

JOSÉ ALBERTO CORREIA*
MANUEL DOS SANTOS E MATOS*

**CONTRIBUTOS PARA A PRODUÇÃO DE UMA
EPISTEMOLOGIA DAS PRÁTICAS FORMATIVAS:
ANÁLISE DE UMA INTERVENÇÃO NO DOMÍNIO
DA SAÚDE COMUNITÁRIA**

Introdução

Apesar das profundas transformações sofridas pelo campo da formação de adultos nos últimos 15 anos, as práticas reflexivas e de intervenção aí desenvolvidas continuam a ser, predominantemente, estruturadas por um "discurso" teórico e epistemológico profundamente normativo, gestor e funcionalista.

Este trabalho, que se apoia na descrição e análise de uma intervenção desenvolvida junto de profissionais de saúde visando a elaboração dos contornos de um Curso de Estudos Superiores Especializados no domínio da Saúde Comunitária, procura contribuir para a produção de um "discurso" alternativo que, ao valorizar as valências interpretativas da intervenção epistemológica, se preocupa com a produção de um olhar crítico.

Num primeiro momento procuraremos dar conta dos pressupostos e da lógica do projecto de formação implementado, para, num segundo momento, nos referirmos, de uma forma sucinta à dinâmica do seu desenvolvimento e aos problemas conceptuais com que ele se confrontou. Sucintamente iremos defender a ideia de que as transformações sofridas pelo campo da formação de

* Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

adultos apelam para o desenvolvimento de práticas reflexivas construindo na crítica a uma racionalidade cognitivo/instrumental construída em torno dos conceitos de programa, objectivos e estratégias de formação. Esta crítica não se pode limitar a propor uma reconceptualização ou um alargamento do campo de investigação e intervenção dado, mas estrutura-se na estruturação de um novo campo onde as problemáticas se tendem a descentrar da temporalidade e da espacialidade da intervenção do formador, ou da equipe de formadores, para se centrarem numa outra temporalidade e espacialidade em torno da qual se constrói a pertinência daquela.

Da concepção à implementação da intervenção

O trabalho desenvolvido por uma equipe de docentes da F.P.C.E.U.P. em parceria com a Escola Superior de Enfermagem de Viana do Castelo e envolvendo 16 Enfermeiros que intervêm no domínio da Saúde Pública (enfermeiros-professores, enfermeiros dos Centros de Saúde do distrito de Viana do Castelo e enfermeiros do Hospital Distrital) procurava responder a três grandes preocupações:

- 1) Contribuir para a implementação de um CESE em Saúde Comunitária capaz de melhorar a situação sanitária do distrito;
- 2) Contribuir para a formação sócio-psico-pedagógica dos formadores responsáveis pelo desenvolvimento desse CESE;
- 3) Contribuir para o desenvolvimento de um trabalho de investigação conducente à realização de uma tese de Mestrado em Pedagogia e Saúde cuja orientação nos competia assegurar.

Embora se tivesse tido em conta estas três preocupações na concepção e gestão da intervenção formativa, ir-nos-emos debruçar apenas sobre as duas primeiras.

A implementação de instâncias capazes de assegurar a participação dos futuros formadores na produção do próprio sistema de formação onde eles irão intervir, constituía uma das preocupações centrais da equipe responsável pela gestão do projecto. Admitia-se que o trabalho de concepção dos espaços de intervenção dos formadores deveria constituir o núcleo estruturador da sua formação sócio-psico-pedagógica. A preocupação de aprofundar as valências investigativas do trabalho de formação inscrita neste pressuposto tem importantes implicações epistemológicas. Ela resulta do reconhecimento de que a crise da epistemologia normativa é também uma crise da racionalidade

cognitivo-instrumental que estrutura as relações entre a Ciência Moderna e os sistemas de formação já não é exclusivamente intrínseca à comunidade científica, mas tende a "exteriorizar-se" através da reinvenção de novos espaços sócio-institucionais onde se estabelece uma dialógica entre as exigências específicas da investigação e as exigências específicas da acção potenciadora do desenvolvimento de uma racionalidade comunicacional que poderá sustentar o desenvolvimento de um novo paradigma, um paradigma "prudente para uma vida decente", segundo as palavras de Boaventura Sousa Santos.

