
A RACIONALIDADE COMPÓSITA COMO MODELO DE ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO CONTÍNUA

Manuel Matos e João Caramelo

*Este artigo** integra-se num trabalho mais amplo que tinha como objecto proceder à avaliação de um Centro de Formação de Associação de Escolas. Como se verá, trata-se de uma parte onde se pretende construir um referencial teórico à luz do qual se tentará uma interpretação das diferentes formas de acção que estão presentes na relação entre os diferentes actores que animam o sistema de formação contínua de professores.*

1. Das múltiplas racionalidades como referentes da avaliação

Em trabalho anterior¹, propusemos a figura da racionalidade compósita para designar a complexidade das lógicas de acção que atravessam o funcionamento dos centros de formação. Por racionalidade compósita – designação que foi inspirada em Derouet (1992), o qual por sua vez reflecte o pensamento de Boltanski e Thévenot (1991) – entendia-se um instrumento conceptual aplicável aos processos de acção em que os diferentes actores se acham envolvidos e tendente a questionar-lhes o respectivo sentido nas suas múltiplas condições de produção.

* Investigadores do CIIE (Centro de Investigação e Intervenção Educativas) da FPCE-UP.

** Este artigo contou também com a importante colaboração de Ademar Aires, que integrou a equipa de avaliação externa do Centro de Formação aqui referido.

¹ «Avaliação Externa do Centro de Formação da Direcção Regional de Educação do Norte – DREN». Porto: ADEF. 2000.

A figura da racionalidade compósita parece-nos ser heurísticamente relevante para enformar um juízo de avaliação sobre o funcionamento dos Centros de Formação. Para isso, torna-se-nos essencial que interpretemos esse funcionamento não apenas segundo uma causalidade linear, que definiria a acção formativa em função da sua simples racionalidade cognitiva, mas em função de outras lógicas, designadamente da instrumental e da comunicacional.

A pertinência desta figura de racionalidade compósita, enquanto recurso interpretativo, parece, aliás, encontrar alguma ressonância semântica na estrutura orgânica do sistema de formação instituído, se considerarmos que a sua configuração jurídica permite assimilá-lo a uma estrutura tripartida onde se pode reconhecer um órgão de legitimação cognitiva e pedagógica, que é o CCPFC (Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua), um órgão de intermediação e de comunicação que é a Comissão Pedagógica das Escolas Associadas e um órgão de organização e de execução que é o Director do Centro de Formação.

A racionalidade compósita parece ser, ainda, um pressuposto indispensável ao princípio da pluralidade de formas organizacionais e modalidades de formação em que se traduz o funcionamento concreto do sistema de formação (cf., por exemplo, as modalidades de cursos, oficinas, projectos, etc.), se considerarmos que a consagração dessa pluralidade significa, antes de mais, a promoção organizada de diferentes lógicas e sentidos de acção, cujo potencial teórico e formativo interessa ter em atenção.

2. Transacção entre cognição e negociação ou o trabalho oculto dos actores

Nestes termos, mais do que um instrumento organizacional, a racionalidade compósita é uma forma de pensamento e de acção que nos propõe um quadro de leitura e análise da formação contínua como um processo de intervenção social e profissional complexo que visa harmonizar diferentes tipos de interesses, articulando-os segundo os respectivos referenciais de acção, no interior dos quais eles sejam compatíveis. Admite-se, assim, que não há racionalidades irreduzíveis entre si, nem contradições insanáveis, postulado indispensável à prática da negociação que é o princípio que viabiliza a complementaridade dos interesses.

Nestes termos, a racionalidade cognitiva, embora possa ser privilegiada, formalmente, enquanto fundamento teórico da actividade formadora, tenderá a articular-se na prática tanto com a racionalidade instrumental, como com a comunicacional. Na verdade, nem o conhecimento, em sentido lato, a que se reporta argumentativamente a formação constitui, só por si, uma ordem que se autofundamente, ou se autolimita no seu uso, nem a sua validade se institui à margem do seu significado social e profissional.

Significa isto que a ordem cognitiva tanto pode incorporar, na sua génese, finalidades instrumentais que, assim, se converterão em meios para fins diferentes dos sociocognitiva e institucionalmente visados, como pode admitir na sua construção um processo comunicacional, submetido à contextualização e à multirreferencialidade de sentidos. A racionalidade compósita é, então, um constructo teórico indispensável à interpretação do funcionamento dum sistema aberto, como é o da formação, cuja temporalidade não sendo regida pela urgência da acção imediata – não há uma lógica aplicacionista directa a reger o tempo da formação – pode ser investida de múltiplas dimensões por parte dos seus «utilizadores».

