

## INTRODUÇÃO \*

Os procedimentos de «análise de necessidades» surgiram no campo da formação profissional de adultos intimamente relacionados com a preocupação de melhorar a eficácia das políticas e dos sistemas de formação e de assegurar a implicação dos indivíduos nos programas de reciclagem profissional em que se encontram envolvidos.

Aparentemente, estes procedimentos conduziriam à utilização de um conjunto de instrumentos visando caracterizar as competências exigidas no exercício do trabalho, bem como as competências possuídas pelos indivíduos de forma a que se pudesse conceber programas de formação capazes de suprirem as «carências» dos indivíduos relativamente às exigências técnicas dos postos de trabalho. A «análise de necessidades de formação» seria, portanto, uma operação prévia e imprescindível à determinação de objectivos de formação, susceptíveis de estruturarem programas de formação preocupados em produzir mais competências e indivíduos mais qualificados; os potenciais formandos, definidos como objectos carenciados de formação, teriam uma participação limitada numa operação que se confunde com uma avaliação diagnóstica, conduzida segundo uma racionalidade tecnocrática e economicista. O significado que por vezes se atribui ao termo «necessidade» como sinónimo de carência, coacção, constrangimento, empobrecimento, falta, miséria, privação ou urgência, parecem particularmente adaptados a esta forma de conceber a análise de necessidades em formação.

Paralelamente a estes procedimentos tributários de uma concepção utilitarista de formação que a subordina acriticamente a objectivos mais gerais de natureza económica, desenvolvem-se um conjunto de práticas que globalmente se estruturam pela preocupação de fazerem coincidir as formações desenvolvidas com os desejos e as expectativas dos indivíduos em formação. Estas práticas procuram assegurar uma participação activa dos formandos na identificação das suas necessidades em formação, desenvolvendo «espaços formativos» que, por escaparem aos constrangimentos sociais, poderiam permitir a livre expressão das motivações individuais; recorre-se, por isso, a um conjunto de técnicas de animação de grupos ou dos estabelecimento de relações empáticas entre formadores e formandos, que criam a ilusão da inexistência de relações de autoridade no interior do campo da formação e de interdeterminações entre este e o contexto sócio-económico. Neste caso a noção de necessidade remete-nos para o reencontro do indivíduo desamparado consigo próprio.

O «discurso» da análise de necessidades de formação torna-se assim o ponto de confluência inesperado de «discursos» opostos: o discurso humanista, preocupado com a adaptação da formação às «necessidades profundas» dos indivíduos, e o discurso tecnocrático, preocupado com a adaptação dos indivíduos às necessidades sociais<sup>1</sup>. A confluência destes discursos representa dois mundos em tensão: o das *organizações*, intimamente ligado às actividades económicas, sociais e profissionais, palco para a cristalização das tendências para a racionalização das políticas e práticas de formação; o mundo das *individualidades*, individuais ou grupais, que procura fazer coincidir a formação, oferecida ou procurada com os desejos e expectativas das pessoas em formação. No primeiro caso as «necessidades de formação» são fortemente conotadas com uma lógica positivista: elas têm uma existência «natural», são um dado, passível de ser identificado utilizando instrumentos «científicos»: «os objectivos atribuídos à formação impõem-se como um produto dos factos»<sup>2</sup>, independentemente dos actores envolvidos na sua identificação. No segundo caso privilegiam-se lógicas menos formalizadas, susceptíveis de restituir as subjectividades dos sujeitos em formação, a expressão dos seus desejos: a análise de necessidades em formação é um trabalho pedagógico de animação.

A segunda metade da década de 60 é palco do aparecimento de um conjunto de trabalhos que elaboram uma análise crítica dos procedimentos que tendem a «naturalizar» a subordinação da formação aos constrangimentos técnicos e organizacionais do exercício do trabalho, ou a «ignorar» a sua articulação com os contextos sócio-profissio-

\* Este trabalho apoia-se na reflexão desenvolvida e nos instrumentos de formação produzidos no âmbito do Projecto «Formação de Formadores para o Movimento Cooperativo», integrado na rede PETRA.

<sup>1</sup> Ver BARBIER, Jean-Marie e LESNE, Marcel (1977), *L'Analyse des Besoins en Formation*. Paris: Ed. Robert Jauze, p. 13 e 14.

<sup>2</sup> BARBIER, Jean-Marie e LESNE, Marcel (1977), *L'Analyse des Besoins en Formation*. Paris: Ed. Robert Jauze, p. 19.

nais. A formação, com efeito, nem pode ser entendida como um processo individual de apropriação de conhecimentos e competências segundo a lógica compensatória da reciclagem profissional, nem pode tão pouco ser entendida exclusivamente como uma oportunidade de reencontro do indivíduo consigo mesmo segundo a lógica da terapia individual. Ela inscreve-se antes em contextos sociais amplos e complexos que, embora transcendam a lógica intrínseca ao funcionamento dos sistemas e práticas formativas, são susceptíveis de serem apreendidos e analisados nos próprios contextos de formação.

Nesta perspectiva, a análise de necessidades de formação deve ser objecto de uma análise crítica no decorrer do próprio processo de formação e não reflecte passivamente nem os constrangimentos técnicos do exercício do trabalho nem os desejos e expectativas dos indivíduos; ela é um espaço e um tempo de reinterpretção e de produção do sentido social do trabalho, que não é prévio ao desenvolvimento da acção formativa mas que a atravessa. A análise de necessidades de formação, já não encarada como operação prévia ao processo de formação, mas como integrada no próprio processo de formação, implica a formação na análise dos sistemas relacionais de trabalho, na análise dos próprios pedidos de formação e na valorização das instâncias locais na tomada de decisões. Ela é, por isso, um elemento central na construção dos processos de acção, tendo em vista, não a adaptação aos contextos de trabalho, mas a sua transformação. Ela não visa, pois, adaptar as formações dos indivíduos ao exercício do trabalho de cada um deles, mas promover a crítica das condições onde se exerce o trabalho, permitindo a apropriação de competências instrumentais necessárias ao seu exercício, ao mesmo tempo que produz disposições e competências comunicacionais e estratégicas imprescindíveis à sua crítica.

## 1. OS CAMPOS DE ANÁLISE NA ANÁLISE DE NECESSIDADES EM FORMAÇÃO

O envolvimento das práticas formativas na transformação dos contextos sócio-organizacionais das condições do exercício do trabalho implica que se admita que as «necessidades em formação» não são apenas a expressão de indivíduos carenciados de formação, mas que elas são formuladas por actores sociais<sup>3</sup> capazes de criar projectos susceptíveis de transformarem uma realidade que os define como carenciados. Esta valorização da valência projectual e transformadora das necessidades em formação, em detrimento da sua valência carencial, complexifica o processo de análise de necessidades em formação. Ela exige nomeadamente que:

1. Na análise de necessidades em formação sejam incorporados elementos intimamente relacionados com a problemática do emprego ou da promoção e da reconversão profissional e que se reconheça os diferentes intervenientes nas práticas formativas (formandos, formadores, instituição de formação, instituição empregadora, etc.) que não concebem da mesma forma estes problemas.
2. Que os instrumentos utilizados (inquéritos, entrevistas, análises do trabalho, técnicas dos incidentes críticos, grupos de diagnóstico, etc.) e as situações onde são utilizados estes instrumentos ou interpretados os seus resultados não se limitam a identificar mais ou menos «objectivamente» as necessidades de formação, mas se inscrevem sempre e produzem mesmo relações de poder que são facilitadoras da expressão de determinados interesses em detrimento de outros.