Por outro lado, admitia-se que a compreensão da dinâmica das situações formativas era imprescindível para estimular a reflexão sobre as experiências de formação dos próprios formadores envolvidos no projecto. Entendia-se que a formação de formadores se deveria centrar mais nas experiências do que nas carências cuja análise metódica poderia permitir não só reinserir analiticamente as práticas formativas numa temporalidade e espacialidade que não se confunde com a que é instituída para o seu desenvolvimento, mas também promover a transferibilidade dos saberes experienciais para contextos cognitivos e praxeológicos diferentes dos da sua produção. Este pressuposto apoia-se na importância crescente que se tem vindo a atribuir à educação informal e no consequente reconhecimento da irredutibilidade das estratégias de ensino relativamente às estratégias de aprendizagem que sustenta o desenvolvimento de práticas reflexivas onde a análise do informal desempenha um papel estruturante, isto é, constitui o núcleo em torno do qual se procura restituir o sentido e a pertinência da formação intencional.

Finalmente, admitia-se que a análise de necessidades em formação dos profissionais de saúde comunitária — dimensão estruturadora do curriculum do CESE — deveria conduzir a uma identificação dos contornos da profissão apoiada na análise da sua definição legal, na representação subjectiva que dela têm os próprios profissionais, bem como numa análise dos contextos de trabalho entendidos mais como espaços sociais de produção de solicitações sociais contraditórias, do que como um sistema técnico de exercício de competências profissionais. Embora subentenda o reforço das relações entre o trabalho e a formação, este pressuposto surge no aprofundamento da crise dos modelos tayloristas de organização do trabalho e dos conceitos substantivos de qualificação profissional a eles associados que, ao valorizarem a funcionalidade das relações, tendem a subordinar a formação ao trabalho. O reforço das relações que se procurou promover apoiava-se antes em conceitos construídos

na crise do taylorismo (como os conceitos de qualificação colectiva, qualificação tácita ou organização qualificante do trabalho) onde a pertinência da formação não resulta do facto de ela promover a adaptação dos indivíduos a um posto de trabalho pré-definido, mas da sua capacidade em interferir numa organização sócio-técnica de contextos de trabalho cuja configuração é marcada pela emergência do incerto e do aleatório.

O projecto de formação concebido em torno destes pressupostos apoiou-se num conjunto diversificado de situações formativas susceptíveis de contribuir para o desenvolvimento de três momentos "densos de formação", a saber:

- 1) análise das trajectórias de formação dos participantes tendo em vista, por um lado, promover a reflexão em torno da problemática da formação, e por outro restituir os percursos biográficos responsáveis pela produção de uma identidade profissional para si;
- 2) análise dos contextos de trabalho centrada na recolha, tratamento e interpretação dos depoimentos dos diferentes intervenientes nos contextos de trabalho (médicos, enfermeiros, utentes, etc.), visando provocar o confronto da representação subjectiva que os participantes têm da profissão com a(s) representação(ões) que lhes são atribuídas nos contextos de trabalho, isto é, visando criar disposições para análise das interdeterminações entre uma identidade profissional para si com uma identidade profissional atribuída;
- 3) reapropriação analítica da problemática da formação através da sua integração na problemática do exercício da profissão, visando a construção de um curriculum para um CESE cuja intencionalidade não era apenas a de melhorar as "qualificações profissionais" dos enfermeiros especialistas em saúde comunitária, mas a de promover a saúde comunitária e a de participar na produção da profissionalidade destes técnicos de saúde.

