MUDANÇA EDUCACIONAL E FORMAÇÃO:
VENTURAS E DESVENTURAS DO PROCESSO SOCIAL
DA PRODUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

Poderá parecer à primeira vista paradoxal o facto de nos propormos questionar as práticas e os sistemas de formação de professores articulando-a analiticamente com a problemática da sua identidade profissional e da mudança educacional.

Tradicionalmente, a noção de identidade remete-nos para a ideia de harmonia, de permanência, de algo igual a si próprio, enquanto que a mudança tende a ser associada à transformação de identidades ou mesmo à sua perda. Estaríamos pois perante duas noções potencialmente contraditórias, uma tendendo a construir-se na exclusão da outra.

Neste limiar do século XXI, onde as questões das identidades sejam elas culturais, profissionais, religiosas, étnicas ou sexuais parecem regressar em força para o palco social frequentemente associadas às questões da mudança, tende a produzir-se um «espaço de visibilidade social» que torna possível e confere relevância aos esforços desenvolvidos para repensar os dois pólos desta relação já não em termos de exclusão mútua mas de complementaridade contraditória. Tendendo a opor-se à exclusão, a construção desta complementaridade vai exigir uma reflexão — mesmo que breve — em torno do conceito de identidade e dos processos socio-históricos de construção das modalidades da sua articulação com a mudança e com a formação.

Um primeiro ponto cuja importância interessava realçar diz respeito à própria concepção ontológica de identidades como algo que permanece para além da mudança. Trata-se evidentemente de uma concepção que nos remete para uma visão essencialista onde a identidade social (ou socio-profissional) constituiria uma propriedade intrínseca de grupos sociais caracterizados por um forte sentimento de pertença ou de identificação dos seus elementos ao grupo. O relaxamento destes laços tende a ser referenciado como um processo de crise de identidade ou mesmo da sua perda. Evidentemente que quando se considera a identidade exclusivamente como uma propriedade interna aos grupos, atribui-se à formação uma valência exclusivamente

José Alberto Correia

Faculdade de Psicologia
e de Ciências da Educação
Universidade do Porto

socializadora, isto é, atribui-se-lhe uma função integradora dos indivíduos num grupo que tende a permanecer essencialmente idêntico a si próprio. Esta noção essencialista de identidade tende deste modo a ocultar o facto dos processos de produção dos «sentimentos de pertença e de unidade» não serem exclusivamente processos endógenos mas poderem ser analiticamente encarados como processos de diferenciação: isto é, como processos de produção de relações diferenciadoras do grupo com outros grupos e instituições; de relações diferenciadoras no interior do próprio grupo.

Esta concepção eminentemente relacional de identidade vai, como assinala Madureira Pinto (1991), implicar o abandono dos «conhecidos reducionismos que tentam encontrar o fundamento directo das identidades sociais ora na situação de classe dos agentes, ora em processos de passiva aprendizagem de papéis sociais pelos sujeitos actores, ora em misteriosas predisposições para fixar e auto-gerir finalidades e destinos colectivos»¹. A crítica às noções essencialistas deverá, pois, apoiar-se na construção de uma «linguagem teórico-metodológica» onde, por um lado, a formação já não é encarada exclusivamente como um processo integrativo mas como um processo de produção de identidades e, por outro lado, a identidade socio-profissional enquanto objecto de reflexão tende a ser substituído por um outro objecto, a produção de processos de identificação, que sendo mais dinâmico e globalizante, integra o primeiro na sua contingência histórica.

Perante estas considerações preliminares compreender-se-á a legitimidade de se admitir que as identidades profissionais dos docentes são contingentes e envolvem(-se) (n)um processo complexo de relações do grupo profissional com um conjunto de espaços sociais através dos quais este grupo produz e reproduz determinadas relações com os saberes que lhe são específicos, com as condições simbólicas e imaginárias que tendem a definir a sua especificidade profissional, com os contextos sociotécnico-organizacionais do exercício do trabalho, bem como a natureza das relações que ele mantém com a instituição empregadora — o Estado — e com os utentes directos ou indirectos dos sistemas educativos — pais, alunos, comunidades, etc.

Ao longo do processo socio-histórico da produção inacabada dos docentes enquanto grupo profissional, nem a importância relativa destes diferentes «espaços» tem sido a mesma, nem a estrutura de cada um deles tem permanecido imutável, nem tão pouco a forma como eles participam nesta produção é independente dos modos de funcionamento dos sistemas educativos e das relações que eles mantêm com o tecido social.

Durante o processo de implementação, desenvolvimento e extensão dos sistemas de ensino modernos, a produção dos docentes enquanto grupo profissional e portanto a produção da sua identidade profissional está intimamente ligada à sua relação com a instituição empregadora e às conseqüentes transformações pro-

duzidas nas relações que eles mantêm com os utentes directos dos sistemas educativos. António Nóvoa, apoiando-se num conjunto de informação extremamente rica e diversificada, mostrou, cremos que de uma forma concludente, que o reconhecimento social dos professores enquanto grupo profissional desenvolvendo um conjunto de actividades específicas, passou pela sua funcionalização, isto é, pelo estabelecimento legal de uma relação salarial com o Estado e conseqüente afirmação de uma autonomia relativamente aos pais e alunos. Evidentemente este processo extremamente complexo que se pode admitir ter-se iniciado no séc. XVII e ter-se prolongado até meados do séc. XX, é acompanhado pela produção de um código deontológico mais ou menos explícito, pela produção e reconhecimento social de um conjunto de saberes específicos ao exercício da sua actividade, pelo estabelecimento de determinadas relações com os contextos do seu trabalho, pelo desenvolvimento de instituições encarregadas de assegurarem a sua formação profissional, etc.

