

13

ELEMENTOS PARA UMA PRAXEOLOGIA DOS SISTEMAS DE FORMAÇÃO

José Alberto Correia

A crise estrutural que se produziu nos sistemas educativos a partir dos anos 60, onde o desenvolvimento dos movimentos estudantis e/ou a constatação da inadequação do sistema educativo às exigências do mercado de trabalho constituem apenas os seus sintomas mais evidentes, foi acompanhada pelo aparecimento de um discurso educativo onde se colocava a problemática da mudança educacional no centro das preocupações.

A tentativa de reduzir os focos de contestação interna e de possibilitar a realização de valor de troca dos diplomas escolares no mercado de trabalho, impôs, com efeito, a adopção de um conjunto de medidas visando a implementação de inovações pedagógicas capazes de garantir a estabilidade do sistema e a adequação das respostas por ele formuladas a certas solicitações sociais.

O facto de estas medidas subentenderem um modelo de implementação de inovações que institucionaliza uma separação clara entre conceptores e executantes e, conseqüentemente, a revitalização ou reestruturação de um conjunto de estruturas de controlo localizadas entre o centro e a periferia do sistema, levou Jacques Ardoino a afirmar estarmos perante um modelo de mudança que é a antítese da criação e da criatividade e perante uma política educativa que se afirma como uma espécie de ortopedismo social que aqui e acolá manifesta as suas características repressivas ⁽¹⁾.

Não é nossa intenção fazer uma referência detalhada ao debate que então e ainda actualmente se desenvolve no campo de reflexão sobre a inovação pedagógica. Interessará, no entanto, referir que, por um lado esse debate tem conduzido a uma interrogação sistemática dos modelos analíticos que fazem do conceito de resistência à inovação o conceito estruturador do estudo dos processos inovadores e o problema central com que se debatem os conceptores dos projectos de inovação e que, por outro lado, esse debate tende a alargar-se a outros domínios onde os sintomas de crise são também evidentes. Referimo-nos nomeadamente à crise de um paradigma científico que segundo Boaventura Sousa Santos faz do cientista um idiota especializado e do cidadão um ignorante generalizado e a crise dos modelos estruturo-funcionalistas utilizados na análise da problemática da formação ⁽²⁾.

O aparecimento destes três campos de análise e as tentativas de inter-relacionar os conceitos e os modos de abordagem estruturados em cada um deles, pode ser explicado não só pelo facto da problemática da mudança educacional subentender referências implícitas quer aos processos de produção de conhecimentos no campo científico, quer à natureza das rela-

(1) Ver Jacques ARDOINO, *Education et relations: introduction à une analyse plurielle des situations éducatives*, Gauthier-Villars/UNESCO, 1980, p. 36.

(2) A este propósito ver Boaventura SOUSA SANTOS, *Um discurso sobre as Ciências*, Porto, Afrontamento, 1987 e José Alberto CORREIA, *Elementos para uma análise sócio-institucional dos Sistemas de Formação*. Comunicação apresentada ao 1.º Congresso da Sociedade Portuguesa de Sociologia, bem como José Alberto CORREIA, *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*, Porto, ASA, 1989.

ções que os actores sociais estabelecem com as organizações (que constitui o cerne de formação) mas também pelo facto das práticas sociais tenderem a ser cada vez menos inteligíveis quando encaradas como práticas mais ou menos previsíveis e ordenadas segundo um modelo de causalidade linear e mais inteligíveis quando se adopta um modelo de causalidade sistémica onde não estão ausentes a incerteza e a imprevisibilidade.

O modelo de mudança educacional dominante nos anos 60 e 70 pressupõe, com efeito, que o único modelo legítimo no campo da investigação educacional é o modelo experimentalista importado das chamadas ciências duras e que a formação de professores tem um carácter exclusivamente instrumental que se desdobra em duas componentes: uma componente de formação técnico-profissional visando a aquisição das novas competências técnico-pedagógicas que os professores terão de accionar em consequência da introdução dos projectos inovadores e, uma componente de formação pessoal visando reduzir a sua apetência natural para resisitirem à mudança e aumentarem a sua capacidade para se lhe adaptarem.