Não nos iremos referir às soluções técnico-pedagógicas encontradas para a promoção destes "momentos fortes" de formação, mas apenas realçar duas das propriedades do sistema de formação de formadores que marcaram decisivamente o trabalho desenvolvido pela equipe de formadores. A primeira diz respeito à "localização institucional" das competências pertinentes ao desenvolvimento do projecto de formação. O facto de a equipe de formadores estar investida de um saber institucional sobre a problemática da formação de adultos e de um "desconhecimento instituído" sobre a problemática da saúde comuni-

lária, e de, inversamente, a equipe de formandos estar investida de um saber institucional sobre a problemática da saúde comunitária e de um "desconhecimento instituído" sobre a da formação de adultos, criou condições para que as relações de poder fossem tendencialmente simétricas e para o desenvolvimento de instâncias de inter-compreensibilidade na análise dos problemas. A segunda propriedade diz respeito à própria estrutura do trabalho de formação. Dado que o projecto de formação não tinha um programa por referência privilegiada, mas apoiava-se antes na organização de situações formativas facilitadoras da emergência de saberes, em grande parte integráveis no domínio do "desconhecimento instituído" dos formadores, o trabalho destes foi mais um trabalho de gestão e de interpretação do imprevisível do que um trabalho estruturado em torno de um conjunto de problemáticas pré-determinadas e integradas no domínio do seu "saber institucional".

Da dinâmica à conceptualização da formação

O primeiro momento forte da formação apoiou-se na descrição escrita que cada um dos participantes fez da sua biografia de formação que serviu de suporte para uma descrição em pequenos grupos visando restituir a lógica do funcionamento das situações particularmente densas do ponto de vista formativo e, por outro lado, restituir o elenco das competências profissionais valorizadas pelos participantes e das suas relações com os contextos de formação onde elas se produziram. A utilização da escrita e do trabalho em pequenos grupos tinha por intenção introduzir instâncias de objectivação das experiências vividas pelos participantes. O trabalho dos formadores incidiu fundamentalmente na elaboração de fichas de trabalho, na interpretação provisória de algumas das biografias de formação e na busca de uma conceptualização que fosse útil à restituição da dinâmica das situações formativas.

Não nos iremos deter sobre o conteúdo substantivo do trabalho desenvolvido (ele será objecto de uma referência detalhada num trabalho a publicar brevemente), mas procuraremos centrar a vossa atenção em algumas considerações sobre os problemas conceptuais com que nos confrontamos.

A primeira consideração diz respeito à necessidade que tivemos de caracterizar as situações formativas a partir do trabalho de formação desenvolvido pelo formando e da sua inserção numa trajectória de formação cuja temporalidade deveria ser tida em conta dado que o sentido destas situações não se constrói na sua "interioridade" mas na "exteriorização" desta, isto é, na relação que

As situações mantêm com os contextos que as antecederam e nos contextos que a precederam. A narração biográfica não foi, assim, encarada como uma descrição biográfica capaz de restituir de uma forma mais ou menos enviesada os acontecimentos que a integram, mas antes como uma interpretação selectiva produzida do presente e portadora de uma dimensão projectual, isto é, marcada por um futuro desejável. Dito por outras palavras, o discurso produzido sobre o passado não é o discurso do passado, mas um discurso do presente que busca re-interpretar o passado para intervir no futuro. O trabalho de análise não é assim um trabalho arqueológico mas um trabalho prospectivo.

Da análise conjunta das biografias formativas foi possível caracterizar três ideais-tipo de situações formativas.

As situações formativas onde o formando tende a ser assujeitado à estrutura instituída para a situação, caracterizam-se pelo facto do formando ser definido e se definir como um objecto de formação e contribuem, em geral, para a consolidação de disposições já cristalizadas mais do que para a indução de disposições formativas. Nestas situações predomina um regime de reprodução da informação e os formandos tendem a "naturalizá-las" bem como à ordem social cuja reprodução elas asseguram. Em geral, estas situações produzem disposições para a conformação e são responsáveis por uma ordem cognitiva estruturada segundo uma lógica cumulativa onde os diferentes saberes se acumulam e se podem substituir sem se interrogarem mutuamente.

