os indivíduos (...) e que se assiste (...) a um alargamento das dimensões sociais (em sentido lato), psicológicas e temporais da educação (...)” (ibidem: 89).

É pela constatação deste alargamento que a licenciatura vem sofrendo diversas alterações, evoluindo desde um campo de formação docente até uma estrutura curricular que faz uso de conhecimentos propícios à integração em diversos âmbitos de acção profissional dos licenciados. Neste sentido, a licenciatura releva algum espírito prospectivo na adequação a diversos campos profissionais, procurando, agora como sempre – ou agora mais do que nunca -, a “(...) oferta antecipada de formação a novas figuras nos sistemas educativos que não pautam a sua intervenção apenas por razões instrumentais ou preocupações didácticas (...)” (Correia, 1993: 31), valorizando “(...) as dimensões investigativas do trabalho de formação (...)” bem como o “(...) esforço de construção de quadros de inteligibilidade que promovam uma leitura crítica dos saberes teóricos e dos saberes práticos, imprescindível ao desenvolvimento da auto reflexibilidade que deve acompanhar as intervenções inovadoras” (ibidem).

E porque as necessidades educativas são reformuladas pelas mutações permanentes na organização social, parecem ganhar cada vez mais legitimidade formações que suscitem nos diversos agentes em contexto educativo a “capacidade de reflectirem na acção, de se constituírem em ‘investigadores no seu contexto prático’ e cuja acção não ‘dependeria das categorias de uma técnica ou de uma teoria estabelecida, (mas da sua capacidade) (...) de construir uma teoria de caso único, uma nova teoria para cada caso’” (ibidem, 33, citando Touchon).

Julgamos que a persistência neste esforço tem contribuído para a crescente visibilidade institucional e social dos licenciados em Ciências da Educação, e duma formação que apela a abordagens inter e transdisciplinares, à valorização do carácter heurístico das experiências, e a uma reflexão científica sobre o universo educativo que não pretende fornecer prontuários de modos de acção, mas antes reivindicar modos de acção que atenuem o efeito de pré-conceitos sobre o agir educativo. Por isso, quando se olha a formação na licenciatura sob a perspectiva específica da formação para as técnicas e da qualificação profissional, é inegável que aquela não busca nem se limita a “ (...) formar para uma profissão: ela tem de intervir na formação da própria profissão (...)” (Correia, 1998b: 22). É nesta perspectiva que se fomenta a devolução da investigação, quer sobre o contexto de estágio enquanto objecto científico, quer sobre este como processo, no sentido de reforçar a especificidade dos modos de trabalho do LCE.

O confronto organizacional

A integração dos licenciados em Ciências da Educação nas instituições de estágio é condicionada, como em quaisquer outras formações e profissões, por conceitos prévios sobre o saber-fazer, que depende não só de lugares-comuns historicamente construídos, como também das lógicas organizacionais das estruturas que lhes conferem maior ou menor espaço de manobra. Além disso, o confronto institucional entre mundo da formação e mundo do trabalho acentua-se pelas relações de poder que advêm do labirinto organizacional, tantas vezes obstáculo à valorização da inovação.

Se, por um lado, se alimentam expectativas quanto às possibilidades de acção numa estrutura de trabalho – pela miríade de actores e âmbitos de actuação que nela convergem – por outro, pode verificar-se algum desconforto pela integração em lógicas de funcionamento que constroem mais do que possibilitam. Efectivamente, o LCE, como qualquer outro indivíduo socialmente integrado não é imune às pressões da “ (...) cultura organizacional (...)” (Costa e Neves, 1994: 737) das estruturas onde se movimenta, cultura esta que se insinua e amplia à medida que se produz a integração profissional, e que se pode reproduzir como “ (...) resultado de uma aprendizagem cultural no local de trabalho” (ibidem). Estas pressões, seja de “culturas organizacionais de negociação seja de conflito” (ibidem: 739) contribuem para os “(...) processos de formação de identidade [que] passam não só pelo interior da organização, mas também por uma relação íntima com o quotidiano normativo e conflituoso do sujeito social” (ibidem).