A perda de contornos claros, – se é que alguma vez eles existiram para além dos limites jurídico-formais indispensáveis à legitimidade burocrática dos processos e efeitos do sistema de formação – entre as diferentes instâncias orgânicas que estruturam o sistema de formação, no que respeita particularmente à especificidade das funções que lhes estão formalmente atribuídas, foi assumida sem ambiguidades formais pelo Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua no seu texto «Contributo para a consolidação da formação contínua centrada nas práticas profissionais» em consequência da revisão do Ordenamento Jurídico da Formação, aprovada pelo Decreto-Lei nº 207/96, de 02 de Novembro.

Aí se pode ler que «destas orientações (as do Ordenamento Jurídico) decorre a ideia de que, com a estratégia da «formação centrada na escola e nos projectos aí desenvolvidos», se pretendeu operar uma orientação das práticas de formação contínua, conferindo-lhes maior relevância e operacionalidade em relação às necessidades dos docentes, alunos, funcionários e pais, no âmbito das suas funções na escola ou escolas associadas».

Na sequência destas «orientações» são definidos uma série de princípios de acção e de organização cuja pertinência formativa já não decorre do seu potencial cognitivo prévio, mas da sua produção articulada com o trabalho, com o

carácter social da aprendizagem e com a co-responsabilidade e autoria dos processos de avaliação das práticas e projectos em que os formandos/educadores/professores estão envolvidos. E enquanto formas organizacionais dominantes estabelecem-se como desejáveis «a dinamização e elaboração de propostas de planos globais de formação que articulem as grandes opções de formação» abrangendo num primeiro momento cada escola e, num segundo momento, as escolas associadas, planos esses que devem ser «aprovados pelos respectivos Conselhos Pedagógicos, para maior consistência interna global».

3. A insinuação da racionalidade comunicacional como princípio organizacional

Nestes termos, não parecem distinguíveis os momentos em que se definem as legitimidades cognitivas e pedagógicas e os momentos em que se produzem as necessidades de formação a não ser para efeitos de formalidade da instrução dos processos de formação, o que nos permite, de facto, reconhecer na metáfora da racionalidade compósita uma função analítica adequada à compreensão das diferentes lógicas que animam o campo da formação a partir do momento em que são dadas como organicamente complementares diferentes legitimidades formativas (as cognitivas, as comunicacionais e as instrumentais).

Se a complementaridade formativa entre as diferentes legitimidades oriundas de cada uma das instâncias integrantes do sistema de formação constituía já uma preocupação inicial do Ordenamento Jurídico, a verdade é que a reformulação com base no Decreto-Lei nº 207/96 acentuou essa complementaridade com claros reflexos, pelo menos simbólicos, na subalternização dos saberes formais. O facto de o plano de formação estar cada vez mais dependente da aprovação das comissões pedagógicas deve ser entendido como uma perda de pureza do estatuto dos saberes científicos e técnicos e, conseqüentemente, significará a permeabilização da racionalidade cognitiva pela racionalidade comunicacional. Importará reflectir sobre o sentido desta reorientação, explicitamente vinculada à necessidade de responder aos impulsos dos contextos de trabalho.

Nos limites desta nova articulação, à formação profissional contínua estaria reservado um importante papel de reconversão da profissionalidade docente, a

que corresponderia, designadamente: a) a reabilitação do estabelecimento escolar como entidade colectiva específica, da qual emanaria tanto a natureza das necessidades de formação, como a dinâmica da progressão na carreira; b) o desenvolvimento do associativismo local dos professores centrado sobre a resolução de problemas, a serem identificados pelas Comissões Pedagógicas e assumidos como problemas que entravam o desenvolvimento do sistema educativo e, simultaneamente, da comunidade educativa enquanto tal; c) a promoção duma lógica socio-organizacional tendente a redefinir o sentido do desenvolvimento profissional dos professores e agentes educativos de modo a favorecer a ultrapassagem tanto do individualismo institucional típico do modelo do professor/funcionário público, como do individualismo estratégico inscrito nas novas tendências emergentes do pragmatismo neo-liberal.