Assiste-se pois a uma divisão sócio-institucional de trabalho no campo da mudança educacional (tendencialmente estruturado como campo especializado), congruente com a divisão sociopedagógica do trabalho que se institucionaliza no campo da formação.

De uma forma sintética, poder-se-á dizer que o campo da mudança educacional se estrutura em torno da criação ou da revalorização de novas figuras (como o técnico em educação que tende a transformar-se em planificador e estimulador de mudança) e da integração e reconversão dos especialistas em investigação pedagógica cujo trabalho já se não desenvolve exclusivamente na instituição universitária visando o desenvolvimento do saber, para se desenvolver também em estruturas de investigação operacional visando a produção de protótipos que servirão de base aos projectos de inovação a implementar. Os primeiros, os técnicos em educação, são encarados fundamentalmente como agentes de legitimação técnica das decisões tomadas no campo da política educativa estruturando fundamentalmente a sua intervenção em torno de uma racionalidade técnico-instrumental, enquanto que os segundos legitimam cientificamente essas decisões em torno de uma racionalidade científica característica de uma ciência em crise.

Na periferia deste campo encontram-se os docentes, potenciais adoptantes das mudanças que lhe são propostas ou impostas e, portanto, potenciais resistentes a essas mudanças. Elas são o objecto privilegiado dos formadores que dividem o seu trabalho entre formadores encarregados de assegurarem a reciclagem científica ou didáctica, e formadores que agem como terapeutas do indivíduo, assegurando a sua formação pessoal. Evidentemente, é a primeira componente de formação que estrutura a segunda.

A procura de uma articulação funcional entre formação e inovação baseada na ilusão de que a inovação é um processo pré-programado onde seria possível reduzir ao mínimo a probabilidade do conflito e da incerteza, conduziram à implementação de projectos de inovação onde, por um lado, se realçam as virtualidades de uma ideologia participativa na definição dos objectivos e finalidades da inovação, e por outro, ao procurar-se reduzir a imprevisibilidade das práticas que emergem na periferia do sistema, institucionalizam-se mecanismos altamente burocratizados para assegurarem o seu processo de implementação.

O aparecimento de um paradigma que designaremos por paradigma do conflito, já que nele se realça por um lado o papel do conflito social na produção de mudanças e por outro encara a mudança já não como o resultado da adopção de práticas mais ou menos homogéneas, mas como um processo inacabado de produção de práticas heterogéneas que aumentam a complexidade, a diferenciação, a incerteza do sistema, é uma das consequências mais importantes da interrogação sistemática a que tem sido submetida a noção de resistência à inovação. Simultaneamente emergem no campo da formação um conjunto de práticas mais

ou menos dispersas que a não encaram como um processo de mudança individual mas, fundamentalmente, como instrumento de intervenção nas organizações e instituições, isto é, a formação é encarada como uma terapia organizacional e institucional.