As situações formativas onde o formando aparece como o seu elemento estruturante caracterizam-se pelo facto de ele atribuir um sentido subjectivo à situação sem reconhecer a arbitrariedade dos constrangimentos objectivos. O formando define-se como sujeito de uma situação estruturada por relações informais e pela troca de conhecimentos entre pares. Estas situações são muitas vezes responsáveis pela rejeição "intuitiva" da ordem e dos modelos pedagógicos instituídos e caracterizam-se pela sua grande instabilidade. Estas situações produzem pré-disposições para a acção individual no interior de mapas cognitivos onde a substituição dos saberes predomina relativamente à sua acumulação.

O terceiro ideal-tipo referencia-nos as situações formativas onde o formando se define como um elemento estruturador da situação, ou seja, onde ele lhe atribui um sentido estratégico e reconhece a arbitrariedade dos constrangimentos objectivos da situação. Nestas situações, o formando define-se como um agente da sua formação e da formação da própria situação

de formação. Estas situações são estruturadas por um regime de troca de conhecimentos mediados pela apropriação metódica de informações. No caso dos enfermeiros de saúde comunitária, elas são particularmente frequentes em contextos de trabalho destaylorizados que favorecem não só a troca de saberes entre equipas multi-profissionais, mas que favorecem também o reconhecimento da pertinência dos "saberes profanos" dos utentes dos serviços de saúde. Num trabalho semelhante desenvolvido com uma equipa de professores, constatou-se que estas situações, para além de se produzirem mais frequentemente nos contextos de trabalho, resultam da possibilidade de estes profissionais poderem interrogar criticamente os seus saberes pedagógicos segundo uma lógica diferente da lógica constitutiva destes saberes. Estas situações estão por isso associadas ao exercício de cargos de gestão, ao aprofundamento do diálogo multi-disciplinar ou ao envolvimento em projectos onde intervêm actores sociais "exteriores" ao campo educativo. Elas pressupõem, por isso, uma ordem organizacional caracterizada pela flexibilidade e pela imprevisibilidade e uma ordem cognitiva que se não insere exclusivamente no registo da cientificidade instituída nem no registo da organização disciplinar instituída. Elas estão associadas à produção de competências projectuais e de mapas cognitivos onde a lógica da acumulação ou da substituição dos saberes parece estar subordinada a uma lógica comunicacional que favorece a sua complexificação através da interrogação mútua.

A segunda consideração diz respeito à transmutação das situações de formação instituídas e às condições que favorecem esta transmutação. A análise das biografias de formação revelou-nos que nem sempre uma situação formal de formação instituída segundo a lógica característica de um determinado ideal-tipo produzia os efeitos atribuíveis a esse ideal-tipo. Com uma certa frequência, as situações instituídas que definiam o formando como objecto de formação, transmutavam-se noutras onde ele se constituía como sujeito ou mesmo agente de formação. O trabalho analítico em torno destas situações mutantes permitiu-nos constatar que elas em geral se associam à produção de condições materiais e simbólicas que permitem o aparecimento de um "registo de interpretação" diferente daquele que é dominante na situação. Assim, se admitirmos que é de natureza afectiva o registo de interpretação dominante na instância familiar, as situações familiares são particularmente densas do ponto de vista formativo quando, na sua interpretação, interfere um registo de natureza cognitiva que é o registo dominante na escola ou um

registo instrumental que é dominante no exercício do trabalho. Do mesmo modo, a "densidade formativa" da troca de experiências entre os grupos informais, que se desenvolvem no interior da instituição escolar, não é independente do facto de estas trocas se desenvolverem segundo um registo afectivo ou instrumental no interior de uma instituição organizada para promover um registo de interpretação de natureza cognitiva. O exercício do trabalho também tende a ser qualificante quando ele não é exclusivamente instrumental, mas permite o desenvolvimento de uma ordem cognitiva ou afectiva.