Não iremos caracterizar a natureza destas relações mas realçar apenas que a produção histórica do grupo profissional dos docentes está intimamente relacionada com a produção dos Sistemas de Ensino Modernos e a produção destes está intimamente relacionada com o aparecimento não só da Fábrica moderna, mas também com o da Ciência Moderna, da Ciência Positivista, da Ciência Newtoniana. Pode-se mesmo admitir que a produção da Ciência Moderna e a produção da Fábrica Moderna, da Fábrica Taylorista descrita por Charlot nos «Tempos Modernos» constituíram os «acontecimentos» que marcaram mais decisivamente o aparecimento dos Sistemas de Ensino Modernos organizados à imagem desta última a quem se atribui um papel imprescindível quer na transmissão de saberes que se afirmam estarem em contradição com os saberes práticos quer na aquisição de hábitos e códigos «morais» imprescindíveis ao funcionamento da empresa moderna «racionalizada».

O contexto social de produção e, posteriormente de alaragamento e extensão dos Sistemas de Ensino Modernos, caracteriza-se pela existência de uma tendência para a articulação funcionalmente adaptada entre as pressões sociais que a organização das relações industriais exercem sobre a escola e a organização interna desta. O processo social de selecção e hierarquização dos saberes susceptíveis de serem transmitidos pela escola aparece ocultado pelo facto destes saberes terem um estatuto científico que os coloca em ruptura com os saberes práticos e onde, portanto, a sua transmissão não pode ser assegurada nas instâncias «tradicionais» de socialização (família, corporações medievais, espaços de sociabilidade, etc.) mas por uma instituição especializada para o efeito; a escola por sua vez adopta uma organização temporal, espacial e institucional funcionalmente adaptada à empresa taylorista.

Dir-se-ia pois que a produção social dos professores enquanto grupo profissional não é independente da produção e extensão da empresa moderna e articula-se funcionalmente com o desenvolvimento e extensão dos Sistemas de Ensino e da Ciência Moderna. O desenvolvimento da empresa moderna ao legitimar o desen-

volvimento de um espaço especializado de socialização, «localizado» entre as instâncias primárias de socialização e o mundo do trabalho, cria as condições imprescindíveis ao alargamento quantitativo do corpo docente enquanto corpo especializado interveniente neste espaço. A Ciência Moderna, por sua vez, ao postular a validade universal dos saberes que os professores transmitem e ao tender a constituir-se como um quadro de referência para produção e validação dos saberes que sustentam as técnicas que os docentes manipulam no exercício da sua actividade profissional, cria as condições socio-epistemológicas e simbólicas necessárias ao reconhecimento social da especificidade da função docente. A referência da actividade docente à Ciência Moderna cria pois as condições simbólicas para que ela só possa ser assegurada por especialistas que transmitem conhecimentos que não são susceptíveis de serem produzidos por um aprofundamento dos saberes práticos e que, nessa transmissão, utilizam saberes também eles construídos num processo de ruptura com os saberes utilizados por outros agentes de socialização. António Nóvoa realça a importância que neste processo desempenhou o movimento da Educação Nova na medida em que ele «vai estruturar um conjunto de conhecimentos e de princípios, culturais e científicos, que dão um forte poder de atracção para a definição dos professores como profissionais: a afirmação do estatuto científico da pedagogia, no quadro das ciências da educação; a reivindicação de um conjunto de normas e de valores próprios à profissão docente; a definição de princípios deontológicos a respeitar no exercício da actividade docente; a elaboração de testes pedagógicos que tendem a suscitar consensos, mesmo quando as práticas escolares não primam pela coerência².».

O facto do saber pedagógico, legitimador do exercício da actividade docente enquanto actividade especializada, se tender a produzir em torno de um paradigma científico que não questiona a historicidade e a contingência dos seus produtos e procedimentos, poderá contribuir para explicação dos motivos porque na formação dos docentes se tem privilegiado a sua formação inicial e de se pressupor que ela tende a ser datada no tempo e acabada nos conteúdos veiculados.

Ora a História dos sistemas de ensino não se confunde com o aperfeiçoamento desta adaptação funcional nem com o crescimento harmonioso dos termos que a integram.

Na Europa ocidental o último meio século dessa história revela-nos a existência de um processo extremamente complexo onde, por um lado, as tendências para o alargamento dos sistemas educativos coexistem com tendências para a sua crise, retracção e transformação interna; por outro lado o «desenvolvimento» da ciência não se confunde com um conjunto de vitórias sucessivas do saber sobre a ignorância, da certeza sobre a incerteza ou da verdade sobre o erro.

No que diz respeito à natureza das relações entre o campo educativo e o tecido social é possível identificar neste último meio século, um conjunto de tendências

e de rupturas que interferem necessariamente na organização do trabalho dos professores, no seu relacionamento com a instituição empregadora e com os saberes que eles são chamados a divulgar e se supõe serem accionados nesta divulgação.

As décadas de 50 e 60 parecem constituir décadas de optimismo e de crença nas potencialidades de expansão ilimitada não só nos Sistemas educativos, mas também no desenvolvimento da empresa moderna, da empresa taylorista. Nestas duas décadas assiste-se à implementação de um modelo de desenvolvimento assente na ideia de que o tecido produtivo teria uma capacidade de expansão ilimitada, desde que através da implementação de políticas de apoio social, o Estado assegurasse o aumento do poder de compra dos cidadãos: isto é, o aumento do consumo de massas agiria como pressão ao desenvolvimento tecnológico da empresa taylorista onde a introdução da cadeia de montagem aumentava a sua rentabilidade económica. Estas duas décadas constituem o período áureo do Estado de bem estar ou do Estado Providência e da crença de que seria possível democratizar o acesso aos bens materiais no interior de um modelo de desenvolvimento cujos pressupostos são sintetizados de uma forma particularmente feliz por H. Ford no slogan «em cada panela uma galinha e em cada garagem um automóvel (da marca Ford de preferência)».