Por isso, acentuamos aqui a importância concedida na licenciatura à formação para a intervenção sobre um objecto que “não se define pela ‘realidade’ que nos é ‘dada’ mas pela sua negação” (Matos, s.d.: 5), ou seja pela leitura em negativo da realidade, e nomeadamente, pelo alerta permanente quanto às interferências que as instituições sociais produzem. É só pela persistência nesta leitura que o LCE se afirma como actor/autor em contextos que apelam quase incondicionalmente ao papel do agente que assimila normativos culturais concebidos para situações abstractas, genéricas e distantes, reproduzindo-os, indiferentemente, em situações de carácter específico, concreto e próximo.

Mas assumir autoria é um desafio de monta que apela, também, à autonomia relativamente à organização. Ora, é nesta margem de autonomia que pode residir a diferença, porquanto aqui se constroem bases de discussão que convocam e confrontam inovação e processos cristalizados. Porém, é ténue a linha entre a integração pura e simples num ideário organizacional e o desempenho esclarecido de um papel. Mas é também a opção por uma destas posturas que pode contribuir para a inovação nas estruturas, nem que seja através de subtilidades capazes de ultrapassar instituídos. Efectivamente, como defende Bernoux (1985), a ideia de papel remete para a de autor “ (...) capaz e dir-se-ia mesmo encarregado de interpretar de modo novo um papel idêntico” (:119-120).

Esta tarefa pode ser facilitada pelas representações institucionais de papéis profissionais, nomeadamente quando estas remetem para a ideia de especialista, enquanto “ (...) um indivíduo altamente qualificado” (Freire, 1997: 75). De facto, esta é

uma representação que pode fornecer alguma cobertura ao LCE. Ainda que, em tempos de flexibilidade e mobilidade profissional, a especialização possa ser vista como “domínio limitado” (ibidem), pode também contribuir para que “ (...) indivíduo ou grupos que se encontrem nessa situação [disponham] de uma particular reserva de poder e capacidade de acção nas suas relações com os demais” (ibidem), e para evidenciar, perante as instituições acolhedoras, o domínio do próprio trabalho, ao mesmo tempo que contribui para um efectivo auto-reconhecimento que não tem como referentes exclusivos a subordinação a um projecto estranho e a alienação pelos modos de acção que não se reconhecem, mas que interpela e enfatiza o trabalho enquanto processo formativo.

O estágio como apropriação crítica entre formação e trabalho

Passo fundamental para a aproximação às relações entre a formação académica e o mundo do trabalho, o estágio apresenta-se como momento privilegiado de socialização profissional, pese embora alguns autores, como Lesne e Minvielle (1990), o considerem “ (...) anacrónico (...)” (: 4), na justa medida em que é possível constatar que “ (...) nas nossas sociedades circulam valores de competição, de individualização, de retorno imediato dos investimentos educativos realizados que não encontram a sua satisfação na forma estágio (...)” (ibidem). Não pomos em causa a legitimidade dos valores circulantes, e as legítimas apropriações e expectativas que o estágio suscita nos que partilham aquelas referências. No entanto, entendemos que a “fórmula estágio” deve ser considerada não apenas na sua dimensão mais imediata de espaço de articulação entre saberes teóricos e desafios práticos, mas no sentido mais lato, como “ (...) uma forma de acção formativa (...)” (ibidem) que pode contribuir para colher referentes identitários e solidificar algumas figuras e saídas profissionais que a licenciatura vai desenhando.

Analisando as solicitações dos responsáveis autárquicos durante os estágios por nós realizados nos 3.º e 4.º anos da licenciatura, é possível resumir algumas das representações e expectativas sobre o trabalho do LCE no poder local. Efectivamente, nos discursos dos responsáveis autárquicos evidenciou-se a valorização do papel do LCE na assessoria, mediação, concepção e gestão de projectos de educação, bem como da figura de conceptor - ou desenhador, fazendo uso das palavras de Trilla (1998) -, que, partindo da compreensão, análise e definição de déficits em termos educativos, se implica no “desenho de programas híbridos” de educação (: 195), mas também a figura do avaliador de projectos de referente sócio-crítico, correspondendo a necessidades explícitas de introduzir coerência na acção sócio-educativa das autarquias onde decorreram os estágios. Entendemos que o estágio permitiu sobretudo reafirmar a ideia de mediação entre actores da comunidade educativa, tradicionalmente distantes, e que por via dos procedimentos introduzidos, tiveram a possibilidade de fazer eco das suas expectativas, ao mesmo tempo que, permitiu a tradução entre discursos distintos, contribuindo para o estabelecimento de canais de comunicação fortalecedores – e, esperamos nós, estruturadores - das relações na comunidade educativa.