Estas condições materiais e simbólicas que se associam às situações de formação mutantes induzem, por isso, instâncias de mediação caracterizadas por uma materialidade organizacional e/ou por uma imaterialidade simbólica, cujo estudo poderá em nossa opinião contribuir decisivamente para a construção de uma epistemologia das práticas formativas que favoreça o desenvolvimento de práticas interpretativas mais congruentes com as transformações do campo da formação de adultos. Com efeito, a mutabilidade das situações formativas, favorecida por estas instâncias, sugere que nem o trabalho de formação pode ser definido a partir da interioridade das situações que ele promove e onde ele se desenvolve, nem tão pouco os efeitos por ele produzido se inscrevem directamente da lógica que preside ao seu desenvolvimento. Por um lado, o trabalho de formação deve ser entendido como um trabalho de intervenção que segundo Bernard Honoré é uma "praxis que se situa 'entre'. No intervalo. No que separa, no que distingue, na brecha (...) entre o interior e o exterior, entre o sujeito e o objecto, entre a pessoa e o colectivo."; é um trabalho que favorece o questionamento das experiências vividas na diferença para as integrar em conjuntos novos onde a separação tende a ser substituída pelo esclarecimento da conflitualidade; é um trabalho simultaneamente arqueológico e futuroológico ou, como realça Rui Grácio um trabalho retrospectivo cujo sentido resulta da capacidade de utilizar "o poder posto à disposição por um saber acerca do porvir" (p. 650). Por outro lado, os efeitos das situações formativas só muito remotamente estão dependentes da estrutura da intervenção dos formadores; eles são antes o resultado de um conjunto complexo de causalidades que se desenvolvem num tempo e num espaço que não é o da intervenção do formador segundo uma lógica imprevisível cujo controlo lhe escapa.

É neste contexto que parece útil proceder a uma reconceptualização do trabalho de formação em grande parte tributário de modelos interpretativos deri-

vados de uma lógica gestionária cuja versão mais elaborada se encontra na linguagem que sustenta a gestão pedagógica por objectivos. Em trabalho anterior sugerimos a necessidade de interrogar as noções de objectivos, estratégias, programas ou projectos de formação através da análise do contexto sócio-institucional da formação susceptível de nos permitir restituir a provisoriedade e arbitrariedade dos objectivos de formação, bem como a eventual existência de estratégias contraditórias de formação desenvolvidas pelos formadores e pelos formandos. Interessava realçar, no entanto, que o conceito de contexto nos remete, em geral, para a conexão entre elementos e circunstâncias que estão, temporal e espacialmente, presentes no momento da formação; ele tende a desvalorizar a "presença" simbólica daqueles que estão espacial e, principalmente, temporalmente ausentes bem como a sua intermutabilidade. Ora, o *sentido estratégico* da formação, isto é, a sua formatividade está intimamente relacionado com a transformação que ela pode promover dos elementos da rede e da natureza dos seus vínculos.

Sem que se pretenda confundir a actividade formativa com a actividade terapêutica, pensamos que algumas das contribuições teóricas e, principalmente, epistemológicas da Psicanálise poderão contribuir para a sua compreensão. Num trabalho anterior, ainda não publicado, caracterizamos esta contribuição através da caracterização da homologia estrutural que é possível encontrar entre o conceito de dispositivo de formação e o conceito de dispositivo de cura analítica.