À organização de sistemas de formação visando facilitar a reprodução de um modelo de inovação concebido centralmente, contrapõe-se o desenvolvimento de práticas formativas que, estando articuladas como um modelo de desenvolvimento de inovações encaram os formandos, já não como potenciais resistentes à inovação, mas como agentes sociais inseridos em contextos singulares e que, embora sejam produtos destes contextos, são também capazes de agirem sobre eles e de inflectirem sobre o seu processo de transformação. Minoritárias nos actuais sistemas de formação, estas práticas anunciam novos modos de trabalho pedagógico que tendem a abolir um conjunto de dicotomias em torno das quais se estruturam os actuais sistemas de formação. Elas não assentam de facto na oposição dicotómica entre tempo de formação e tempo de acção, mas ao tenderem a estruturar-se nos próprios espaços institucionais da acção (a escola) assumem de uma forma complexante a contradição entre a lógica estruturante da acção e a lógica estruturante da formação. Ao não confundirem formação permanente com permanência dos formadores, elas tendem a introduzir rupturas entre a dicotomização que tradicionalmente se estabelece entre formação instituída e formação informal e entre formação inicial e formação contínua. Ao procurarem formar os professores na investigação e não formá-los para a investigação, tendem a complexificar as relações entre formação na teoria e formação na prática e a introduzir rupturas na distinção que tradicionalmente se estabelece entre o investigador e o prático encarado como potencial utilizador dos resultados da investigação ⁽³⁾. De uma forma mais ou menos explícita, estas práticas tendem, em particular, a problematizar a ideia de que os sistemas de formação tendem a produzir respostas técnico-pedagógicas mais ou menos adaptadas a necessidades objectivas de formação que lhes pré-existem, para interrogarem a própria objectividade das necessidades de formação identificadas e questionarem o seu processo de produção encarando-o como uma reelaboração realizada no campo da formação de acordo com certas determinantes específicas, de determinantes inscritas no campo mais vasto das relações sociais.

As necessidades de formação não são encaradas como a expressão de uma procura de formação capaz de estruturar a oferta, isto é, não são encaradas exclusivamente como o ponto de partida para a organização da formação, mas como o resultado sempre provisório de uma negociação assimétrica entre instituições e grupos sociais onde, por estarem directamente implicadas no processo, desempenham um papel de realce as instituições empregadoras e de formação bem como os próprios formandos. Produzidos em torno da análise sociotécnica das situações de trabalho, os objectivos indutores de formação são estruturantes de projectos concretos de acção, simultaneamente individuais e colectivos, implicando agentes sociais concretos inseridos numa prática transformadora que, embora integre uma dimensão formativa, não é redutível a ela. Estas práticas formativas procuram pois articular explicitamente o campo da formação com os espaços sociais da sua utilização numa dinâmica que tende a desescolarizar a formação dos principais responsáveis pelo funcionamento da instituição escolar.

Mas, a década de 70 e 80 não é apenas o palco da complexificação e do questionamento dos modelos analíticos e praxeológicos que estruturam a planificação e o estudo da inovação pedagógica e da formação de professores que com ela se articula.

(3) Ver a este propósito José Alberto CORREIA, *Inovação Pedagógica e formação de Professores*, Porto, ASA, 1989, 142 pp..

Atravessado actualmente por uma crise paradigmática, o campo da produção de conhecimentos científicos vive uma situação de instabilidade estrutural que tem conduzido à reelaboração de certos pressupostos sócio-epistemológicos que, como procuraremos mostrar, tendem a instituir um espaço de legitimação às práticas formativas e inovantes a que fizemos referência atrás. Na realidade, os trabalhos desenvolvidos quer por René Thom, quer por Thomas Khun, quer por Paul Feyerabend, quer ainda o trabalho de Boaventura Sousa Santos identificam os sintomas de crise de um paradigma que nas palavras deste último se fundamenta num rigor matemático que «ao quantificar desqualifica, (...) que ao objectivar os fenómenos os objectualiza e os degrada e que ao caracterizá-los os caricaturaliza» ⁽⁴⁾ e anunciam a emergência de um novo paradigma, «um paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente» ⁽⁵⁾.

Anunciando o início do fim de uma situação de incomunicabilidade entre as Ciências Humanas e as Ciências da Natureza, este novo paradigma cria um espaço de legitimação científica para um conjunto de práticas investigativas desenvolvidas no campo da formação (e não só) que ao procurarem restituir o sentido ecológico da acção desenvolvida por agentes socializados assume o diálogo complexante entre o estrutural e o conjuntural, entre o individual e o social, entre a ordem e a desordem, entre o conflito e a harmonia, entre o subjectivo e o objectivado. Esta primeira característica do paradigma emergente ao questionar alguns dos fundamentos que legitimavam o domínio totalitário exercido pelos modelos experimentalistas no campo da formação abre perspectivas ao desenvolvimento de práticas experimentais que não visam explicitamente a descobertas de leis gerais ou de invariantes estruturais, mas que ao procurarem restituir os modelos de racionalidade estruturantes das práticas desenvolvidas pelos intervenientes nos processos formativos tem acentuado o carácter construído dessas práticas e as dimensões sociotecnopedagógicas das determinantes tidas em conta pelos agentes de formação.