Acreditando-se que bastaria promover a democratização do acesso à escola para se promover a democratização do acesso à cultura e do sucesso educativo, os responsáveis educativos da década de 50 e da primeira metade dos anos 60 preocuparam-se fundamentalmente em promover políticas expansionistas e, em assegurar formas recorrentes de educação para aqueles que não beneficiaram da democratização do acesso ao ensino. A expansão constitui a questão central que se coloca aos sistemas educativos e aos quase-sistemas de formação. A expansão, como vimos, constitui também a questão central do desenvolvimento dos Sistemas produtivos. A grande empresa taylorista não é questionada, já que é sobre ela que assenta um crescimento económico que se acredita ser ilimitado.

Evidentemente que este modelo não constituía mais que um «tipo ideal» de desenvolvimento socio-cultural cuja implementação era acompanhada com o aparecimento de um conjunto de «desequilíbrios» que se admitia poderem atenuar-se progressivamente. O Estado-Providência em toda a sua pujança parecia ser o instrumento eficaz de combate aos efeitos sociais nefastos produzidos por estes desequilíbrios pontuais. A convenção Keynesiana por sua vez alimentava a ilusão de que seria possível assegurar o pleno emprego, mas também a ilusão de que a democratização do acesso aos bens materiais, ao promover o aumento do consumo, constituiria o suporte de um crescimento económico ilimitado.

Em Portugal este modelo de desenvolvimento dos sistemas educativos surge com «atraso» e matizado pelo contexto político da época.

As dificuldades que os sectores desenvolvimentistas do regime encontraram em alargar a escolaridade obrigatória e o facto do aumento do pedido de educação pós-primária ter sido canalizada para o Ensino Técnico, isto é, para a via socialmente mais desvalorizada do ensino secundário, mostram bem que a promoção da chamada igualdade de oportunidades conduziu em Portugal à implementação daquilo que Sérgio Grácio chama de «meritocracia mitigada». O Ministro da Educação Galvão Teles exprime em 1966 a ambiguidade das «respostas» do campo educativo a esta procura social ao afirmar que a educação deve manter-se «fiel às grandes constantes do Cristianismo e da Lusitaneidade (e) (...) nunca deve perder, antes deve acentuar cada vez mais o cunho espiritualista que lhe vem da luminosa tradição cristã. É por isso, (considera o Ministro) que não posso deixar de ver com alguma apreensão o surto de certo internacionalismo educacional que tende a subordinar inteiramente a educação à economia como se a primeira só existira em função da segunda.» Este movimento internacionalista que se traduz evidentemente pela democratização do acesso à escola, acabou no entanto por produzir alguns estragos no interior do próprio Regime.

Apesar da conflitualidade que acompanhou o processo do seu desenvolvimento, este modo de funcionamento do sistema educativo acabou por ter a sua expressão legislativa na chamada Reforma Veiga Simão e por produzir uma revalorização quer material quer simbólica da profissão docente. Esta revalorização processa-se progressivamente e traduz-se quer por uma revalorização material quer pelo reforço das «exigências académicas» impostas ao exercício da função docente. Ainda no Ministério Leite Pinto procede-se ao alargamento da rede de Escolas do Ministério Primário e das exigências académicas definidas para a sua admissão, ao aumento do número de Liceus Normais primeiro para dois (Lisboa e Coimbra) e depois para três (Lisboa, Porto e Coimbra); e ao aumento dos salários dos professores primários. No Ministério Galvão Telles define-se que o estágio para o ensino liceal e para o recém-criado Ciclo Preparatório passa a ser pago e a ter a duração de um ano. Esta «revalorização social» da profissão docente incide fundamentalmente na natureza das relações que os docentes mantêm com o Estado sendo acompanhada por uma elevação do nível de exigências técnico-científicas ao exercício da profissão a que não será eventualmente estranho o facto do aumento da escolaridade média da população portuguesa exigir o reforço dos mecanismos de selecção definidos para o acesso à profissão. Num caso ou noutro parece evidente não estarmos perante uma crise de identidade dos professores (eventualmente existente no período precedente) nem numa transformação dos espaços sociais onde se define essa identidade que, tendo-se cristalizado durante a República incidem como sugerimos nas relações dos docentes com o Estado e com um saber pedagógico cujo estatuto científico não está sujeito a mecanismos de erosão particularmente relevantes.

Os ventos da História, o povo Português e os próprios docentes, ao aprofundarem a Reforma Veiga Simão, ao procurarem transformar a democratização do acesso em democratização do sucesso, ao tentarem promover já não a adaptação da escola ao tecido produtivo mas a sua participação na transformação do próprio trabalho, na democratização das relações de trabalho; principalmente, ao assumirem nas suas próprias mãos o «destino» da escola onde trabalham e das transformações que promovem, «deslocaram» as instâncias onde se produz a sua identidade do Estado para os «contextos sócio-técnico-organizacionais do exercício do trabalho docente.

Mais adiante procuraremos aprofundar o significado e as consequências deste deslocamento. Por agora interessava realçar que se o pós-Segunda Guerra Mundial foi um período de consolidação e alargamento dos sistemas educativos modernos, o final da década de 60 é marcado pelo aparecimento de um conjunto de sintomas de crise, que tendo-se reforçado a partir do primeiro choque petrolífero no final da primeira metade da década de 70, põe em causa quer os pressupostos subjacentes ao alargamento quantitativo do campo educativo, quer os modelos de desenvolvimento económico, quer ainda os próprios critérios de cientificidade dos saberes produzidos pela comunidade científica.