Admitimos, em primeiro lugar que, "da mesma forma que as potencialidades terapêuticas da situação analítica são em grande parte atribuíveis ao dispositivo e não à materialidade da intervenção discursiva do analista, também a formatividade de uma situação de formação não depende exclusivamente dos trabalhos dos formadores, mas do funcionamento de um dispositivo que os transcende". O dispositivo de formação não poderá nestas circunstâncias ser encarado apenas como uma instância de mediação e de regulação "das relações formador/formando ou equipe de formadores/grupo de formandos, mas uma instância de auto-mediação: mediação do formando com o seu mundo subjectivo, mediador do grupo de formação com as suas subjectividades, mediador do grupo com um projecto de acção através do qual ele se exteriorizou".

Por outro lado, "embora o funcionamento das diferentes instâncias de mediação do dispositivo, apele ao desenvolvimento de um trabalho compreensivo mais do que explicativo, a verdade é que nem o trabalho do formador nem o do analista se confunde com um trabalho de compreensão contempla-

tiva. A sua intervenção é pautada por uma "neutralidade activa" substancialmente distinta quer da neutralidade durkheimiana e weberiana onde a exterioridade seria condição de objectividade, explicativa no primeiro caso e compreensiva no segundo, quer da "neutralidade" cognitivo-instrumental característica da produção de artefactos tecnológicos e estruturante da pedagogia por objectivos. A "neutralidade activa" adoptada pelos formadores, caracteriza-se, com efeito, por induzir um trabalho de interpretação realizada numa relação que, não é de observação, mas de escuta. Escuta entre parceiros que, estando implicados numa actividade comunicacional, se escutam mutuamente. Os conceitos e sistemas teóricos de referência inserem-se neste contexto comunicacional, não como interpretações gerais cuja validade empírica se procura verificar (racionalidade cognitiva) nem como interpretações gerais susceptíveis de intervirem eficazmente em todas as situações particulares (racionalidade instrumental), mas como elementos de uma compreensão antecipada cuja eficácia estratégica se define pela sua eficácia comunicacional, isto é, pela sua capacidade de induzirem relações objectivantes e reflexivas do grupo de formação consigo próprio, com os seus elementos e com as sua produções históricas e projectuais.

Finalmente, da mesma forma que o trabalho do analista, também o trabalho da equipe de formação, se estrutura em torno da dialéctica do *transfert* e do *contra-transfert* que faz com que ele não seja um trabalho de formulação de respostas tecnicamente eficazes a pedidos explicitados, mas um trabalho sobre os próprios pedidos e sobre o próprio trabalho de formulação de respostas.

O dispositivo de formação não é, nestas circunstâncias, apenas produtor de competências que se acumulariam a outras já existentes. Ele é gerador de disposições formativas, isto é, de disposições que não só facilitam a apropriação de novas competências mas que também são geradoras de transformações nos mapas cognitivos onde estas competências se integram já não de uma forma cumulativa, mas estruturante e interrogativa. As disposições formativas estão, por isso, intimamente ligadas a um poder de interpretação e re-elaboração do passado que permita ao sujeito em formação afirmar-se como autor mesmo nas situações que o definem como objecto de acção. Ao articularem-se e articularem, por outro lado, as actividades de auto-compreensão com as de intercompreensão e as de acção estratégico, elas são geradoras das condições de projecto".

A terceira consideração diz respeito à lógica que preside à construção da re-

presentação subjectiva que os enfermeiros de saúde pública têm da sua profissão. Sem termos a pretensão de generalizar as conclusões provisórias de um trabalho de análise realizado com um grupo restrito de profissionais num contexto específico, interessava realçar o forte sentido estratégico que preside à construção de estas representações. O facto de estes profissionais de saúde valorizarem, fundamentalmente, as competências sócio-relacionais parece, com efeito, resultar de um pedido social de construção de um modelo de profissionalidade assegurando a manipulação legítima de competências distintas das que asseguram a legitimidade epistemológica e institucional do exercício do poder médico. Ao sugerirem que os sistemas de formação deveriam assegurar e legitimar o exercício de competências socio-relacionais, os enfermeiros de saúde pública procuram não só construir um símbolo social que os distinga dos médicos, mas também assegurar o controlo de uma zona estratégica de incerteza organizacional no interior dos serviços de saúde através do reconhecimento de que o seu objecto de intervenção é distinto do objecto de intervenção dos médicos.