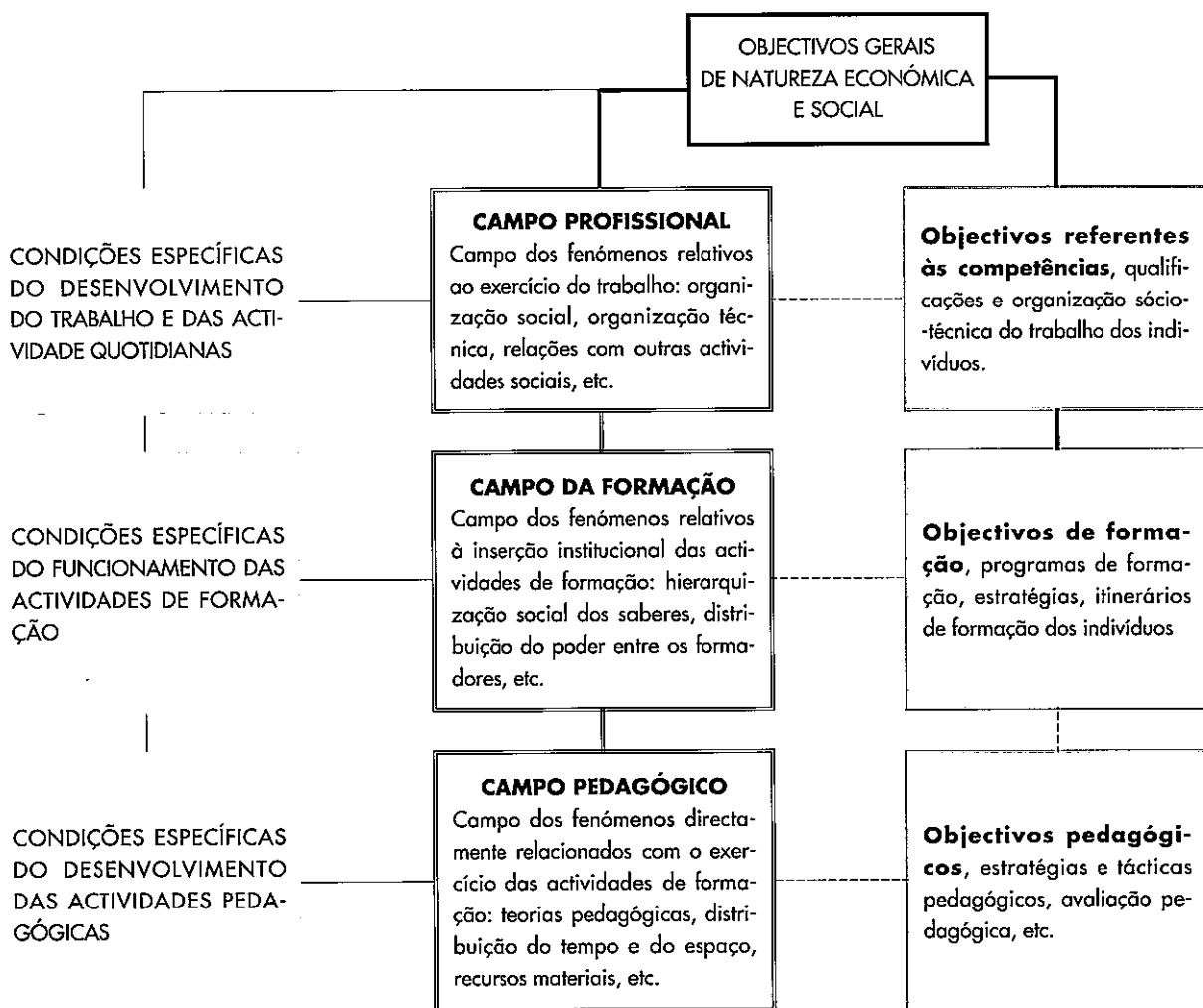
Barbier e Lesne<sup>4</sup> (1977) advertem-nos, com efeito, que a expressão *análise de necessidades em formação* pode ser considerada incorrecta se com ela pretendermos designar um processo científico de desvelamento de uma realidade que pré-existe aos procedimentos a ela associados; as práticas que procuram identificar necessidades de formação ou proceder ao seu levantamento «objectivo» contribuem, em geral, para ocultarem o papel totalitário desempenhado pela instituição empregadora, para afastarem os potenciais formandos de uma participação activa no processo e para reforçarem uma imagem de «neutralidade» da instituição de formação. Pelo contrário, para estes autores, a análise de necessidades de formação poderá ser estrategicamente importante se ela se associar a um conjunto de práticas de análise desenvolvidas num contexto de relações sociais complexas e conflituais, tendentes a produzirem objectivos para a formação e para a acção. Analiticamente essas práticas podem ser inseridas em três campos interdependentes, mas dispondo cada um deles de uma certa autonomia relativa.

O esquema da página seguinte, pretende dar conta da natureza das decisões tomadas em cada um destes campos. Assim:

O primeiro campo – **o campo profissional** – diz respeito às condições sociais do exercício do trabalho e remete-nos nomeadamente para a organização social do trabalho, para o sistema técnico do trabalho, para as políticas de promoção profissional, para as relações que o trabalho mantém com outras actividades profissionais, etc. Tradicionalmente, admite-se que este campo é estruturado apenas pelas determinantes técnicas do exercício da activi-

<sup>3</sup> Não é indiferente admitir-se que o referente privilegiado da análise de necessidades em formação é constituído pelos indivíduos ou os postos de trabalho ou por actores sociais. Os actores sociais, com efeito, não se objectivam apenas nos indivíduos procurando adaptar-se aos postos de trabalho ou reencontrar-se, mas, estando inseridos em contextos sociais contingentes e historicamente datados, são portadores de representações sobre as exigências técnicas do exercício do trabalho, sobre projectos de revalorização individual e de revalorização social da profissão e que produzem investimentos estratégicos na formação, que não são necessariamente congruentes com a imagem que a instituição de formação tem das determinantes pedagógicas e «científicas» da formação ou com a imagem que a instituição empregadora procura veicular das exigências técnicas do trabalho.

<sup>4</sup> Ver BARBIER, Jean-Marie e LESNE, Marcel (1977), *L'Analyse des Besoins en Formation*. Paris: Ed. Robert Jauze.



dade profissional, na ilusão de que as restantes dimensões poderiam ser interpretadas exclusivamente do ponto de vista da sua eficácia técnica. A **Sociologia do Trabalho** tem, no entanto, mostrado de uma forma concludente, pensamos nós, que a um mesmo sistema técnico do trabalho podem ser associados uma pluralidade de sistemas organizacionais.

No campo específico da educação, se tivéssemos em conta exclusivamente as determinantes técnicas do exercício do trabalho dos professores seríamos conduzidos a hipervalorizar a dimensão técnico-didáctica do trabalho pedagógico, numa perspectiva onde este é reduzido à relação interindividual professor/aluno, mediatizada por um saber científico. O professor deveria dispor das competências científicas e didácticas necessárias ao desenvolvimento mais ou menos eficaz de um programa que lhe é definido do «exterior».

Se considerarmos, pelo contrário, que a actividade profissional do professor se desenvolve num colectivo de trabalho (a escola, a turma, etc.) onde ele acciona um conjunto de competências que não se reduzem às que utiliza na transmissão dos saberes inscritos nos programas, compreenderemos melhor a importância das decisões tomadas neste campo. A *análise de necessidades em formação* terá, neste caso, de ter deliberadamente em conta as relações entre os docentes dos diferentes grupos disciplinares, o trabalho que o professor desenvolve com os adultos (pais, professores, funcionários da escola, etc.), bem como a sua participação nos órgãos de gestão da escola.