São numerosos e diversificados os sintomas desta crise.

No campo educativo, a contestação desenvolvida em todo o mundo pelos estudantes universitários é apenas a parte visível de um «iceberg» que tem no aumento dos suicídios infantis e juvenis talvez o seu aspecto mais dramático. Esta crítica interna dos sistemas educativos realizada pelos seus principais beneficiários — os estudantes universitários — é acompanhada por uma crítica externa sistematizada por alguns sociólogos da Educação que mostram, de uma forma convincente, que a escola não só assegura a mobilidade social como é um instrumento de reprodução das desigualdades sociais. A tomada de consciência de que não basta democratizar o acesso à escola para se democratizar o sucesso e o aparecimento — com uma certa regularidade — de «discursos educativos» proclamando a necessidade de promover a inovação ou a mudança educacional, constituem, neste final dos anos 60, dois fenómenos cuja importância interessa realçar.

Ora, se é certo que «a igualdade de oportunidades» e a «democratização da escola» integram o universo das preocupações dos discursos produzidos sobre a mudança educacional, a verdade é que eles parecem ser estruturados por critérios de eficácia económica do investimento educativo, de racionalização das técnicas de planificação e gestão do acto educativo e de redução do desperdício de talentos promovido pelo carácter massivo e socialmente discriminatório do insucesso escolar.

Não nos iremos debruçar sobre o conteúdo e os objectivos implícitos destas práticas discursivas, mas fundamentalmente sobre os modelos de mudança promovidos já que eles têm uma relação estreita com a formação contínua de professores.

É que, embora as questões relacionadas com a formação dos professores, nunca tivessem estado ausentes nos discursos educativos desta segunda metade do séc. XX, a verdade é que elas se centravam quase exclusivamente na formação inicial e na sua expansão quantitativa. Só no final destes anos 60, como vimos, num contexto de crise estrutural dos Sistemas Educativos e das relações que eles mantêm com o tecido produtivo, é que surgem «discursos educativos» de origem estatal que, ao mesmo tempo que enfatizam o problema da mudança educacional, referenciam, com uma certa regularidade, problemáticas relacionadas com a formação contínua dos professores.

Apesar de estar associada, nas práticas discursivas dominantes, à problemática da mudança, a formação contínua de professores não se constituiu, no entanto, nem como um domínio privilegiado de intervenção nem como um campo de reflexão particularmente desenvolvido. Encarada fundamentalmente como uma «extensão» da formação inicial visando promover a adaptação dos professores à mudança, a formação contínua reduziu-se a um conjunto de acções de reciclagem visando reduzir a resistência que eles «naturalmente» oferecem à inovação.

O sentido da intervenção desenvolvida na formação contínua dos professores define-se pois na relação que ela mantém quer com o conteúdo quer com os modelos de mudança adoptados. O conteúdo da mudança constitui o referente principal e mesmo exclusivo da definição do conteúdo de acções de formação visando dotar os professores de competências técnico-pedagógicas imprescindíveis à adopção das inovações pedagógicas, enquanto que os modelos de mudança exigem uma formação pessoal visando promover a sua adaptação aos novos contextos da acção pedagógica.

O aparecimento de práticas discursivas relacionadas com a formação contínua dos professores não implicou; no entanto, nem valorização social deste campo, nem o desenvolvimento de uma reflexão sistematizada em torno dele. Embora no plano simbólico a importância da formação de formadores seja realçada sempre que se procura fazer um balanço, em geral negativo, de qualquer inovação pedagógica ou de qualquer sistema de formação, a verdade é que a formação de formadores tem sido «o grande presente-ausente na política educativa a quem são imputadas potencialidades que ela manifestamente não possui. Admite-se, com efeito, que a intervenção sempre adiada nesta área seria capaz de transformar a chamada resistência à mudança em «participação consciente e responsável», isto é, em participação controlada que, como alguém disse, é a antítese de participação criativa. Admite-se também que ela teria uma capacidade quase ilimitada de aumentar a eficácia dos sistemas de formação como se a formatividade destes fosse directamente proporcional à qualidade dos formadores e não estivesse dependente das situações de formação para cuja organização onde o formador goza de uma autonomia limitada³.

Ambiguidade e eficácia parecem pois constituir os polos do paradoxo característico do campo da formação de professores quer quando o encaramos do ponto de vista do estatuto social que lhe é atribuído quer quando o referenciamos aos pressupostos dos modelos de reflexão teórico-metodológica accionados no seu estudo.

Não iremos no âmbito deste trabalho proceder a uma referência detalhada dos pressupostos ideológicos deste modelo teórico-metodológico nem tão pouco do conjunto de reduções analíticas a que ele procede⁴. O facto de ele pressupor uma articulação funcionalmente harmoniosa entre os diferentes níveis de decisão no interior do sistema de formação, ou seja, o facto de ele pressupor a existência de «necessidades objectivas de formação» que, através de um conjunto de procedimentos exclusivamente de natureza técnico pedagógica, seriam susceptíveis de serem traduzidos sucessivamente em objectivos de formação, estratégias de formação e procedimentos de avaliação, é bem revelador de estarmos perante um modelo assente numa racionalidade cognitivo-instrumental, normativo e prescritivo e que, em última análise promove a legitimação das práticas desenvolvidas por aqueles que dispõem do poder no interior do sistema.