A redefinição das relações entre as diferentes racionalidades acima invocadas não pode ser indiferente a este novo conjunto de atribuições e expectativas cuja realização se comete à formação. Subjaz-lhe o pressuposto de que os problemas que urge encarar já não são abordáveis segundo uma perspectiva preponderantemente cognitiva, a que estaria associada uma forma de causalidade pouco eficaz.

Neste sentido, o alcance das reorientações da formação não pode deixar de interpelar o próprio sentido dos saberes, confrontando-o com a complexidade e imprevisibilidade dos sistemas de acção.

A imputação de múltiplas racionalidades ao sistema de formação supõe, justamente, que ele pode assumir a sua transformação à luz de um conjunto de tipos-ideais de causalidade, os quais pretendem pôr, basicamente, em evidência as relações entre uma causalidade clássica que opera por anterioridade gnosiológica, supostamente inerente às determinações estruturais do sistema que integra e determina o agente, e uma causalidade pro-activa de tipo intencional e projectual, inerente às racionalidades estratégicas e instrumentais dos actores e, ainda, uma causalidade mediacional e organizacional inerente à racionalidade comunicacional comprometida com a instauração de uma lógica comunitária capaz de gerar uma nova ordem sociopedagógica com base nas dinâmicas e realidades locais. É visível que, neste quadro teórico, a causalidade clássica aparece identificada com a ordem cognitiva formal, à qual está simbolicamente cometida a função de assegurar a legitimidade da acção profissional num con-

texto sociopolítico e cultural dominado pela estabilidade ou, pelo menos, pela previsibilidade, como foi típico dum tempo estadocêntrico e burocrático.

É, ainda, visível que este tipo de causalidade adopta uma relação cognoscitiva com a realidade em que o objecto do conhecimento se destaca do sujeito através de propriedades que se admitem a ele exteriores, cabendo-lhe entretanto a sua manipulação e o seu uso adequado para efeitos de intervenção nas coisas, ou no mundo ou sobre si próprio.

Contrariamente a esta perspectiva, tanto a causalidade pro-activa ou intencional como a mediacional apoiam-se numa lógica dos motivos para agir, constituindo o objecto do conhecimento a própria relação que o sujeito estabelece com a realidade, que é uma realidade «como se», isto é, uma realidade em que o sujeito ou sujeitos se propõem realizar(-se) no que fazem pelo que o que se torna fundamental ao nível da formação é a criação de dispositivos para agir e não, propriamente, os conteúdos ou as propriedades dos seres ou das coisas. É esta perspectiva do conhecimento – que é essencial aos processos de mudança, já que a mudança não é definida como exterior aos próprios sujeitos que a promovem – que implica que todo o conhecimento seja uma actividade intrínseca aos processos de participação e decisão inerentes às funções da Comissão Pedagógica dos Centros de Formação.

4. Da produção comunicacional do conhecimento e das competências profissionais

Ao admitir-se que a racionalidade cognitiva já não sustentaria só por si a legitimidade da formação, como parece deduzir-se da imprescindibilidade, para o efeito, da apresentação de um plano de formação a médio prazo da responsabilidade do Centro de Formação, assinala-se que a qualidade da formação já não se conjuga nem exclusiva, nem predominantemente, na auto-suficiência epistemológica dos saberes e na sua respectiva transmissão, o que supõe, parafraseando Moscovici (1986), que o conhecimento com relevância profissional deixou de ser um problema lógico-epistemológico para passar a ser um problema socioantropológico; ou dito de outro modo, a «verdade» tornou-se emergente das situações e das inter-relações pessoais, sociais e profes-

sionais, o que, no contexto da formação não deve entender-se apenas no registo epistemológico, mas também no registo profissional e organizacional, como acima se deixou referido, reflectindo as profundas transformações sociais e políticas que afectaram decisivamente o sistema educativo ao longo do último quarto de século.

Esta preocupação não se manifesta apenas ao nível da configuração orgânica do sistema de formação; ela está igualmente presente e vem alcançando consagração cada vez mais expressiva nas modalidades de formação que poderíamos chamar de interactivas em detrimento das que, comumente, são designadas por expositivas.

É assim que as modalidades de formação que supõem, na sua estrutura, uma componente participativa e mobilizadora, tais como oficinas, projectos ou círculos de estudo, ganham uma representatividade crescente na composição dos planos de formação dos Centros de Formação.