Este primeiro momento da *análise de necessidades em formação* reveste-se, por isso, de uma importância primordial. Quando não é objecto de preocupações e de démarches específicas, ele conduz a uma aceitação acrítica de uma definição de professor assente na sua especialização científica e didáctica e tende a instituir sistemas de formação

de professores que contribuem «espontaneamente» para a reprodução das relações de poder estabelecidas, nomeadamente aquelas que subordinam os professores à instituição empregadora e que hierarquizam os professores de uma mesma escola de acordo com uma certa representação da importância social e cognitiva dos saberes que definem a sua especialização.

Se, pelo contrário, considerarmos que as decisões tomadas neste domínio envolvem uma definição do próprio trabalho docente, compreenderemos que a análise de necessidades em formação pode desempenhar um importante papel estratégico na transformação das escolas e dos contextos de trabalho dos professores. Ela deve, neste caso, apoiar-se num conjunto diversificado de informações, incidindo não só sobre o trabalho pedagógico dos professores, mas também sobre constrangimentos mais gerais inscritos no desenvolvimento das políticas educativas em sentido amplo. A recolha, o tratamento e a interpretação destas informações devem, por outro lado, envolver um leque diversificado de intervenientes nos contextos de trabalho e pautar-se mais pela preocupação de contribuir para a produção de projectos de intervenção pessoais e colectivos, do que pela preocupação de identificar as carências individuais.

A pertinência do processo de análise do campo profissional não depende portanto exclusivamente da eficácia técnica dos instrumentos accionados. Sejam quais forem as propriedades destes instrumentos, eles produzem sempre uma escolha selectiva da informação submetida à análise, sendo esta escolha selectiva implícita ou explicitamente condicionada pelos modelos de profissionalidade docentes privilegiados. Assim, uma análise do campo profissional que se apoie exclusivamente em informações retiradas de eventuais transformações dos programas das diferentes disciplinas tenderá a privilegiar um modelo de profissionalidade estruturado em torno da expertise didáctica. Pelo contrário, a introdução no campo de análise de informações capazes de restituírem o (s) sentido (s) das políticas educativas, com vista a alargar os espaços de decisão dos docentes nos seus colectivos de trabalho, poderá contribuir para uma interpretação das condicionantes disciplinares mais adequada à produção de um modelo de profissionalidade docente, apoiado na imagem do profissional reflexivo capaz de construir colectivamente não só os instrumentos como o sentido do seu trabalho.

Tendo o campo profissional por quadro de referência, a análise de necessidades em formação não se confunde pois com a avaliação diagnóstica das necessidades dos indivíduos em formação. Ela parte de uma problematização do campo profissional tal como se encontra instituído visando configurar áreas e projectos de intervenção que, envolvendo os indivíduos em formação, se não reduzem a projectos de formação. Dentro desta perspectiva, o trabalho analítico deverá ser acompanhado com a recolha, tratamento e interpretação colectiva de informações relativas aos indivíduos envolvidos no dispositivo de formação: análise e discussão das suas expectativas, análise do trabalho, análise das suas biografias de formação, etc. Trata-se de um trabalho que, mais do que identificar carências, incide sobre os seus saberes experienciais, sobre as competências que eles accionam no exercício do trabalho, sobre as representações subjectivas que eles têm da profissão e de si mesmos, em suma, de um trabalho que não é prévio ao trabalho de formação, mas de uma dimensão imprescindível de um trabalho de formação mais preocupado com a recomposição das competências do que com a sua acumulação.

O segundo campo envolvido na análise de necessidades em formação – **o campo da formação** – diz respeito à organização institucional das actividades de formação. Ele remete-nos para um conjunto de decisões conducentes à selecção e organização dos conteúdos de formação, à definição dos possíveis itinerários de formação, à implementação de modalidades de formação, bem como à definição dos papéis atribuídos aos formandos e formadores. Nestas decisões, estariam, aparentemente ausentes, considerações sobre a definição das competências profissionais ou sobre os interesses sociais que atravessam o campo profissional. A instituição de formação limitar-se-ia a «traduzir» em programas de formação as decisões tomadas no campo profissional, tendo em conta determinantes técnico-pedagógicas e determinantes epistemológicas referentes aos saberes sobre os quais incide a formação. A pertinência das decisões resultaria exclusivamente da sua eficácia técnica e não interferiria na estruturação do campo profissional.

Ora, os trabalhos desenvolvidos pela **Sociologia e pela Teoria do Currículo** têm mostrado que a selecção de conteúdos de formação conduz sempre a uma hierarquização social dos diferentes saberes disponíveis num determinado contexto sócio-histórico, cuja legitimidade não radica apenas em razões de carácter epistemológico. Eles sugerem, nomeadamente, que a selecção dos conteúdos veiculados pelos Sistemas de Ensino constitui um importante instrumento simbólico de consolidação das relações de poder num dado contexto social.

## ANÁLISE DE NECESSIDADES NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES

Nestas circunstâncias, pode admitir-se que a selecção dos conteúdos a serem veiculados pelos Sistemas de Formação de professores envolvem uma definição de uma profissionalidade docente, já que ela induz uma valorização diferenciada dos diferentes saberes profissionais, participando, por isso, na definição daqueles a quem se reconhece legitimidade para serem accionados na produção de práticas profissionais legítimas. Os saberes veiculados pelas instâncias de formação profissional (inicial ou contínua) constituem, por isso, importantes instrumentos simbólicos de produção de identidades profissionais (já que será em torno deles que se definirão os critérios de acesso e progressão na carreira e se produzirá uma hierarquização no interior do corpo docente), bem como instâncias de incitação à produção de práticas profissionais legítimas.

Se, por outro lado, tivermos em conta que nem todos os saberes accionados no exercício das práticas profissionais são objecto de uma formação específica (existe, com efeito, importantes domínios do saber que se pressupõe não serem accionados ou que se admite que a sua apropriação resulta do simples exercício da prática), compreenderemos melhor como o processo de selecção de conteúdos de formação é também um processo de produção das condições que asseguram a visibilidade social de certos saberes profissionais em detrimento de outros que, mesmo quando desempenham um papel importante na acção quotidiana dos docentes, não se integram na definição do seu modelo legítimo de profissionalidade.

No caso dos professores, pode mesmo admitir-se que uma parte importante dos saberes accionados na acção quotidiana não participa na definição da sua profissionalidade, e que, ao não serem objecto de uma formação específica, não são visíveis socialmente como saberes profissionais. Referimo-nos nomeadamente a um conjunto de saberes organizacionais accionados no exercício da acção educativa (nos domínios da gestão e administração escolares, nos domínios da organização e distribuição do tempo, do espaço, bem como da gestão e produção de recursos educativos), de um conjunto de saberes susceptíveis de serem integrados no domínio da animação de adultos e da condução de reuniões (desenvolvidos nos contactos mais ou menos formalizados que estabelecem com os pais, funcionários, ou colegas), bem como saberes etnográficos (necessários à gestão das relações com alunos, pais e membros da comunidade pertencentes a grupos culturais e étnicos diferenciados), ou saberes estratégicos que pressupõem a manipulação de competências no domínio da investigação social (exercitadas na gestão da incerteza e da imprevisibilidade que caracteriza as situações educativas). Ao privilegiarem conteúdos de formação «retirados» das áreas de especialização dos professores (conteúdos científicos ou referentes às didácticas específicas), conteúdos de formação úteis à gestão de uma relação interindividual com um aluno abstracto, quando ele é mandatário de um grupo de professores que se relaciona com o grupo-turma, ou conteúdos de formação tecnicamente úteis ao exercício das funções de controlo de conhecimentos, os sistemas de formação de professores tendem a privilegiar a relação que o professor mantém com um programa que lhe é extrínseco, acentuando a solidão do seu trabalho e mantendo na invisibilidade os saberes necessários para que o trabalho docente seja definido como um trabalho solidário.