É que todo o conhecimento produzido é simultaneamente local e total. No domínio da formação ele é local porque adopta sempre um campo de observação singular e multiforme produzindo nestas circunstâncias resultados de generalização problemática, e é total na medida em que ao procurar reconstruir «os projectos cognitivos locais salientando-lhes a sua exemplaridade, por essa via transforma-se em pensamento total ilustrado» ⁽⁶⁾. Local, portanto, porque os seus produtos não são exportáveis, mas total porque a lógica dos seus processos de produção pode sê-lo desde que não ponha em causa a tolerância discursiva e a pluralidade metodológica características do paradigma emergente.

Este carácter localizado e singularizado do conhecimento anuncia também o regresso do sujeito que já havia sido anunciado pela mecânica quântica e pela teoria da relatividade no domínio das Ciências «duras» e no domínio das Ciências do Comportamento e realçado de uma forma concludente no trabalho de Devereux «De l'angoisse a la méthode», e legitima, por outro lado, a utilização das histórias de vida como técnica de investigação sociológica e das autobiografias educativas como um instrumento susceptível de desencadear um processo de análise de necessidades no campo da formação. É que quando se admite que todo o conhecimento é autoconhecimento esbate-se a separação entre práticas investigativas a práticas formativas, apela-se para a desescolarização da formação e realça-se a importância da autoformação e da lógica dos formandos no processo de apropriação e produção de saberes e

(4) Boaventura Sousa SANTOS, *Um discurso sobre as Ciências*, Porto, Afrontamento, 1987, p. 32.

(5) Boaventura Sousa SANTOS, *op. cit.*, p. 37.

(6) *Ibidem*, p. 48.

tende-se a transferir para o senso comum uma ciência cujo objectivo central, nas palavras de Paul Germain, «não é tanto de acumular conhecimentos (...) mas fazer nascer novos modos e até novas estruturas do pensamento» (7).

Ao tender a senso-comunizar o conhecimento científico, ao apelar para uma nova racionalidade pluri-racional, ou para uma racionalidade comunicacional, o paradigma emergente tende a reabilitar o senso comum e apela para a criação de espaços institucionais de produção de saberes onde se articula a lógica e as exigências da investigação com a lógica e exigências da acção. O colectivo de pesquisa-acção tolerado como estratégia de formação mas, em geral, rejeitado como espaço institucional onde se possam produzir saberes considerados científicos, representa simultaneamente um esforço de institucionalização desse diálogo complexo, uma estratégia de formação na investigação e a possibilidade de institucionalização de um modelo de desenvolvimento de inovações. As práticas aí desenvolvidas já não podem ser toleradas apenas porque se estabelece uma distinção subtil entre o estar em investigação e o fazer uma investigação ou porque se distingue a lógica da descoberta da lógica da validação, mas devem ser interrogadas enquanto práticas que tendem a vencer as limitações das situações laboratoriais, que institucionalizam um colectivo de investigação, ele próprio objecto de investigação, e que ao criarem um espaço de confrontação entre as representações que os «investigadores» e os «práticos» têm das situações problemáticas que são objecto de investigação, se inserem na produção de um espaço epistemológico onde se lançam os fundamentos de uma ciência dos processos, de uma ciência que adopta uma metodologia indisciplinada para produzir um conhecimento indisciplinar e temático, em suma, de uma ciência que rompa com a ciência das trajetórias repetitivas e reversíveis legada pela ciência newtoniana. Ao articular-se com as práticas formativas, esta ciência faz da capacidade de transformar as práticas o seu critério de qualidade assumindo a contradição com outras práticas investigativas e formativas que fazem da acumulação de conhecimentos o critério para o seu desenvolvimento.