Uma primeira inferência que daí se retira é a de que a representação da formação, que se pretenda legítima, deve procurar-se menos nas modalidades que privilegiam os saberes científicos e técnicos, conceptualmente formalizados e estabilizados e prontos a serem, individualmente, consumidos e mais nos saberes, cuja aquisição/construção supõem implicação e participação dos professores e educadores. Esta constatação significa, claramente, que não há racionalidade cognitiva legítima senão quando os saberes são apropriados e transformados pelos profissionais na sua relação prática.

Mas esta constatação dá, também, lugar a uma segunda inferência que é a de que não se alterou apenas a representação da relação dos formandos com o saber; alterou-se, também, a representação do próprio saber legítimo que deixa de se identificar, preferencialmente, com o domínio de um conteúdo teoricamente delimitado e sustentado, disciplinarmente circunscrito, para passar a identificar-se, genericamente, com competências teórico-práticas, cuja definição, não sendo conceptualmente controlável por não ser abstraível dos actos em que se verifica relativamente às situações concretas em que ocorre, exige ser construída em situação e, portanto, exige ser social e psicologicamente pertinente e, nesse sentido, social e pedagogicamente reconhecida, mas também – e por isso mesmo – nunca definitivamente estabilizada.

É neste sentido que a racionalidade cognitiva «legítima» tende a preocupar-

-se menos com as especialidades disciplinares ou com as qualificações didácticas, necessariamente circunscritas à pessoa do profissional tecnicamente enquadrado, para se ocupar da promoção e desenvolvimento de competências que poderíamos referir como de «banda larga», já que supõem o desenvolvimento de potencialidades cognitivas, técnicas, normativas e sociais num processo social e profissionalmente integrado, que é, todavia, permanentemente instabilizado pela multiplicidade das interacções a que está sujeito o trabalho profissional na escola no quadro das condições actuais.

As transformações que vimos analisando no plano da racionalidade cognitiva e os efeitos que procuram determinar ao nível das práticas de formação não podem deixar de ser aproximadas das transformações profundas do sentido da escola. Não é este o lugar para disso nos ocuparmos, mas importa reconhecer que a referência estruturante da profissionalidade docente e da própria instituição escolar, que era o saber estruturado disciplinarmente, há muito vem perdendo a sua centralidade estratégica e identitária em favor de saberes procedimentais e metacognitivos, cujo teor não é apenas técnica e didacticamente mais penoso profissionalmente; é, também, menos securizante pelas imprevisibilidades que gera, pelas vulnerabilidades que revela, pelos auto e heteroquestionamentos que provoca e até pela perda de autoconfiança que lhe anda associada.

Na verdade, tratando-se de saberes cuja relevância didáctica não se estrutura na natureza do objecto disciplinar de ensino, mas na relação pedagógica e na comunicação personalizada com o aluno, que é uma entidade cada vez mais imprevisível, os novos saberes escolares tendem a ser definidos, flexivelmente, segundo a lógica do contrato e do projecto, o que significa condicionar a aprendizagem do aluno ao primado da relação significativa com a sua experiência e com a sua cultura.

A emergência destes novos saberes e a sua consagração, pelo menos retórica, (e entende-se aqui «retórica» no seu sentido *originário* de discurso que *rege* ou regula) constituem um fenómeno bastante complexo quanto à sua génese e desenvolvimento: por um lado, ele reflecte preocupações sociopolíticas, enquanto resulta de uma estratégia de resposta à diversidade sociocultural dos novos públicos da escola; por outro, corresponde, num plano mais vasto, à acentuação do processo de reflexividade social de que a escola se tornou, precisamente, um instrumento fundamental de promoção e já não de neutralização ou dissuasão, como

seria sua «vocação» ser; e por outro lado, ainda, ele é uma expressão inevitável do progresso tecnológico que tende cada vez mais a precarizar os conhecimentos adquiridos à medida que eles (não) se investem em projectos «inovadores».

Não nos é difícil admitir que, no centro das transformações da racionalidade cognitiva aplicada à formação contínua, está a questão de como resolver a tensão entre cultura escolar e mudança social, cultural e tecnológica. Dessa tensão faz parte integrante o modo como se definem as necessidades de formação. E não é certamente por acaso que o modo como se vem definindo as necessidades de formação tem ocupado um papel cada vez mais relevante na estrutura formal do sistema de formação.