As decisões tomadas no campo da formação, nomeadamente as que dizem respeito à selecção de conteúdos, não se apoiam, por isso, exclusivamente em determinantes de carácter científico retiradas da lógica dos programas a leccionar, ou da pretensa epistemologia de uma Ciência cumulativa, de uma Ciência que se apresenta como *feita* de certezas e que, no entanto, se produziu na incerteza, na ruptura e na descontinuidade.

Se a preocupação da formação é a de contribuir para a invenção de novas identidades e práticas profissionais, ela deverá apoiar-se em conteúdos onde, a par das determinantes epistemológicas de uma Ciência que se faz na ruptura, se tenha em conta o quotidiano profissional dos professores, as suas competências «invisíveis», a reconstrução e reinvenção que eles fazem dos «saberes científicos ou tecnológicos» que transmitem, segundo uma racionalidade que não é apenas a da ciência feita ou a da eficácia da didáctica, mas que é construída na gestão de situações educativas incertas e imprecisas.

As decisões tomadas no campo da formação são pois demasiado importantes e complexas para serem da exclusiva responsabilidade dos formadores, dos especialistas dos diferentes domínios do saber ou dos técnicos da elaboração do currículos de formação. Porque não contribuem apenas para a integração ou valorização profissional dos indivíduos em formação, mas participam na produção da própria profissão, estas decisões devem envolver os próprios indivíduos em formação já não definidos como «carentes» de formação, mas como agentes profissionais portadores de saberes e de experiências susceptíveis de serem transferidos para contextos profissionais novos.

Também a selecção das modalidades de formação e a articulação entre elas não dependem exclusivamente de critérios pedagógico-didáticos. Assim, se se pretender valorizar a relação que os professores estabelecem com os programas das suas áreas disciplinares, privilegiar-se-ão modalidades de formação adaptadas à transmissão de informações pré-definidas, sendo as restantes modalidades subordinadas àquelas. Se, pelo contrário, se procura privilegiar a relação dos docentes com os contextos educativos da sua intervenção, em grande parte incertos e indeterminados, atribuir-se-á um valor acrescido a modalidades de formação, que, embora incorporem momentos de transmissão de informação, se preocupam mais com a produção de saberes profissionais do que com a sua difusão. Também neste domínio o que está em causa é o modelo de profissionalidade docente.

São também questões relacionadas com o campo profissional que estruturam as decisões tomadas no **campo pedagógico**. Sem que se pretenda fazer uma referência detalhada à estrutura destas decisões, interessava realçar que os *objectivos pedagógicos* produzidos nas diferentes sequências de formação envolvem uma representação da actividade profissional que se objectiva numa veiculação privilegiada a determinadas teorias pedagógicas e a modalidades de conceber a distribuição do tempo, do espaço ou dos recursos de formação. Elas não obedecem por isso a uma racionalidade onde os objectivos pedagógicos derivariam dos objectivos de formação explicitados e as actividades pedagógicas seriam organizadas em função daqueles. A organização dos recursos disponíveis, a legitimidade pedagógica que se atribui a determinados recursos em detrimento de outros, a forma como se gerem os constrangimentos são, de facto, em grande parte, tributárias de uma representação implícita da profissão, mais do que uma consequência de uma definição prévia de objectivos. A relação que se estabelece entre objectivos e actividades pedagógicas não obedece, assim, exclusivamente, a uma racionalidade «à posteriori» (escolha dos meios mais adaptados aos fins), mas é «atravessada» por uma racionalidade à priori (a representação dos meios disponíveis condiciona a explicitação dos fins), tributária de uma concepção implícita da profissão.

Também, neste domínio, se torna importante reflectir a valência pedagógica de situações e recursos que tradicionalmente não são definidos como tais. Depende dela a possibilidade de contribuir para a visibilidade social das competências invisíveis e de contribuir para a construção de um modelo de profissionalidade assente mais na recomposição dos saberes profissionais do que na sua acumulação.

## 2. MODALIDADES E INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE OBJECTIVOS EM FORMAÇÃO

A complexidade do processo de análise de necessidades em formação, o facto de nele se envolver uma pluralidade de actores – muitas vezes com interesses contraditórios –, e de comportar decisões tomadas em diferentes campos segundo «racionalidades» que não são específicas de cada um deles, nem se poderem pautar exclusivamente por critérios de eficácia, implica que se atribua uma grande importância aos instrumentos de recolha de informação e à organização das instâncias da sua interpretação.

Na realidade, os instrumentos de recolha de informação não se limitam a «transportar» para o campo de análise um conjunto de informação mais ou menos rigorosa. Ao promoverem uma escolha criteriosa da informação disponível para efeitos de análise, eles «participam» implicitamente na definição dos critérios de pertinência da informação a ter em conta, afirmando-se por isso como instrumentos de selecção dos interesses sociais a quem se reconhece o direito de se exprimirem no processo de análise de necessidades em formação. Eles não podem, portanto, ser seleccionados e produzidos atendendo apenas a critérios resultantes de uma pretensa «objectividade científica» capaz de dar conta de uma «realidade objectiva» exterior aos sujeitos, mas a sua utilização deve pautar-se pela preocupação pedagógica de envolver os sujeitos em formação na produção das suas próprias necessidades em formação. Não é, pois, correcto ordenar e escolher os instrumentos de recolha de informação em função da sua eventual contribuição para a promoção de um processo de análise de necessidades em formação mais objectivo, mas será estrategicamente mais vantajoso admitir-se que estes instrumentos poderão facilitar ou dificultar a participação de determinados intervenientes e interesses sociais no processo de produção de objectivos em formação.

BARBIER e LESNE<sup>5</sup>, tendo em conta a natureza das técnicas de recolha de informação privilegiadas, o tipo de informação tida em conta para efeitos de análise e, *principalmente*, as relações de poder que se estabelecem nas instâncias de interpretação da informação, admitem a existência de três modos de produção de objectivos de formação: centrado nas exigências de funcionamento das organizações, centrado nas expectativas dos indivíduos e grupos e centrado na definição dos interesses dos grupos sociais nas situações de trabalho. Cada um destes modos define uma estrutura de relações de poder entre instituição empregadora, instituição de formação e trabalhadores, privilegia um determinado tipo de informação, induz lógicas de interpretação que lhe são específicas e acciona determinados procedimentos e instrumentos de recolha de informação.

### 2.1. Instrumentos e procedimentos característicos do modo de produção de objectivos de formação centrado nas exigências de funcionamento das organizações

Assim, se o processo de análise de necessidades em formação tiver predominantemente em conta as competências exigíveis por eventuais transformações nos currículos escolares (qualificação dos postos de trabalho) e as competências que os professores possuem (qualificação dos trabalhadores), ele tenderá a privilegiar as exigências do funcionamento da organização escolar, independentemente da maior ou menor objectividade dos procedimentos utilizados. Neste caso o processo de análise de necessidades em formação reduz-se a uma avaliação diagnóstica, prévia ao desenvolvimento das actividades de formação, onde os formandos são encarados como funcionários públicos tendencialmente subqualificados. Embora a instituição formadora desempenhe, aparentemente, um papel central neste processo, a verdade é que ela intervém enquanto intermediária de formação mandatada pela instituição empregadora. A comparação entre qualificações dos postos de trabalho e qualificações dos trabalhadores produz, em geral, objectivos de formação que são directamente traduzíveis em «currículos» de formação, no interior dos quais poderá ser estimulada a existência de trajetórias de formação individualizadas de acordo com as carências de formação dos indivíduos.