O discurso por eles produzido — de que os médicos tratam da doença enquanto que os enfermeiros tratam com doentes — é bem revelador desta tendência para a construção de um objecto específico de intervenção. Ele chama, com efeito, a atenção para a necessidade dos serviços de saúde se organizarem de forma a promoverem a reconstrução da globalidade do doente, num contexto onde as preocupações relacionadas com o tratamento da doença não só legitimaram a taylorização do trabalho dos profissionais de saúde como contribuíram para a cristalização de uma hierarquização social dos médicos em função da complexidade tecnológica intrínseca às diferentes especialidades.

O facto de, por outro lado, os enfermeiros de saúde pública sugerirem que os sistemas de formação profissional desempenham um papel pouco relevante na apropriação das suas competências profissionais, embora possa ser explicado pelo importante papel atribuído aos médicos na organização destes sistemas de formação, permite também realçar a necessidade de pensar os sistemas de formação profissional, já não exclusivamente como instâncias de produção de qualificações, mas como instâncias de promoção de modelos de profissionalidade que asseguram não só a definição dos critérios de legitimidade dos saberes profissionais, mas também a sua reprodução alargada.

O 2º e o 3º momentos fortes da intervenção permitiram-nos aprofundar esta problemática. Prometemos ser breves nas considerações tecidas em torno

dela.

O 2º momento forte de formação incidiu sobre a análise dos contextos de trabalho. Esta análise visava criar condições para que se pudesse submeter a representação subjectiva que os intervenientes no sistema de formação têm do enfermeiro de saúde comunitária a uma interrogação crítica e metódica que tivesse em conta as determinantes "extrínsecas" que interferem na estruturação dos contextos de trabalho. Apoiamo-nos por isso numa análise das práticas discursivas produzidas pelos intervenientes nos Centros de Saúde a propósito desta figura profissional.

Para além de permitir que os participantes se envolvessem num trabalho metódico de investigação, esta análise contribuiu decisivamente para a compreensão da complexidade das relações entre a formação e o trabalho no domínio da saúde comunitária. Ela permitiu, em particular, conceptualizar o contexto de trabalho como um espaço social de produção de representações subjectivas contraditórias sobre o próprio exercício do trabalho que contêm, em filigrana, definições, também elas contraditórias, de modelos de profissionalidade para os enfermeiros de saúde comunitária. Estes modelos são, por outro lado, em grande parte tributários, das diferentes definições do *cuidar* construídas no decurso do processo histórico de produção da profissão de enfermeiro. A definição tecnicista do *cuidar* é particularmente valorizada pelos médicos que atribuem também aos enfermeiros de saúde comunitária importantes funções no auxílio à gestão dos serviços; os utentes parecem valorizar sobretudo uma concepção centrada na relação, embora incorporem elementos integráveis na imagem da enfermeira/religiosa; os enfermeiros, por sua vez, valorizam uma definição centrada na relação que incorpora também elementos susceptíveis de se integrarem num modelo gestor. Em todas estas definições, o enfermeiro de saúde comunitária aparece como um *mediador*, como um *tradutor* de linguagens produzidas sobre um corpo definido como doente e sobre os serviços de gestão da doença. Enquanto *mediador*, o enfermeiro de saúde comunitária não se limitaria, no entanto, a assegurar a intermutabilidade e o diálogo entre linguagens e actores; ele é também solicitado a assegurar a manutenção ou a reposição de relações de poder instabilizadas. Ele é solicitado pelos utentes para repor o poder sobre o seu próprio corpo num contexto de doença que o fragiliza e num contexto onde a relação com serviços de gestão da doença o desapropria de um saber e da legitimidade de produzir um "discurso" sobre o corpo. Ele é, por outro lado, solicitado pelos médicos para assegurar a compreensão de uma linguagem

que, ao mesmo tempo que assegura a sua distinção social relativamente àqueles sobre quem ele exerce o poder, os afasta deles impossibilitando o exercício desse poder. Ele é, finalmente, solicitado pelos restantes enfermeiros para assegurar que a linguagem da relação médico/doente, não só não implique a perda do poder de gerir essa relação, mas que crie também condições para que essa gestão seja reconhecida como imprescindível.