Os modelos adoptados para a implementação e difusão de inovações pedagógicas parecem obedecer a pressupostos semelhantes. Tendo por objectivo último melhorar a eficácia dos sistemas educativos, estes modelos assentam na ilusão de que a mudança é um processo pré-programado, a ser concebido por especialistas «exteriores» às escolas e aos docentes, que se deve dotar de instrumentos visando reduzir a heterogeneidade das práticas desenvolvidas no interior dos sistemas e a combater a «natural» resistência dos docentes à mudança. O aparecimento e a revalorização da figura do perito em educação que como mostra Hameline se dissocia «do prático e o suplanta definitivamente como fundador do conhecimento prático»⁵ é apenas uma consequência destes modelos de inovação, que, não mudando fundamentalmente as relações dos professores com a instituição empregadora, antes até a profunda e a leva às últimas consequências. Pode-se no entanto admitir que esta dissociação, ao produzir uma tendência para que os professores sejam simbólica e organizacionalmente desapropriados do conhecimento que eles produzem sobre a sua própria prática, e ao implementar no campo da educação modelos de organização do trabalho característicos da empresa taylorista, participa activamente nos mecanismos de produção da crise de identidade dos professores. Não nos encontramos evidentemente perante um processo de perda de identidade pois como assinala Madureira Pinto «esta fórmula (...) sempre há-de constituir uma força de expressão (...) (mas) perante a produção social de identidades negativas»⁶ resultantes da burocratização dos modelos de organização do trabalho docente em consequência do aparecimento de figuras que «se interpõem entre os decisórios e os executantes, mais próximos dos primeiros que dos segundos»⁷ e cujo vínculo institucional lhe confere uma autoridade para exercer uma peritagem «imunizando-o de qualquer

forma do risco de poder vir a ser objecto de uma peritagem»⁸. Os mecanismos de produção social de uma identidade negativa dos docentes tendem pois a deslocarem-se do espaço macro-estrutural da sua relação com o Estado, para, em consequência das modificações deste, se «concentram» nas relações complexas que eles estabelecem com os contextos sócio-técnico-organizacionais da sua prática cujas tendências para a burocratização são uma consequência da dissociação das figuras do perito e do prático que transformou este último num praticista. Giroux (1990) considera que esta burocratização «não só desqualifica os professores e afasta-os dos processos de deliberação e reflexão, como converte a aprendizagem e a pedagogia da aula em processos rotineiros»⁹ para acrescentar que «a introdução de pedagogias baseadas em obstáculos e deveres parte do postulado teórico erróneo de que todos os estudantes podem aprender utilizando os mesmos materiais, as mesmas técnicas (...) e as mesmas modalidades de avaliação»¹⁰. Não nos iremos debruçar sobre a questão da qualificação/desqualificação dos professores em consequência do aparecimento desta tendência para «racionalização» burocrática do seu trabalho. Interessava no entanto assinalar estarmos perante um processo complexo onde coexistem, de uma forma contraditória, modelos de mudança apoiados numa racionalidade instrumental tendente a homogeneizar as práticas no interior do sistema, com modelos assentes numa racionalidade instrumental onde a heterogeneidade e a troca de heterogeneidades se tendem a desenvolver. Evidentemente que a estes dois modelos correspondem formas distintas de assegurar a organização do trabalho docente e, portanto, «exigências» de qualificação profissional também elas distintas. Parafraçando Piore e Sabel (1990) dir-se-ia que o primeiro modelo induz uma organização do trabalho dependente de «dois conceitos fundamentais: um posto de trabalho é um conjunto claramente definido de tarefas perfeitamente especificadas e a antiguidade — entendida como (a experiência de trabalho acumulada) — constitui o critério para (a distribuição dos indivíduos pelos postos de trabalho) (...)»¹¹. Segundo estes autores a luta pelo controlo do trabalho é «uma luta sobre a classificação das tarefas e as normas da sua atribuição, o que reforça por sua vez, estes dois conceitos fundamentais como elementos estruturadores»¹² da organização do trabalho docente. Evidentemente que, num sistema com estas características, as questões centrais que se colocam à formação de professores são, em primeiro lugar, a de encontrar modalidades que assegurem a adaptação dos docentes às novas exigências dos postos de trabalho e, em seguida, a de encontrar critérios de natureza administrativa capazes de definirem normas de equivalência entre experiência profissional e a formação possuída por cada docente de forma a que estas duas propriedades estruturam a sua progressão numa carreira previamente definida. Trata-se, portanto, de questões que, não estando ausentes nos recentes projectos de formação contínua dos professores em Portugal, tenderam mesmo a estruturar o debate que se desenrolou em torno deles.

Apoiando-nos ainda em Piore e Sabel diríamos que o segundo modelo se aproxima mais do controlo do centro de trabalho baseado na produção artesanal do que no da produção em série. Ele apoia-se em modalidades de gestão profundamente democráticas e exige qualificações que se definem fundamentalmente «pela capacidade para resolver problemas que (...) nunca se tinha encontrado antes»¹³. A formação não pode pois ser encarada como uma preparação ou uma adaptação para o posto de trabalho, mas fundamentalmente como a aquisição de competências de reflexão sobre as dimensões sócio-técnicas do trabalho capazes de desenvolver as potencialidades inovantes das equipas de trabalho. Ela não é pois exclusivamente objecto de uma intervenção exterior e especializada, mas admite-se que os próprios contextos de trabalho ao induzirem a reflexão e a pesquisa, são potencialmente formantes e qualificantes. A formação tende pois a definir-se nas relações que elas mantêm com os contextos sócio-organizacionais do trabalho.

Em Portugal, este modo de funcionamento e de promoção da adaptação dos Sistemas Educativos às exigências do tecido produtivo, está de qualquer forma esboçado na chamada Reforma Veiga Simão. Como já referimos, a Revolução de Abril não permitiu o seu desenvolvimento pleno mas criou espaços institucionais ao estabelecimento de modelos inovantes de relação dos professores com a mudança, com o seu saber profissional, com os contextos organizacionais do seu trabalho, com a sua formação, em suma, modelos inovantes de construção social das identidades profissionais.