<sup>5</sup> Ver BARBIER, Jean-Marie e LESNE, Marcel (1977), *L'Analyse des Besoins en Formation*. Paris: Ed. Robert Jauze.

Os procedimentos privilegiados na *produção de objectivos de formação centrados nas exigências de funcionamento das organizações* não procuram promover a participação explícita dos formandos na informação recolhida. Eles estruturam-se de forma a que seja possível proceder a uma descrição, o mais detalhada possível, da qualificação dos postos de trabalho e da qualificação dos trabalhadores, admitindo-se que o êxito da operação depende, em grande parte, da objectividade da informação recolhida. As técnicas de recolha de informação privilegiadas são aquelas que melhor permitem definir o perfil profissional dos indivíduos e descrever o perfil profissional previsível que lhe será requerido. Os *perfis* profissionais definem-se, em geral, por um conjunto de saberes, saberes-fazer e saberes-estar.

Para a caracterização do perfil profissional do indivíduo a instituição de formação pode apoiar-se em entrevistas onde se tenha em conta, nomeadamente, as dificuldades com que ele se confronta no exercício do seu trabalho, as actividades que ele desenvolve (actividades de concepção, de organização, de avaliação, de selecção de material didáctico, de procura de informação, etc.), bem como o tipo de saberes a que ele recorre. A descrição de eventuais «incidentes críticos» poderá ser útil para complementar esta informação. Interessava, no entanto, realçar que, neste modo de produção de objectivos de formação, a relevância dos incidentes críticos deriva do facto de eles poderem fornecer informação sobre o deficit de formação dos indivíduos envolvidos no incidente, mais do que de eles poderem contribuir para uma reorganização das relações de trabalho <sup>6</sup>.

Esta informação recolhida por via oral ou escrita poderá ser complementada, ou mesmo substituída, por uma observação directa das práticas de ensino, apoiada ou não por meios tecnológicos.

A descrição do perfil profissional desejado, por sua vez, recorre em geral a instrumentos de análise prospectiva ou previsional. Interessará, no entanto, referir a importância de se proceder a uma caracterização dos domínios privilegiados em que incide a mudança no trabalho. Ela poderá, com efeito, incidir predominantemente no domínio da organização do trabalho como é o caso da criação da Educação Visual e Tecnológica, que, para além de implicar a manipulação de competências necessárias à gestão partilhada do trabalho pedagógico, exige também um conhecimento mútuo das linguagens características das áreas disciplinares integradas. A transformação poderá incidir sobre as tecnologias de formação e exigir dos indivíduos uma aprendizagem destas tecnologias e dos seus fundamentos; é o caso, por exemplo, da introdução da informática como instrumento didáctico. A transformação poderá, finalmente, incidir no domínio dos saberes científicos ou tecnológicos da área da especialidade; é a situação típica da introdução de reformas curriculares mais ou menos profundas. A análise previsional deverá, pois, interessar-se por uma caracterização do domínio sobre o qual incide a mudança e dos efeitos que ela poderá induzir nos restantes domínios. Pressupõe-se que o êxito da formação desenvolvida depende do «rigor» da operação que permite determinar a «distância» entre as competências dos indivíduos e aquelas que lhes serão exigidas em consequência da introdução das mudanças. As mudanças são, obviamente, exteriores aos indivíduos, encarados como meros executantes. Admite-se também que é possível detalhar previamente os contornos da mudança para daí inferir o perfil profissional desejado.

## **2.2. Instrumentos e procedimentos característicos do modo de produção de objectivos de formação centrado nas expectativas dos indivíduos e grupos**

Este segundo modo de produção de objectivos em formação pauta-se pela preocupação de construir situações que permitam a expressão livre das aspirações, desejos e expectativas dos indivíduos. Ele apoia-se, por isso, num conjunto de instrumentos que mantêm uma relação privilegiada com as «pedagogias não-directivas». Dentre estes instrumentos podem destacar-se:

<sup>6</sup> Sobre o papel dos incidentes críticos na transformação dos contextos e relações de trabalho ver ZARIFILAN, Philippe (1992). «Acquisition et reconnaissance des compétences dans une organisation qualifiant». *Éducation Permanente*, n° 112, p. 15-22.

## a. **A entrevista não-directiva**

«A entrevista não-directiva visa pôr em evidência o quadro perceptivo do sujeito (...). A estruturação deste tipo de entrevista é reduzida ao mínimo. O entrevistador introduz mais ou menos rapidamente um tema. A natureza do tema, a forma de o abordar, são extremamente importantes, porque condicionam toda a entrevista (...).

A partir do momento em que o entrevistado começa a falar, o entrevistador sem o interromper ou questionar, mantém-se numa atitude de compreensão ou empatia. Se for necessário (se, por exemplo, o entrevistado deixar de falar), ele pode reexpressar por outras palavras o pensamento do entrevistado, respeitando de qualquer forma o seu quadro de referência <sup>7</sup>.

## b. **O Grupo Diagnóstico**

Segundo R. Mucchielli, o T-Grupo, ou Grupo-Diagnóstico, tem por «finalidade primeira a evolução pessoal dos participantes sob o efeito da imagem de si que lhe enviam os outros. Representa-se claramente como nos vêem os outros, e confrontar esta imagem com a nossa autopercepção é um instrumento de rectificação no sentido de um conhecimento mais verdadeiro de si e, graças a esta tomada de conhecimento, no sentido de uma mudança» <sup>8</sup>. Na sua versão original, é uma reunião de, no máximo, 10 participantes, que com a colaboração de um monitor «tem por tarefa primordial pesquisar o que aprender e como se aprende na reunião que está a realizar e na experiência vivida que ela representa: (...) mais do que na discussão de problemas estranhos ao grupo, é através e no aqui e agora que esta aprendizagem se deve realizar <sup>9</sup>».

## c. **Técnica do Brainstorming**

Esta técnica apoia-se na expressão livre e rápida do maior número de ideias a propósito de um tema, de um conceito ou de um objecto. Estimula-se que todos os elementos de um grupo forneçam o maior número de ideias, não devendo o grupo formular qualquer crítica. «Numa segunda fase, o grupo tenta fazer um reagrupamento das ideias de acordo com algumas das suas propriedades. Numa terceira fase, realizada em pequenos grupos, os participantes procuram identificar as ideias mais originais e as combinatórias mais racionais no interior de cada categoria <sup>10</sup>».

## d. **Técnica do role-playing**

Esta técnica pode ajudar à tomada de «consciência das dificuldades de uma situação, nomeadamente dos constrangimentos que pesam sobre aqueles que desempenham papéis opostos aos que são desempenhados habitualmente por cada um dos participantes, e aos problemas afectivos e cognitivos que resultam destes constrangimentos. Assim, um professor pode "representar" o papel de um aluno ou de um colega que tem uma responsabilidade diferente ou mesmo antagonista da sua, etc.

(...) As situações (representadas) que engendram conflitos de poder podem ser estruturadas a partir de estudos de caso ou (...) de situações típicas. Estas representações podem concluir-se quer através de reflexões pessoais sobre os bloqueamentos ou incompreensões possíveis nas interacções com as pessoas desempenhando determinados papéis quer num aperfeiçoamento numa conduta de empatia em relação a outro (...) quer por uma identificação de medidas preventivas (...) quer por um aprofundamento de um facto histórico ou de uma situação profissional <sup>11</sup>».