5. As necessidades de formação e as figuras da acção institucional

A problemática da definição das necessidades de formação, enquanto matéria inscrita numa dinâmica de formação de adultos, não pode eximir-se a uma discussão aprofundada dos pressupostos em que se funda. Se parece pacífico que, entre os pressupostos que estruturam o sistema de formação que temos, o princípio da participação, da iniciativa e do envolvimento dos formandos na génese e desenvolvimento do processo de produção das necessidades de formação parece estar admitido sem reserva – na sequência, aliás, do que prescreve a LBSE e está expressamente consagrado na legislação aplicável – a verdade é que a tradução prática desse princípio conhece múltiplas formas que são outras tantas expressões do modo como se estruturam as relações socioprofissionais nos contextos institucionais em cujo âmbito se inscreve a dinâmica dos Centros de Formação.

Uma leitura possível da multiplicidade dessas relações e do significado que elas comportam na perspectiva do papel do profissional na definição da natureza das necessidades de formação poderá estabelecer-se a partir da lógica das acções deduzidas a partir das figuras do agente, do actor e do autor, recortadas, respectivamente sobre o fundo do individualismo institucional, da acção estratégica e da acção comunicacional.

Esta leitura pode ser ampliada para uma quarta figura, que é a figura do cliente, que supõe uma relação mercadorizada com a formação e que consagra o princípio do investimento (na carreira) segundo a lei da oferta e da procura.

Institucionalmente difícil de enquadrar, na medida em que a sua legitimidade releva da pura lógica privada, nem por isso deve considerar-se de menor importância na produção de *necessidades* de formação, embora, por norma segundo exigências pautada por critérios de natureza logística (Cf. Nota final).

Mesmo que se trate de formas que não existem no seu estado puro, isso não significa que não representem, enquanto referências interpretativas, modalidades tendenciais de determinação da realidade, enquanto condicionam modos de agir. Cada uma destas figuras não supõe apenas um modelo institucional de mundo, mas também um modelo de sujeito, de acção e de saber e, portanto, de formação e de necessidades de formação. Se bem que sejam formas datadas ou, talvez melhor, comprometidas com certos modelos dominantes de desenvolvimento do sistema educativo e, portanto, também com certa visão hegemónica do desenvolvimento social, político e cultural e económico, elas coexistem no mesmo espaço institucional, embora, evidentemente, com legitimidades distintas.

6. Modelos de acção e necessidades de formação

Para o modelo do individualismo institucional, suportado na figura do agente, as necessidades de formação inscrevem-se tanto no horizonte da gestão da carreira como no reforço da identidade profissional outorgada ou definida pelo estatuto, o qual compreende o desenvolvimento dum processo burocrático, temporalmente tipificado e regido pelas regularidades do sistema, onde a dinâmica institucional assenta na ordem «espontânea» do agente institucionalmente conformado. Podemos fazer corresponder este modelo de interpretação a uma lógica de acção dominada pelos princípios indutores do sistema, onde, parafraseando Crozier e Friedberg (1977), o actor é o próprio sistema.

Na verdade, o individualismo institucional que foi longamente cultivado como a modalidade de acção profissional mais consentânea com a soberania da razão normativa e que anda historicamente associado aos sistemas burocráticos centralizados por razões derivadas da construção dos estados modernos, articula-se privilegiadamente com a figura do agente, que, conforme liminarmente se subentende no termo, supõe o exercício da acção nos estritos limites

do poder delegado que o faz agir, tal como se traduz nas funções prescritas aos funcionários. Nas funções do agente, há em princípio uma relação de intemporalidade e de fidelidade normativa na definição de acção, que é assim assumida teoricamente como a concretização ou aplicação prática da «teoria». E é nesta dimensão que faz todo o sentido atribuir à racionalidade cognitiva, na sua dimensão de saber formal, a centralidade do processo formativo.

A mudança possível num modelo como este, que supõe que o princípio da mudança é a disposição do agente «informado», é apenas nominal, já que assume que a) o processo social de mudança se reduz a um somatório de vontades individuais e que b) as vontades individuais são accionadas por *imputs* informacionais, derivadas dos programas (in)formativos.

Do que precede, não é possível representar profissionalmente a figura do agente do individualismo institucional, enquanto figura dependente do saber disciplinar e especializado, como separável do instrucionismo escolar que, aliás, se constitui num suporte ideológico poderoso do exercício individual da profissão.