Esta digressão, necessariamente breve, pelo campo da inovação pedagógica, pelo campo da formação e pelo campo da investigação científica ficaria necessariamente mutilada se dela não procurássemos retirar alguns dos pressupostos pedagógicos que, em nossa opinião, poderão estruturar uma praxeologia de intervenção na formação e que pensamos estarem presentes de uma forma mais ou menos difusa em algumas das práticas minoritárias que se desenvolvem na periferia dos sistemas da formação de adultos.

Estes pressupostos não devem ser encarados como contribuições para a produção de um quadro normativo estruturante da acção, já que este, sendo formulado a partir de um lugar e tempo sociais, é sempre contingente, mas como uma contribuição à construção de dispositivos que tornem inteligível a lógica estruturante da acção formativa.

Faremos apenas referência breve a alguns desses pressupostos:

1) *A análise de necessidades em formação constitui a dimensão estruturante dos processos formativos.*

Tradicionalmente, ao processo de análise de necessidades estão associadas designações como avaliação diagnóstica, identificação de necessidades ou levantamento de necessidades que fazem pressupor a existência de necessidades objectivas de formação e reduzem o processo da sua análise a um momento prévio à concepção do projecto de formação ou mesmo à sua execução. A perspectiva que aqui procuraremos explicitar pressupõe que

(7) Paul GERMAIN in *A Filosofia das Ciências hoje*, Fragmentos, 1988, pp. 46 e 47.

— a análise de necessidades não é um momento prévio mas um processo que atravessa horizontalmente o próprio processo de formação, portanto um processo inacabado cuja análise constitui uma das finalidades da própria formação;

— a institucionalização de dispositivos que facilitem a análise de necessidades em formação permite dotar o sistema de formação de mecanismos de auto-regulação capazes de aumentar a sua complexidade e diversidade pois nestes mecanismos circulam fluxos informativos respeitantes quer à apropriação individual e grupal das práticas formativas quer à inserção do próprio sistema no seu contexto social;

— a institucionalização da análise de necessidades em formação facilita a análise das determinantes sócio-institucionais da formação permitindo esclarecer nomeadamente a natureza da intervenção da instituição empregadora, da instituição de formação e dos próprios formandos, bem como facilitar a reintrodução no processo de formação das necessidades que ele próprio produz.

O desenvolvimento desta perspectiva só é possível porque se admite a existência de uma autonomia relativa entre o campo onde se estruturam as competências profissionais exigíveis aos indivíduos em formação (campo profissional), o campo onde se estruturam os programas e os projectos de formação (campo da formação) e o campo onde se desenvolve a relação pedagógica (campo pedagógico), e porque as formas de intervenção que se procuram estruturar visam subverter uma lógica que conduz a subordinação dos dois últimos campos relativamente ao primeiro.

A análise de necessidades em formação não é pois encarada como um momento conduzindo à identificação de objectivos de formação pertinentes, mas como um processo de produção desses objectivos susceptível de ser, ele próprio, submetido a uma análise crítica.

2) A formação de formadores não é um processo de aquisição mas um processo de produção de saberes pedagógicos.

Este pressuposto implica o abandono dos modelos comportamentalistas de formação, onde esta é encarada como um processo de aquisição progressiva de competências adaptativas e estruturada em torno de uma racionalidade cognitivo-instrumental, e a consequente afirmação de modelos construtivistas estruturados em torno de uma racionalidade comunicacional. Nestes modelos admite-se ser a formação um processo inacabado onde se interligam actividades informacionais, actividades interactivas e actividades produtivas. O colectivo de pesquisa-acção implicado num processo de transformação das práticas e das representações que os intervenientes delas construíram é o espaço de articulação complexa destas actividades organizadas segundo lógicas diferenciadas, mas susceptíveis de complementarização.