Independentemente das técnicas utilizadas, o que é característico deste modo de determinação de objectivos de formação é a ênfase que ela dá aos indivíduos e a preocupação de os colocar em situações onde se procuram atenuar ou mesmo anular os efeitos do contexto social, em geral, e do contexto profissional, em particular. As técnicas privilegiadas serão, por isso, aquelas que melhor permitem a expressão das «subjectividades». Procura-se que a formação

<sup>7</sup> GRAWITZ, Madeleine (1990), *Méthodes des Sciences Sociales*. Paris: DALLOZ, p. 735.

<sup>8</sup> MUCCHIELLI, R. (1980), *L'Observation Psychologique et Psychosociologique*. Paris: Les Éditions E.S.F., p. 56.

<sup>9</sup> MUCCHIELLI, R. (s.d.), *La Dynamique des Groupes*. Paris: Les Éditions E.S.F., p. 84.

<sup>10</sup> PERETTI, André de (1991), *Organiser des formations*. Paris: HACHETTE Éducation, p. 249.

<sup>11</sup> PERETTI, André de (1991), *Organiser des formations*. Paris: HACHETTE Éducation, p. 238.

liberte o indivíduo das determinantes sociais que lhes são «exteriores» de forma a que ele se reencontre consigo mesmo. O animador é apenas um facilitador deste reencontro, intervindo como um especialista nas relações humanas, que, frequentemente, assume a crítica das relações hierárquicas do poder instituído no contexto de trabalho.

Marcel Lesne e René Barbier, referem a grande instabilidade deste modo de produção de objectivos de formação. Em sua opinião, esta lógica de condução da análise de necessidades em formação não produz objectivos indutores de formação, a não ser que evolua para a lógica descrita em 1) ou para uma lógica característica do modo de produção de objectivos em formação centrado na definição dos interesses dos grupos sociais nas situações de trabalho. No primeiro caso, ele desempenha um papel de ocultação dos interesses que definem os objectivos de formação, no segundo caso, eles podem contribuir para despoletar a complexidade do processo de análise de necessidades em formação.

### **2.3. Instrumentos e procedimentos característicos do modo de produção de objectivos de formação centrado na definição dos interesses dos grupos sociais em situações de trabalho**

Neste terceiro modo de produção de objectivos de formação valoriza-se sobretudo as dimensões projectuais da noção de «necessidades em formação»; os objectivos indutores de formação referenciam-se sempre a projectos de acção (individuais e colectivos), sendo a formação uma das dimensões a ter em conta no desenvolvimento destes projectos. Admite-se, por isso, que as necessidades em formação constituem uma «tradução» realizada pelo campo da formação de fenómenos sociais que o transcendem e que são susceptíveis de contribuir para a explicitação de projectos de transformação dos contextos de trabalho. Por sua vez, os indivíduos envolvidos no processo de análise de necessidades em formação são definidos como agentes sociais, simultaneamente sujeitos e objectos dos processos de socialização profissional, portadores de interesses específicos e estabelecendo entre si relações de poder que «atravessam» um processo de análise de necessidades em formação, que, sendo tributário destas relações, é também capaz de participar na sua transformação.

A análise de necessidades em formação é concebida como um processo inacabado de confronto de práticas sociais heterogêneas e conflituais, onde o indivíduo é simultaneamente sujeito e objecto; ele transforma-se, transformando as suas práticas e os contextos sociais e técnicos do seu exercício. Ela apoia-se em informações susceptíveis de esclarecer a dinâmica das situações de trabalho encaradas não só nas suas dimensões técnicas e organizacionais, mas também como um espaço de produção de concepções e interesses contraditórios. Os instrumentos de recolha de informação sobre as situações de trabalho não são apenas os que melhor obedecem aos critérios de «excelência científica», mas também os que induzem o desenvolvimento de dispositivos de participação ampla. Estes instrumentos não visam, por outro lado, apenas descrever as situações de trabalho, mas também promover a sua transformação através da caracterização dos modelos de evolução possível; eles não se increvem, pois, em práticas de formação visando a integração profissional, mas antes em práticas de formação encaradas explicitamente como práticas de produção de novas identidades profissionais.

### 3. A PROBLEMÁTICA DA CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO PARA A PRODUÇÃO DE NOVOS MODELOS DE PROFISSIONALIDADE PODERÁ, ASSIM, CONSTITUIR A DIMENSÃO ESTRUTURADORA DO PROCESSO DE ANÁLISE DE NECESSIDADES EM FORMAÇÃO

Ora, se admitirmos como DUBAR que a(s) identidade(s) profissional(ais) se constroem na articulação entre uma identidade para si, isto é, uma identidade desejada e construída ao longo de um processo biográfico com uma identidade atribuída, ou seja, reconhecida pelas instituições que «oferecem estatutos, categorias e formas diversas de reconhecimento»<sup>12</sup>, compreenderemos melhor a importância que na análise de necessidades em formação se deve atribuir aos percursos biográficos na sua articulação com as transformações visíveis e previsíveis da instituição escolar neste final do século XX.

No plano técnico, o dispositivo de análise de necessidades em formação poderá apoiar-se num trabalho em torno das histórias de vida dos participantes, conjugado com um trabalho empírico visando restituir a pluralidade de solicitações sociais que participam na definição da situação de trabalho dos professores: solicitações formuladas por colegas de outros grupos disciplinares, solicitações formuladas pelos alunos e/ou encarregados de educação, pela comunidade ou mesmo por técnicos do Ministério da Educação enquanto entidade empregadora.

Interessava realçar que um dispositivo estruturado em torno das preocupações que temos vindo a explicitar não visa apenas identificar objectivos de formação capazes de estruturarem uma intervenção formativa a desenvolver posteriormente, mas constitui ele próprio um dispositivo de formação.

Na realidade, o trabalho em torno das histórias de vida ou das autobiografias reflectidas permite, como assinala Henri Desroches, «reconhecer que cada adulto, em virtude da sua experiência vivenciada, é portador de uma cultura que lhe permite ser simultaneamente formando e formador no processo educativo em que participa<sup>13</sup>», contribuindo para que cada indivíduo e colectivo de formação reconheça os seus saberes experienciais, ao mesmo tempo que se reconhece nesses saberes experiências produzidos, muitas vezes, em sistemas informais de formação cuja dinâmica escapa, em geral, à lógica da intervenção dos formadores. Como refere Guy JOBERT, a abordagem biográfica, para além de constituir uma resposta a um pedido de mudança mais ou menos implícito, ao permitir uma reflexão e apropriação do processo de produção dos indivíduos, provoca «uma elevação do nível de consciência (por exemplo dos laços de alienação social ou psicológica), uma "descristalização" (...), seguida de uma recomposição de um certo número de representações essenciais para o sujeito envolvido<sup>14</sup>». O trabalho biográfico não é, portanto, apenas um trabalho de recolha de informação sobre a história e os saberes experienciais dos participantes no dispositivo de formação. Ao produzirem um «discurso» sobre a sua vida, eles não produzem apenas um «discurso» sobre o seu passado, mas um «discurso» sobre o presente encarado como antecipação de um futuro, isto é, como um discurso de um projecto... eventualmente de um projecto de formação. «Ligar assim o projecto à história pessoal é colocar o sujeito numa situação de aprendizagem permanente, é forçá-lo a projectar no futuro o melhor da sua história pessoal, isto é, não o mais visível mas, pelo contrário, o mais inédito<sup>15</sup>».