Não avançaremos com argumentos factuais em apoio desta tese. Antes de procurarmos caracterizar brevemente este modelo interessava realçar o papel catalisador desempenhado pela implementação de modelos de gestão democrática das escolas que retiraram ao Estado grande parte do controlo que este é capaz de exercer sobre a organização do trabalho dos professores. A gestão democrática das escolas não facilita com efeito o exercício das funções dos peritos enquanto associados subalternos às instâncias centrais de decisão, facilitando pelo contrário o desenvolvimento de espaços inovantes susceptíveis de se afirmarem como espaços de produção de mudanças onde se tende a esbater a distinção entre conceptores e executantes. Em trabalho anterior propusemos a distinção conceptual entre inovação instituinte e inovação instituída para associarmos a primeira, a estes espaços de produção de mudança; e a segunda aos modelos de mudança concebidos centralmente, que introduzem uma separação clara entre instâncias de concepção e de execução e que confundem estratégias de produção de inovação com as estratégias da sua difusão¹⁴. O facto destes modelos recorrerem a instrumentos mais ou menos autoritários para assegurarem a gestão administrativa dos conflitos que inevitavelmente qualquer processo de mudança implica e que não são redutíveis a manifestações de fenómenos de resistência à mudança proposta ou imposta, levou Jacques Ardoino a considerar este modelo como a antítese da criatividade e a defini-lo como uma espécie de

«ortopedismo social que depressa mostrará de uma forma insidiosa ou mesmo brutal, a sua intenção de contenção (e repressão)»¹⁵.

O aparecimento de inovações instituintes e periféricas porque centradas na escola e em equipes de docentes tem implicações importantes na estruturação dos mecanismos sociais de produção das identidades profissionais. Sem que se pretenda fazer uma inventariação destas implicações, interessava referir que elas induzem práticas de formação contínua onde os professores são encarados já não como consumidores mas como produtores de saberes pedagógicos, onde os espaços de formação se tendem a deslocar para os espaços onde se exercem as práticas pedagógicas, onde-se desenvolve o sentido crítico da formação articulando-a com a função crítica da investigação, que nunca esteve ausente no domínio das Ciências Sociais e Humanas. Em suma, práticas formativas inscritas num modelo de desenvolvimento de inovações e já não sistemas de formação visando o desenvolvimento de um modelo de inovação concebido centralmente. Embora estas práticas nem sempre se formalizem em projectos de formação na medida em que elas ao reabilitarem os espaços informais não confundem formação permanente com permanência dos formadores, a verdade é que em Portugal a existência de numerosos projectos susceptíveis de se integrarem neste modelo é revelador da sua importância quantitativa e qualitativa. Referimo-nos evidentemente a experiências levadas a cabo nas Escolas do Magistério Primário, ao projecto desenvolvido pela Comissão Instaladora para um Curso de Formação de Formadores, às inovações instituintes que surgiram no âmbito da profissionalização em exercício e alguns projectos que ainda hoje se desenvolvem como o Projecto de Aronches e outros.

Estas práticas não se apoiam evidentemente na dissociação entre o prático e o perito. Elas tendem a apoiar-se na figura do militante pedagógico, retirando-lhe as conotações religiosas que o relacionavam com a condição terrestre do povo dos baptizados em oposição à Igreja Triunfante extra-terrestre, para como assinala Hameline lhe reintroduzir «aquilo que constitui o motor de toda a militância educativa: a indignação»¹⁶. Seguindo Hameline, dir-se-ia que o militante pedagógico que tendeu a estruturar a identidade profissional dos professores num período curto mas extremamente rico da nossa história, é um ser essencialmente escandalizado que procura instituir uma prática nova num meio hostil e que se arvora no direito legítimo de ser um agente activo de teorização da sua própria prática. A sua indignação não é pois exclusivamente de natureza passional e obsessiva, mas de natureza estratégica. Ele reabilita o papel do prático, reassocia-o ao papel do perito e inscreve-se na produção de identidades profissionais onde estas três figuras (prático, perito e militante) tendem a coexistir de uma forma conflitual no mesmo agente social, nos professores enquanto grupo profissional cuja identidade se constrói na gestão deste conflito.

O alto risco que António Nóvoa considera ser um atributo da função docente e a necessidade de proceder à sua desfuncionarização, inscreve-se directamente na emergência destes novos espaços de produção de identidades profissionais e no risco da sua substituição por processos identitários centrados predominantemente no reforço do controlo estatal sobre a actividade docente em consequência de um conjunto de medidas legislativas implementadas na década de 80. Ele inscreve-se também no próprio processo de crise que atravessa a produção dos saberes científicos que os docentes são chamados a transmitir.

A década de 80 é de facto marcada em Portugal pelo aparecimento de um conjunto de medidas legislativas visando promover uma educação para o trabalho, onde a problemática da democratização do ensino tende a ser enquadrada já não na transformação das práticas pedagógicas mas através de uma distribuição mais eficaz dos indivíduos no interior do sistema e, onde evidentemente, se tende a reforçar os laços de dependência dos professores enquanto práticos relativamente aos peritos em Educação. Os projectos de Reforma são concebidos por equipes de peritos (veja-se o importante papel desempenhado pela Comissão de Reforma do Ensino na reinstitucionalização do papel dos técnicos em educação) que procuram ganhar a adesão dos docentes através de mecanismos de participação formal que os veiculem aos projectos concebidos pelo Centro, os mecanismos de gestão democrática das escolas tendem a ser assegurados também eles por peritos, a formação contínua de professores tende a ser gerida pela instituição empregadora e a centrar-se predominantemente nas «necessidades do sistema» identificadas por esta. O reforço das tendências para a refuncionalização dos docentes coloca em risco a gestão da conflitualidade dos papéis de militante, do prático e do perito na medida em que a institucionalização da sua separação tende a transformar esta conflitualidade num conjunto de dicotomias.