As actividades informacionais tornam acessíveis aos formandos quer os discursos teóricos pertinentes com os seus projectos de intervenção, quer os discursos técnico-metodológicos accionáveis na análise das experiências vividas. Para o desenvolvimento destas actividades a equipa de formadores desempenha um papel relevante, não só porque ela constitui uma das fontes de informação, mas também porque ela pode organizar o acesso dos formandos a um conjunto diversificado de fontes de informação.

Os Centros de Documentação e de Recursos Formativos são pois determinantes para a estruturação das actividades informacionais constituindo uma das memórias dos sistemas de formação. Por um lado, eles disponibilizam informações relevantes ao desenvolvimento do projecto de investigação/acção, não só porque essas informações são imediatamente relevantes para esse projecto, mas também porque, não o sendo, elas estimulam a complexificação das problemáticas abordadas. Por outro lado, é nestes centros que se encontram as infra-

-estruturas materiais necessárias ao desenvolvimento das actividades produtivas, estimulando por esse facto a avaliação dos projectos desenvolvidos, o contacto dos agentes de formação com diferentes «linguagens comunicacionais» e o enriquecimento da própria «memória informacional» do sistema, já que os produtos/saberes são susceptíveis de serem reintroduzidos no Centro Documental enquanto informação eventualmente pertinente para outros agentes de formação.

Nas actividades interactivas articulam-se dois tipos de interacções:

— interacções mediatizadas pelo agir relacional e que estão inscritas no desenvolvimento das relações dos sujeitos com outros sujeitos;

— interacções mediatizadas pelo agir teleológico que estruturam as relações dos sujeitos com o projecto onde eles estão envolvidos e que, ao tenderem a «despersonalizar» as relações grupais, agem como uma «força centrífuga» impedindo o grupo e cada um dos seus membros de se fecharem sobre si próprios.

O grupo em formação é, pois, a instância onde se desenrolam as actividades interactivas e o projecto o «ponto de referência» em torno do qual se podem regular os conflitos resultantes da existência de lógicas diferentes no desenvolvimento das interacções mediatizadas pelo agir teleológico e pelo agir relacional.

É neste contexto que se pode admitir ser a intervenção formativa uma intervenção terapêutica, não porque age exclusivamente sobre os indivíduos desenvolvendo-lhes capacidades de adaptação a contextos mutáveis, mas porque age com os indivíduos integrados em grupos inseridos em contextos sócio-institucionais desenvolvendo a capacidade dos grupos interferirem na transformação dos seus contextos e estimulando a sua transmutação de «grupos/objecto» em «grupos/sujeito».

3) *A experiência e a prática são simultaneamente o ponto de partida, de chegada e de passagem da formação*

A intervenção formativa visa a transformação das práticas e das representações que se constroem na e através da prática. No plano pedagógico as práticas e os discursos sobre as práticas constituem o ponto de partida necessário ao desenvolvimento das actividades interactivas. No entanto, integrada exclusivamente nestas actividades, a prática tende a constituir-se como «um pano de fundo de convicções mais ou menos difusas que nunca são problemáticas. Este pano de fundo (...) constitui o quadro de referência para definir situações cujo carácter não-problemático é pressuposto pelos participantes»⁽⁸⁾. A troca de experiências vividas não produz pois mais que uma acumulação de experiências vividas, por si só incapaz de transformar as representações construídas sobre a prática e a própria prática.

No plano do conhecimento, a experiência vivida, a prática, não pode pois ser exclusivamente encarada como ponto de partida da actividade interactiva. Ela é uma das componentes do campo de observação integrado no projecto de pesquisa/acção e é, portanto, objecto de uma investigação teoricamente enformada e metodicamente organizada inserida num processo de ruptura com o «bom senso pedagógico».