Alguns autores, como Gaston Pineau e Henri Desroches, realçam a importância de, na abordagem biográfica, se procurar passar de uma via oral para uma via escrita, no pressuposto de que a escrita obriga a operar uma selecção mais reflectida, facilita a associação e classificação de elementos aparentemente dispersos e cria a possibilidade

<sup>12</sup> DUBAR, Claude (1991), *La Socialisation, Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin, p. 127.

<sup>13</sup> DESROCHES, Henri (1990), *Entreprendre d'apprendre*, citado por PERETTI, André (1991). *Organiser des formations*. Paris: HACHETTE Éducation, p. 155.

<sup>14</sup> JOBERT, Guy (1992), «Le récit de vie comme travail sur le travail». In: *Des Histoires de Vie en Formation*. Genève: Univ. de Genève (doc. policopiado), p. 99.

<sup>15</sup> BOUTINET, J.-P. (1992), «Histoire et projet». In: *Des Histoires de Vie en Formation*. Genève: Univ. de Genève (doc. policopiado), p. 145.

de reflectir com o outro. A escrita autobiográfica constitui, com efeito, um primeiro esforço de auto-objectivação capaz de ser aprofundado através de uma hetero-objectivação realizada num trabalho em pequenos grupos em torno das escritas autobiográficas <sup>16</sup>.

Mas a abordagem autobiográfica não é apenas um trabalho sobre as trajectórias de formação – passadas e projectadas – dos indivíduos envolvidos no dispositivo. Como realça Guy JOBERT, a história de vida é também um trabalho sobre o trabalho. Ela permite um conhecimento do trabalho, não do «trabalho prescrito, tal como ele é codificado pelas instruções e manuais (...), (mas) do trabalho efectivamente realizado (...), (do) "desvio" entre o trabalho prescrito e o trabalho real (...) que produz o saber prático, experiencial, elaborado pelos próprios trabalhadores para resolver problemas (...), muitas vezes á custa da transgressão (do trabalho prescrito) <sup>17</sup>», ou seja, a abordagem biográfica pode contribuir para a visibilidade das competências e qualificações invisíveis, que, no caso do trabalho docente, cujo conteúdo é cada vez menos definido e estável, desempenham um papel fortemente central. A abordagem biográfica poderá, dentro desta perspectiva, centrar-se fundamentalmente na análise das trajectórias profissionais, isto é, cingir-se temporalmente ao exercício do trabalho docente.

É desejável que este trabalho de formação, incidindo predominantemente sobre a identidade para si, possa ser complementado por um trabalho sobre a instituição escolar susceptível de restituir os desafios que se colocam às instâncias de produção de uma identidade. A partir do final da década de 60 pode com efeito admitir-se que se acentuaram os sintomas da crise de identidade profissional dos docentes, podendo estes sintomas ser encarados como o resultado do aprofundamento e da cristalização da tensão existente entre a identidade para si (a imagem que os docentes fazem de si próprios) e a identidade atribuída aos professores (pelo conjunto de solicitações sociais que lhes são dirigidas e pelas modalidades de prescrição de comportamentos, normas e valores emanadas das instâncias centrais de gestão dos sistemas educativos).

A análise do contexto de trabalho dos professores poderá, pois, apoiar-se numa análise de conteúdo das directivas ministeriais, entendidas mais como instrumentos de incitação à produção de práticas profissionais consideradas como legítimas pela instituição empregadora do que como um conjunto de prescrições em torno das quais seria possível identificar objectivos de formação inquestionáveis. Não se procura tanto reconstruir a coerência destas directivas, mas antes identificar «espaços de intervenção» estrategicamente úteis à produção de modelos de profissionalidade pelos próprios profissionais.

Também o trabalho analítico em torno das solicitações sociais dirigidas aos docentes obedece a uma intencionalidade estratégica semelhante. Ele poderá apoiar-se em informações recolhidas (por exemplo através de entrevistas) junto de colegas do mesmo e de outros grupos disciplinares, junto de encarregados de educação ou junto de alunos, com vista a caracterizar a pluralidade de expectativas relativamente ao trabalho dos professores envolvidos no dispositivo de formação. A análise de conteúdo das entrevistas, ou dos inquéritos realizados, não deverá ser entendida como o «registo» passivo e pretensamente objectivo de uma informação classificada de forma a que se possam encontrar regularidades susceptíveis de contribuir para uma definição unívoca do contexto de trabalho dos professores, mas deverá pautar-se pela preocupação de compreender o sentido de um conjunto de expectativas necessariamente heterogéneas, cuja importância estratégica deriva do facto de elas contribuírem para a viabilidade de projectos de transformação dos contextos de trabalho. O trabalho activo de interpretação de uma informação diversificada que envolva todos os intervenientes no dispositivo constitui, pois, uma das características centrais dos procedimentos de análise de necessidades em formação estruturado em torno da problemática das identidades profissionais.

<sup>16</sup> Nos trabalhos de NÓVOA, A. (1988), «A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projecto Prosalus». In *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde/Departamento dos Recursos Humanos, pp. 109-130, e de CORREIA, José (1991). «Formação e mundo do Trabalho: a produção social das suas autonomias», in: *Manual do Formador*, vol. 1, *Políticas Educativas, Sociologia da Educação*. Porto: GETAP., poderá encontrar sugestões susceptíveis de serem accionadas na abordagem autobiográfica.

<sup>17</sup> JOBERT, Guy (1992), «Le recit de vie comme travail sur le travail». In: *Des Histoires de Vie en Formation*. Genève. Univ. de Genève (doc. policopiado). p. 101.

#### **4. A REVALORIZAÇÃO DAS VALÊNCIAS FORMATIVAS DO EXERCÍCIO DO TRABALHO PODERÁ CONSTITUIR, TAMBÉM, UMA DAS DIMENSÕES ESTRUTURADORAS DOS PROCEDIMENTOS ACCIONADOS NO MODO DE PRODUÇÃO DE OBJECTIVOS DE FORMAÇÃO CENTRADO NA DEFINIÇÃO DOS INTERESSES DOS GRUPOS SOCIAIS EM SITUAÇÕES DE TRABALHO**

A preocupação central destes procedimentos é a de contribuir para a animação e implementação de dispositivos e disposições, mais ou menos subjectivas, que estimulem um reflexão «distanciada» sobre o exercício e contextos de trabalho, ao mesmo tempo que se encontram intimamente ligadas a eles. Poder-se-ia admitir que a «profissionalização em exercício», ao atribuir às instâncias de gestão do trabalho docente (comissões de grupo, conselhos de turma, conselho pedagógico, etc.) a responsabilidade na formação de professores, pôde contribuir, em determinadas circunstâncias, para transformar a organização escolar numa organização qualificante. Nestes casos, com efeito, a instituição de formação, isto é, a escola, não contribuiu apenas para a produção de qualificações individuais dos professores em formação, mas foi capaz de produzir qualificações colectivas que não eram redutíveis às qualificações individuais daqueles que a integravam. Ela não era, portanto, apenas uma organização qualificada, isto é, utilizando pessoas com um bom nível de qualificação profissional, mas uma organização qualificante.

São vários os procedimentos susceptíveis de serem accionados na animação da organização qualificante do trabalho. Eles obedecem à preocupação explícita de introduzir, na organização do trabalho, uma lógica que não seja exclusivamente instrumental mas que articule a eficácia com a reflexibilidade, apoiando-se na multiprofissionalidade (ou na multidisciplinaridade) e numa racionalidade comunicacional.

A título meramente ilustrativo, vejamos como um técnica clássica de formação – a *técnica dos incidentes críticos* – pode ser accionada numa perspectiva de promoção da organização qualificante do trabalho.