Enquanto domínio da complexidade dos objectos educativos, o saber pedagógico por sua vez tende a dissociar-se em saber teórico concentrado nas instituições de formação, saber tecnológico concentrado nos peritos e técnicos da Educação e saber prático concentrado nos docentes. O regresso dos critérios de eficácia e de utilidade colocam portanto em risco a inserção das práticas formativas e inovantes num novo paradigma científico que emerge e que se afirma, nas palavras de Boaventura Sousa Santos como um «paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente» e que, ao apelar para uma racionalização comunicacional, tende a reabilitar o conhecimento prático e apela para a criação de espaços institucionais de produção de saberes onde se procura articular a lógica e as exigências da investigação com a lógica e as exigências da acção.

Os professores correm também o risco de serem chamados a transmitirem «certezas científicas» num contexto onde segundo Paul Germain a função da ciência «não é tanto a de acumular conhecimentos (...) mas a de fazer nascer novos modos

e até novas estruturas do pensamento»¹⁷ e onde se começa a reconhecer, como assinala Jean François Lyotard, não ser verdade que «a incerteza, isto é a ausência de controlo diminui à medida que a precisão aumente: ela aumenta também.»¹⁸ Os professores correm portanto o risco de serem chamados a transmitir «certezas científicas» num contexto científico de desenvolvimento das Ciências do Impreciso segundo a designação feliz de Abran Moles.

A profissão docente é pois uma profissão de alto risco. Não só devido à complexidade dos espaços sociais da sua intervenção, mas também pelo facto de eles manipularem e produzirem saberes que se localizam na fronteira entre o certo e o incerto; entre o simples e o complexo; entre o determinado e o aleatório. Ela é também uma profissão de alto risco porque, ao mesmo tempo que se confronta com o complexo, o aleatório, o diversificado e o heterogéneo, está sujeita a reducionismos muito deles de origem estatal que tendem a impôr uma gestão burocrático-administrativa da riqueza e da conflitualidade das suas práticas profissionais.

O processo de produção das identidades profissionais através da re-ordenação dos espaços sociais e simbólicos onde elas se estruturam, passa pois pela procura de novas modalidades de exercício profissional inscritas em contextos sócio-técnico-organizacionais cujas características valorizam fundamentalmente a capacidade de gerir o incerto e o aleatório.

A formação desempenha, evidentemente, um papel estruturante neste processo. Não porque ela conduza a uma requalificação profissional ou ao aumento dos níveis de qualificação exigíveis eventualmente pelos postos de trabalho, mas porque nela se assume uma dinâmica contraditória de articulação entre os processos de construção de identidades com os processos de produção de mudança e inovações; entre os processos de apropriação de certezas e o desenvolvimento de capacidades de gerir estrategicamente o incerto; entre a lógica e as exigências da investigação e a lógica e exigências da acção.

A integração analítica e praxiológica da formação, já não nos postos de trabalho e nos indivíduos que os ocupam, mas nos contextos sócio-organizacionais do trabalho, vai exigir uma redefinição de algumas das categorias utilizadas na análise e estruturação das intervenções formativas. Referimo-nos nomeadamente às noções de formador, instituição de formação, objectivos e estratégias de formação.

Em trabalho anterior mostrámos que estas categorias dispunham de uma coerência interna resultantes do facto de poderem ser integradas naquilo que designámos por modelo técnico pedagógico de análise dos sistemas de formação de professores. Sugerimos também que, apesar desta coerência interna, este modelo procede a um conjunto de ocultações analíticas que globalmente se traduzem por um fechamento do «campo da formação sobre si próprio através de uma operação de exclusão das interdeterminações com o tecido social onde ele se insere e/ou das dimensões do campo que podem ser reveladoras dessas interdeterminações»¹⁹. Neste tra-

balho procurámos também definir os contornos de um modelo alternativo «orientado por um esforço de integração analítica das problemáticas que eles excluem e pela definição de linhas orientadoras que integrem as problemáticas por eles consideradas pertinentes numa globalidade qualitativamente diferente»²⁰. Não iremos retomar, no âmbito deste artigo, as problemáticas aí abordadas. Interessava, no entanto, realçar que a consistente interna e a grande capacidade de sobrevivência do modelo técnico pedagógico e das categorias a ele associadas, deriva em parte do facto de ele pressupor uma definição de formação paradoxalmente coerente com os pressupostos ideológicos dos modelos dominantes de intervenção neste domínio e com o desejo de eficácia que por vezes dão mostras algumas correntes pedagógicas críticas destes modelos.

Ambos subentendem, com efeito, que uma situação de formação se caracteriza pelo facto de conduzir a uma organização intencional de um espaço relacional inter-individual visando a adaptação dos indivíduos aos postos de trabalho, no primeiro caso, ou como no segundo caso, a transformação dos postos de trabalho através da transformação individual daqueles que os ocupam. Trata-se, portanto, de uma visão terapêutica da formação, ou melhor de uma concepção da formação encarada como uma terapia individual.