O contexto de trabalho não pode, nestas circunstâncias, ser definido como um sistema técnico, mas antes como um sistema social contraditório estruturado por relações de poder mais ou menos estabilizadas e mediadas por diferentes tecnologias de gestão e/ou reposição das relações saúde/doença. Ele não constitui, por isso, um referente estável à planificação de práticas formativas, mas antes um *espaço de intervenção estratégica* da formação.

Para além de ser objecto de definições sociais plurais e contraditórias, a enfermagem de saúde comunitária caracteriza-se também, no distrito de Viana do Castelo, pela sua "invisibilidade social", ou seja, pelo facto de não se exercerem no terreno um conjunto de funções cuja recomposição poderia contribuir para a definição desta profissão, nem tão pouco existirem condições sócio-organizacionais que favoreçam a sua emergência. O conteúdo funcional do enfermeiro especialista é definido legalmente de uma forma cumulativa, isto é, supõe-se que o enfermeiro especialista deverá cumprir as mesmas funções do generalista a que se acumulam as que correspondem à sua especialidade, o que dificulta o exercício das componentes especializadas da profissão.

Não nos iremos debruçar sobre a estrutura do currículo que se concebeu para o CESE em Saúde Comunitária. O que gostaríamos de realçar é que ela obedeceu à preocupação de induzir situações formativas que, além de assegurarem a participação dos formandos, sejam permeáveis à pluralidade de solicitações sociais que contribuem, de uma forma contraditória, para a definição da profissão, ao mesmo tempo que, disponibilizam instrumentos teórico-metodológicos imprescindíveis à gestão destas solicitações. Teve-se em conta que este currículo, não se destinava apenas a formar para uma profissão, mas deveria contribuir para a produção da profissão e das condições que assegurassem a sua visibilidade social. Ao ter-se também em conta que toda a enfermagem é de saúde comunitária e que compete ao enfermeiro de saúde comunitária promover esta valência do exercício da enfermagem, procurou-se que o CESE contribuisse simultaneamente para a formação dos enfermeiros de saúde comunitária e para a formação contínua dos restantes enfermeiros.

Conclusões

Embora sejam mais interrogativas do que conclusivas, as considerações que fizemos sobre o trabalho desenvolvido na formação de formadores no âmbito da Saúde Comunitária permitem-nos destacar algumas das problemáticas com que se confrontam as práticas de intervenção no domínio da formação de adultos.

Em primeiro lugar, a crítica aos olhares gestionários *sobre* a formação aparece associada, não só à produção de uma linguagem *da* formação susceptível de reabilitar o papel do formando na produção e apropriação da sua própria formação, mas também à produção de uma epistemologia interpretativa apoiada numa racionalidade comunicacional que promove a *inter* e a *hetero*-compreensão.

Esta contração das práticas de formação no formando e já não no formador, pressupõe, por outro lado, o desenvolvimento de matrizes teóricas capazes de restituírem o sentido de uma espacialidade e temporalidade substancialmente distinta daquela que remetia o informal e o imprevisível para a perifericidade das práticas reflexivas.

Finalmente, esta descentração analítica das práticas de formação relativamente aos espaços e tempos de intervenção dos formadores, passa por uma complexificação das relações entre a formação e o trabalho onde as determinantes técnicas deste último não constituem o referente privilegiado de uma formação (pre)ocupada na transformação do próprio trabalho.