Como já sugerimos, a técnica dos incidentes críticos desenvolveu-se na indústria com a preocupação de identificar as carências de formação de determinadas categorias profissionais envolvidas com uma certa regularidade em acidentes de trabalho. O seu pressuposto básico é de que os acidentes de trabalho resultam de uma subqualificação dos trabalhadores, não tendo, por isso, uma relação significativa com a organização e as condições de trabalho. O acidente e/ou o incidente de trabalho é assim definido negativamente.

Torna-se, no entanto, possível definir positivamente o acidente, ou incidente. Neste caso, ele pode ser conceptualizado como um acontecimento, como um momento privilegiado de aprendizagem da organização sócio-técnica do trabalho, como uma ocasião de troca de informações entre os diferentes intervenientes e entre estes e os especialistas. Ele torna-se num acontecimento privilegiado que pode fazer evoluir os conhecimentos profissionais dos indivíduos, reforçar as trocas sociais entre diferentes categorias de profissionais e a performance colectiva da organização. «A aprendizagem já não é da ordem da repetitividade/reprodução ao idêntico, mas da ordem da compreensão de uma situação particular (do incidente), abrindo vias para um horizonte de generalização (...) e de comunicação (...)»<sup>18</sup>. Ora, o que é característico da organização qualificante é a utilização sistemática da pedagogia do acontecimento, do tratamento positivo dos incidentes e acidentes.

Os exemplos que a título ilustrativos esboçamos de procedimentos susceptíveis de se inscreverem no modo de produção de objectivos de formação centrado na definição dos interesses dos grupos sociais em situações de trabalho permitem-nos realçar a importância pedagógica que aí se atribui à recolha tratamento e interpretação da informação. Não nos encontramos de facto perante uma ilusão objectivista, visando descrever «realidades objectivas» exteriores aos sujeitos envolvidos no dispositivo, mas perante preocupações sócio-pedagógicas de institucionalizar mecanismos

<sup>18</sup> ZARIFIAN, Philippe (1992), «Acquisition et reconnaissance des compétences dans une organisation qualifiante». *Éducation Permanente*, nº 112, p. 117.

alargados de participação, de espaços de confronto e de interpretação de pontos de vista e interesses contraditórios, cuja compreensão constitui um dos objectos centrais da formação, uma alavanca para a transformação dos contextos de trabalho e para a gestão profissionalizada dos modelos de profissionalidade a inventar. A «objectividade» pretensamente científica dos instrumentos e das interpretações produzidas encontram-se, por isso, subordinados à utilização estratégica da formação como instrumento de gestão de colectivos de trabalho inovadores. Uma utilização estratégica que, embora se construa no reconhecimento dos constrangimentos estruturais: técnicos e organizacionais, faz sempre apelo ao desejo, faz sempre apelo a uma racionalidade que, por comportar opções, não se confunde com uma racionalidade técnico-pedagógica onde os agentes sociais estariam ausentes.

## BIBLIOGRAFIA

- AMIGUINHO, Abílio (1992), *Viver a formação, construir a mudança*. Lisboa: Educa.
- AMIGUINHO, Abílio (1993), «Formação: da lógica escolarizante à articulação com os processos de mudança». *Aprender*, nº 15, p. 31-40.
- BARBIER, Jean-Marie (1992), «La recherche de nouvelles formes de formatios par et dans les situations de travail». *Éducation Permanente*, nº 112, p. 125-146.
- BARBIER, Jean-Marie e LESNE, Marcel (1977), *L'Analyse des Besoins en Formation*. Paris: Ed. Robert Jauze.
- BERGER, Guy (1991), «A experiência pessoal e profissional na certificação de saberes: a pessoa ou a emergência de uma sociedade global». In: *Novos Rumos Para o Ensino Tecnológico e Profissional: Conferência Nacional*. Porto: ME/GETAP, p. 234-243.
- BOUTINET, J.-P. (1992), «Histoire et projet». In: *Des Histoires de Vie en Formation*. Genève: Univ. de Genève (doc. policopiado).
- CANÁRIO, Rui (1991), «Mudar as escolas: o papel da formação e da pesquisa». *Inovação*, 1 (4), pp. 77-92. \*
- CANÁRIO, Rui (1992) (org.), *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: EDUCA.
- CANÁRIO, Rui (1993), «Ensino superior e formação contínua de professores». *Aprender*, nº 15, p. 11-18.
- CORREIA, José (1989), *Inovação pedagógica e formação de professores*. Porto: Edições ASA.
- CORREIA, José (1990), «Elementos para uma praxeologia dos sistemas de formação». In: *Trabalho de Projecto II*, Porto: Edições Afrontamento.
- CORREIA, José (1991), «Formação e mundo do trabalho: a produção social das suas autonomias». In *Manual do Formador, Políticas educativas, sociologia da educação*, vol. 1. Porto: GETAP.
- CORREIA, José (1991), «Mudança educacional e formação: venturas e desventuras do processo social de produção da identidade profissional dos professores». *Inovação*, vol. IV, nº 1, 1991.
- DOMINICÉ, Pierre (1990), *L'Histoire de vie comme processus de formation*. Paris: Ed. L'Harmattan.
- DUBAR, Claude (1991), *La Socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin.
- GRAWITZ, Madeleine (1990), *Méthodes des Sciences Sociales*. Paris: DALLOZ.
- JOBERT, G. (1992), «Le récit de vie comme travail sur le travail». In: *Des Histoires de vie en Formation*. Genève: Univ. de Genève, p. 98-103 (doc. policopiado).
- LESNE, Marcel (1984), *Trabalho pedagógico e formação de adultos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. \*
- LESNE, Marcel (1984), *Lire les pratiques de formation d'adultes*. Paris: Edilig.
- LESNE, Marcel e MINVIELLE (1990), *Socialisation et formation*. Paris: Paideia.
- MUCCHIELLI, R. (1980), *L'Observation psychologique et psychosociologique*. Paris: Les Éditions E. S. F.
- MUCCHIELLI, R. (s. d.), *La dynamique des groupes*. Paris: Les Éditions E. S. F.
- NÓVOA, António (1992) (coord.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote/Instituto de Inovação Educacional.

\* Este trabalho apoia-se na reflexão desenvolvida e nos instrumentos de formação produzidos no âmbito do Projecto «Formação de Formadores para o Movimento Cooperativo», integrado na rede PETRA.

## ANÁLISE DE NECESSIDADES NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES

- NÓVOA, António e FINGER, Matthias (1988) (org) – *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde/Departamento dos Recursos Humanos.
- PERETTI, André de (1991), *Organiser des formations*. Paris: HACHETTE Éducation. \*
- PERRENOUD, Philippe (1993), *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote/Instituto de Inovação Educacional.
- RODRIGUES, Ângela e ESTEVES, Manuela (1993), *A Análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- SACRISTÁN, José Gimeno (1993), «Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores». In: *La formación permanente del profesorado en los países de la CEE*. Barcelona: I. C. E./HORSORI Ed. 53-92.
- SAINSAULIEU, Renaud (1992), «La conduite sociologique du changement piloté em entreprise». *Éducation Permanente*, nº 113, p. 52-64.
- SCHON, Donald (1992), *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Ed. Paidós.
- ZARIFILAN, Philippe (1992), «Acquisition et reconnaissance des compétences dans une organisation qualifiante». *Éducation Permanente*, nº 112, p. 15-22.

---

\* Este trabalho apoia-se na reflexão desenvolvida e nos instrumentos de formação produzidos no âmbito do Projecto «Formação de Formadores para o Movimento Cooperativo», integrado na rede PETRA.