Em síntese, digamos que as definições profissionais avançadas surgem dos processos de intervenção nos contextos de trabalho – aqui sob a forma de estágio – e sobre os sujeitos que povoam as organizações, da interrogação destas enquanto sistemas que

podem sugerir formas e figuras cristalizadas de acção no campo social, e da interpelação das figuras de documentos legais que surgem como referências plausíveis, ao mesmo tempo que se apropria o sentido da proposta formativa da licenciatura no que respeita à importância de contribuir para a formação da própria profissão e se promove uma aproximação a atribuições que constituam referentes identitários.

É na apropriação crítica dos diferentes desafios que se colocam ao estagiário que reside o valor formativo do estágio da licenciatura em Ciências da Educação da FPCEUP-UP. Efectivamente, ao assumir esta perspectiva, credora dos modelos incitativo e apropriativo de Lesne, em que "(...) a formação é concebida como um processo que é construído individual e colectivamente, e, portanto, passível de transformações pessoais e sociais" (Fernandes, 2001: 59) assume-se também o valor da formação de indivíduos "(...) sujeitos e agentes da sua própria formação, enquanto profissionais reflexivos e críticos face às relações hegemónicas, de saber e poder instituídas e à valorização de determinados modelos de formação (...) onde os sujeitos sejam mediadores da sua própria formação, em desenvolvimento" (ibidem). Justamente porque não é entendido exclusivamente num modelo de racionalidade técnica, de gestos eternamente repetidos, eventualmente descontextualizados da prática, mas porque permite justapor e fazer conviver apelos diversos que contribuem, exactamente enquanto objecto de reflexão, para uma definição socioprofissional que se opera à medida que se constróem o campo e as possibilidades de intervenção dos licenciados em Ciências da Educação, um modelo de estágio valorizador da reflexão sobre a transição entre contextos de trabalho e de formação permitirá, porque actua e é actuada pelos contextos, o resgate social de uma formação pública e institucionalmente desconhecida, ao mesmo tempo que promove o reconhecimento social do trabalho produzido ao nível académico que, de forma geral, é considerado por diversos actores sociais caduco ou desajustado face às mutações sociais.

Referências Bibliográficas

- BERNOUX, P. (1985). *La sociologie des organisations*, Paris: Éditions du Seuil.
- BORDIEU, P. (1984). *Homo academicus*, Paris: Éditions de Minuit.
- CARVALHO, A. D. (1996). *Epistemologia das ciências da educação*, Porto: Afrontamento – Biblioteca das Ciências do Homem.
- CORREIA, J. A. (1993). «A Licenciatura em Ciências da Educação: uma experiência na corrente contra a corrente», *Boletim da Universidade do Porto*, 18, 30-33.
- CORREIA, J. A. (1997). «Formação e trabalho: contributos para uma transformação dos modos de o pensar na sua articulação», in Rui Canário (org.), *Formação e situações de trabalho*, Porto: Porto Editora.
- CORREIA, J. A. (1998). *Para uma teoria crítica em educação*, Porto: Porto Editora.
- CORREIA, J. A. (1998b). «Conferência de Abertura do I Congresso das Licenciaturas em Ciências da Educação: entre a marginalidade e a imprescindibilidade», in *Actas do 1.º Congresso das Licenciaturas em Ciências da Educação*, Porto: CIIE, FPCE e ADEF.
- COSTA, M. S., NEVES, J.P. (1994). «Para uma análise sociológica da administração local» in *Dinâmicas Culturais, Cidadania e Desenvolvimento Local*, Lisboa: Gráfica 2000, 733-747.
- FERNANDES, Preciosa & al. (2001). *Uma formação em círculo*, Lisboa: IIE.

- FREIRE, J. (1997). Variações sobre o tema trabalho, Porto: Afrontamento.
- LESNE, M. e MINVIELLE, Y. (1990). «Les processus de formation: Les processus de socialisation reconstruits», in Socialisation et Formation, Paris: Paideia.
- MATOS, M. (s.d.) Para que serve a disciplina? Porto: FPCEUP, documento policopiado, 5 páginas.
- RENAUT, A.(1997). Universidade e cultura, Lisboa: Edições Colibri.
- TRILLA, J. (1998). La educación fuera de la escuela, Barcelona: Editorial Ariel, S.A.