Não há pois uma relação de continuidade entre teoria e prática mas uma relação de ruptura visando modificar as *démarches* através das quais os intervenientes constroem as representações sobre as suas próprias práticas.

(8) Jurgen HABERMAS, *Théorie de l'agir communicationnel* (tomo 1), Fayard, 1987, p. 86.

Mais do que a transmissão de informação «científica», o trabalho pedagógico privilegia a estruturação de instrumentos do conhecimento já que, parafraseando Edgar Morin, formar não «é apenas transformar o desconhecido em conhecimento. É a conjugação do reconhecimento e da descoberta»⁽⁹⁾ no interior de um processo que visa desenvolver «a aptidão de se aventurar estrategicamente no incerto, no ambíguo e no aleatório utilizando o máximo de certezas, de previsões e de informações»⁽¹⁰⁾.

Comentário

Rosário GAMBOA: O autor, José Alberto Correia, problematiza ao longo do texto a relação epistemológica necessária entre o campo da inovação pedagógica e o da formação, ali-cerçando, como tal, esta relação no terreno da investigação científica; neste último domínio a questão, tradicionalmente, polariza-se em ordem a dois vectores, entre si dialécticos: as condições teóricas de produção — onde o autor, apoiado em Boaventura de Sousa Santos, situa uma crise do paradigma dominante — e as condições sociais de produção — onde se colocam as preocupações de natureza interventiva e ideológica. É neste espaço amplo e complexo que o autor se move procurando estabelecer redes de análise, pontes de fundamentação epistemológica e metodológica capazes de constituírem a ossatura dos pressupostos lógicos estruturantes de uma acção formativa que nos apresenta na última parte do texto.

Assim, face à impotência operativa de um paradigma em crise, onde o autor enquadra os modelos experimentalistas e estruturo-funcionalistas que articulavam funcionalmente formação e inovação, enformando modelos centralizados e burocratizados difusores de uma «ideologia participativa» (desde que não inviabilize ou incomode o desenvolvimento natural de um «processo pré-determinado»), trata-se de avaliar e implementar novas concepções e práticas formativas que emergem do desenvolvimento científico de um novo paradigma. Este último, denominado pelo autor como «paradigma de conflito» é filho conjectural da crise e conjuntural da interacção de diferentes domínios científicos que, de acordo com a leitura que fazemos, nos parecem especialmente ser: I) A «sociologia do conflito» de matriz weberiana; II) A teoria crítica da Escola de Frankfurt, nomeadamente as teorias sobre a resistência em educação e as novas leituras do conceito de ideologia; III) Os contributos da Teoria Geral de Sistemas, essencialmente pelas noções de álea e complexidade no processamento de sistemas em aberto.

Neste novo contexto, os conceitos de inovação e formação são entendidos de modo diferente, respectivamente: já não como «adopção de práticas mais ou menos homogéneas, mas como processo inacabado de produção de práticas heterogéneas», não como formação e mudança individual, mas «como instrumento de intervenção nas organizações e instituições». Assim, dicotomias tradicionalmente instituídas como: «formação inicial/formação contínua», «formação na teoria/formação na prática», «formação instituída/formação informal» tendem a diluir-se. Mais, as necessidades de formação não são entendidas «como a expressão de uma

(9) Edgar MORIN, *O Método III. O conhecimento do conhecimento 1*, Europa-América, 1987, p. 61.

(10) Edgar MORIN, *op. cit.*, p. 64.

procura de formação capaz de estruturar a oferta, isto é, não são encaradas exclusivamente como o ponto de partida para a organização da formação, mas como o resultado sempre provisório de uma negociação assimétrica entre instituições e grupos sociais (...). Procura-se, deste modo, «restituir o sentido ecológico» da acção formativa, interrogando-a enquanto prática discursiva (construída), mas respeitando as teias de «diálogo complexante» que a vivificam.