A postura teórico-metodológica que temos vindo a esboçar, ao realçar a importância dos contextos organizacionais do exercício do trabalho não só na produção de dinâmicas de formatividade, mas também na construção de um quadro de pertinência para as qualificações produzidas, irá necessariamente valorizar um conjunto de fenómenos qualitativamente diferentes e susceptíveis de estruturarem uma redefinição das situações de formação encaradas fundamentalmente como situações terapêuticas já não curativas e individuais, mas transformativas e institucionais. Esta concepção assentará na ideia de que a formação nem se dirige apenas aos indivíduos, nem se restringe às situações formais previstas para o efeito, nem é assegurada exclusivamente pelos formadores, nem tão pouco se estrutura em torno de objectivos de formação mesmo quando estes resultam de um processo de levantamento ou identificação de necessidades dos indivíduos ou do sistema. Esta perspectiva analítica realça a necessidade de se estruturarem as intervenções formativas em torno dos contextos de trabalho, isto é, de elas se desenvolverem nas escolas e/ou com equipas de docentes realçando as dimensões socio-técnicas das tecnologias pedagógicas accionadas e procurando articular institucionalmente os espaços e os tempos de formação com os espaços e os tempos de trabalho.

A importância que se atribui às redes informais de formação produzidas, não só nos contextos de trabalho mas também noutros contextos de vida, bem como o facto de se postular a necessidade de uma formação permanente que não se confunda com a permanência dos formadores, chama a atenção para os limites intrínsecos da intervenção destes e para a necessidade de se integrar esta figura no con-

ceito mais amplo de dispositivo de formação, isto é, para o conjunto de condições materiais, simbólicas e institucionais indutoras de uma dinâmica reflexiva e investigativa, numa palavra de uma dinâmica formativa.

Ao apoiar-se nas escolas e em equipas de docentes, esta dinâmica formativa, privilegiará os fluxos transformativos provenientes da periferia do sistema, razão pela qual se poderá afirmar que a centralidade do sistema se localiza na sua periferia, isto é nas instâncias locais de gestão já que elas desempenham um papel central enquanto instâncias de articulação entre investigação/inação/formação e enquanto instâncias de negociação entre instituições de formação e docentes capazes de favorecerem uma progressiva e desejável autonomia da formação relativamente à instituição empregadora.

Ao procurar o seu sentido, não no centro, mas na periferia do sistema, esta concepção de formação contribui, finalmente, para uma redefinição dos critérios de pertinência da intervenção dos formadores já não definidos tendo exclusivamente em atenção as suas características internas, mas a natureza das relações que ela mantém com o dispositivo de formação e, portanto, com os contextos socio-técnicos do trabalho. Estas relações constituem, em última análise, o espaço de produção de uma reidentificação profissional que não se confunde com a acumulação de certezas, verdades e estabilidade. Estas são necessárias para que, como afirma Edgar Morin, os professores se possam «aventurar estrategicamente no incerto, no ambíguo e no aleatório utilizando o máximo de certezas de previsões e de informações»²¹.

A re-identificação profissional desenvolve-se pois na tensão entre a identidade profissional do funcionário público e a imagem do militante pedagógico, do militante estratega, do militante prático e do militante investigador imprescindível à reapropriação das modalidades de relacionamento contraditório entre o saber teórico, o saber tecnológico e o saber prático.

Notas e Referências

¹ PINTO, José Madureira (1991). Considerações sobre a Produção Social da Identidade. Revista Crítica de Ciências Sociais nº 32. Coimbra: Centro de Estudos Sociais, p. 220 e 221.

² NÓVOA, António (1991). Os Professores: Quem são? Onde vêm? Para onde vão? In Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa. Porto: Edições Afrontamento, p. 117.

³ CORREIA, José (1990). Formação de Formadores. Contribuição para a caracterização do campo e perspectivas de desenvolvimento futuro. In Impasses e novos desafios na Formação de professores. Porto: FENPROF, p. 129.

⁴ Ver a este propósito CORREIA, José Alberto (1991). Elementos para uma Abordagem socio-institucional dos Sistemas de Formação de Professores. In Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa. Porto: Edições Afrontamento.

⁵ HAMELINE, D. (1985). Le praticien, l'expert et le militant. In Du Discours à l'action. Paris: Ed. L'Harmattan, p. 87.

⁶ PINTO, José Madureira (1991), op. cit., p. 225.

⁷ HAMELINE, D. (1985), op. cit. p. 87.

⁸ Idib., p. 85.

⁹ GIROUX, Henry A. (1990). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogia crítica del aprendizaje. Barcelona: Ediciones Paidós, p. 174.

¹⁰ GIROUX, Henry A. (1990), op. cit., p. 174.

¹¹ PIRE, M. J. y SABEL, C. F. (1984). La segunda ruptura industrial. Madrid: Alianza Universidad, p. 163.

¹² PIRE, M. J. y SABEL, C. F. (1984), op. cit., p. 163.

¹³ Idib., p. 163.

¹⁴ Ver CORREIA, José (1989). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. Porto: Edições ASA.

¹⁵ ARDOINO, Jacques (1990). Education et relations: introduction à une analyse plurielle des situations éducatives. Paris: Gauthier-Villars/UNESCO, p. 144.

¹⁶ HAMELINE, D. (1985), op. cit., p. 98.

¹⁷ GERMAIN, Paul (1988), Carta de Paul Germain a Jean Hamburger, In A Filosofia das Ciências Hoje. Lisboa: Editorial Fragmentos, p. 46 e 47.

¹⁸ LYOTARD, J. F. (1989). A condição pós-moderna. Lisboa: Gradiva, p. 113.

¹⁹ CORREIA, José Alberto (1991). Elementos para uma Abordagem socio-institucional dos Sistemas de Formação de Professores. In Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa. Porto: Edições Afrontamento, p. 115.

²⁰ CORREIA, José Alberto (1991), op. cit., p. 156.

²¹ MORIN, Edgar (1987). O Método III. O conhecimento do conhecimento I. Lisboa: Publicações Europa-América, p. 64.