É neste patamar epistemológico amplo e frágil, porque nem sempre devidamente explicitado ou alicerçado, que o autor, apoiando-se directamente em Boaventura de Sousa Santos (e referindo nominalmente alguns epistemólogos contemporâneos) rãdica a sua concepção sobre o saber, a sua produção e transmissão. Assim, defendendo o carácter localizado e singularizado de todo o conhecimento pela sua particularidade objectal e pelo papel complexo do sujeito epistémico (questão que, aliás, aparece no texto, quanto a nós, tratada de uma maneira demasiado fugaz e imprecisa face ao papel determinante que desempenha na elaboração do mapa teórico), bem como, no entanto, a sua dimensão lógica exportável pela exemplaridade dos processos, conclui, tal como Boaventura de Sousa Santos sobre o cunho autobiográfico de todo o conhecimento: todo o conhecimento é auto-conhecimento. Daí a importância de no domínio pedagógico se apelar à «descolarização» da formação e a importância dada à auto-formação. Assim, o autor apresenta a proposta da investigação-acção como «estratégia na investigação e possibilidade de institucionalização de um modelo de desenvolvimento de inovações» enquanto esteia possível de uma praxiologia, justificando-se, deste modo, o título do texto.

Mas, é nestes últimos aspectos — a posição epistemológica e a opção estratégia pela investigação-acção que, em nosso entender, o texto parece revelar contradições, ou pelo menos pouca clareza na exposição.

De facto, a ciência pós-moderna, segundo a concepção de Boaventura de Sousa Santos que o autor segue, tende a «ressubjectivar-se», isto é, a traduzir-se num saber prático, a realizar-se como senso comum. Há, assim, não só o assumir de uma vocação pancientífica ao sabor dos actuais movimentos neo-pragmáticos, mas acima de tudo uma interpenetração de matrizes e espaços discursivos (ciência e senso comum) com todos os riscos de natureza epistemológica e ideológica que daqui podem claramente advir. Para tal perigo adverte a citação de Habermas que encontramos na última parte do texto e em tal perigo têm caído algumas das propostas praxiológicas em educação, particularmente inscritas no quadro teórico da investigação-acção.

A investigação-acção procura, tal como o autor o evidencia, a integração dos princípios de complexidade e de mudança na lógica da investigação. Uma das suas pedras basilares está precisamente no reconhecer e assumir do papel do sujeito — situado e datado — na condução do processo, negando-se a exterioridade e anterioridade dos objectivos e processos da investigação relativamente ao seu conhecimento. Há, assim, uma simultaneidade entre o processo investigativo e a acção transformadora, pois sujeito e objecto implicam-se numa teia de interconexões dialécticas. O desenho de todo o projecto, pois de projecto se trata, é o do movimento pendular: oscilação entre teoria e prática, entre sujeito imerso e sujeito emerso na realidade, o que implica não uma ruptura entre teoria e prática, como o afirma o autor no fim do texto, mas antes, uma continuidade transformadora, no diálogo permanente que não eliminando a polarização aposta na mediação de processos e atitudes.

Este é na realidade, a nosso ver, o ponto nodal e o mais frágil dos paradigmas interacionistas. Daí compreendermos o que nos parece ser no autor imprecisão, pois julgámo-la fruto do desejo de preservar dos seus perigos mais imediatos o modelo de investigação formação que apresenta.

É difícil pretender «transferir para o senso comum uma ciência» e ao mesmo tempo visar

a «produção de um espaço epistemológico onde se lançam os fundamentos de uma ciência dos processos», que além de mais deverá ser «temática»!

Mas a riqueza do texto no campo da formação e inovação transcende pela sua acuidade e operatividade as ligeiras críticas que aqui lhe fizemos. A demonstrá-lo está o conjunto de pressupostos conceptuais que se apresentam na segunda parte do texto, a exigirem uma reflexão e análise atentas, pois constituem, de facto, contributos sólidos ao desenvolvimento e avaliação de projectos de formação.