Para o segundo modelo, cuja estrutura interpretativa assenta na retórica da acção, como referente das legitimidades dos saberes, as necessidades de formação acentuam a sua pertinência a partir da sua conformidade com os contextos, pelo que os conteúdos tendem a ser submetidos aos processos, e as qualificações às competências emergentes do envolvimento na acção. A dinâmica socioinstitucional desprende-se da referência privilegiada ao estatuto e à qualificação profissional, (cuja associação com a acção tende a obedecer a uma lógica substancialista, que de certa maneira se auto-sustenta no conteúdo nocional, como é típico do caso precedente – modelo do individualismo institucional), para se reequacionar no interior dum quadro semântico dominado pela preocupação da eficácia e da inovação.

Resulta daí que o sujeito da formação passa de agente a actor estratégico, ganhando assim, face ao sistema instituído, alguma autonomia que, em termos de formação, se converte, fundamentalmente, em auto-responsabilidade. A tese suposta é a de que o saber em acção é mais do que o saber prescrito na formação, ou, como se tornou clássico afirmar, sobretudo a partir da crítica sistémica ao taylorismo, a actividade não se reduz à tarefa ou tarefas perfiladas na definição normativa, quer seja técnica, quer seja práctico-formal.

G. Jobert (2000) chama a atenção para o facto de que este tipo de saber

valoriza a inteligência prática, aquela que se serve do corpo, tanto no sentido físico, como no sentido emocional, para encontrar as soluções conformes à variabilidade das situações. A sensorialidade, o engenho, a astúcia, como dimensões da inteligência prática acentuam, por um lado, a complexidade da formação destes saberes em acto e, por outro, atestam a sua independência face à acção dos sistemas de formação e, dum modo geral, da acção dos formadores. Por isso, eles questionam a função dos formadores, particularmente quando a sua acção institui com os formandos uma relação orientada sobre objectos teoricamente formalizados em vez de os assumir como *móviles* da acção, isto é, como estruturadores do quotidiano profissional. De facto, se a motivação se pode teorizar, não pode, todavia, ensinar-se, nem muito menos decretar-se.

Tais saberes apelam, assim, para uma lógica de projecto com toda a ambiguidade que o termo hoje comporta, sobretudo quando associado à acção estratégica, que é a modalidade de acção que, por definição, não se pode declarar como se concebe e se projecta. É nesse sentido que este tipo de saberes inaugura uma ética da(s) oportunidade(s), onde o actor e a pessoa se confundem na produção do acontecimento através da acção que também os produz.

No terceiro modelo gerador de necessidades de formação, o sujeito da formação concebe-se como autor, isto é, como alguém cujas necessidades de formação correspondem a um processo de desenvolvimento pessoal, profissional e social que é, por sua vez, interno a um processo de desenvolvimento das tensões entre o momento instituído e o momento instituinte da formação institucional, a que correspondem, para usar a linguagem metafórica da socioanálise, o princípio da realidade e o princípio do desejo que são princípios estruturantes do funcionamento de qualquer instituição.

A emergência da figura do autor no domínio da formação não pretende, obviamente, resolver a incomensurabilidade entre os dois modelos precedentes, polarizados, por um lado, pela universalidade e exterioridade (da instituição) relativamente ao agente e, por outro, pela particularidade e pela privacidade (para-institucional) relativamente ao actor. A singularidade que caracteriza o estatuto de autor pressupõe, em termos de processo de formação, a emergência de formas colectivas de acção inovadora concertada – o autor precisa

de ser reconhecido socialmente, precisa de ser socialmente «autorizado» –, o que corresponde à dialectização dos modelos anteriores de acção, porquanto implica a superação da contradição existente entre a lógica do agente, individualmente dependente da estrutura institucional e do saber instituído, e a lógica estratégica do actor.

Se o individualismo institucional nos permite pensar o sistema educativo de acordo com os princípios da lógica do agente que, congruentemente, exerce a sua acção num quadro normativo onde o princípio de acção está assegurado pela figura da fidelidade deontológica à matriz institucional, já o modelo da gestão estratégica e/ou o da participação orgânica permitem que se pense a instituição como uma construção social, no interior de cujo processo subsistem dinâmicas de múltiplos sentidos, cujas lógicas são interpretáveis agora no registo da figura do actor, ou até no da figura do autor.

Estas últimas figuras, sobretudo se articuladas antiteticamente com a primeira (a do agente) ilustrarão, ainda que por força de alguma simplificação analítica, a forma como podem ser conceptualizadas as questões da mudança no âmbito das suas relações com as necessidades de formação.

Como acima ficou dito, as questões da mudança relativas à adopção de medidas que lidam com a realidade social accionam modos de implicação identitária do(s) sujeito(s) que se entrosam no próprio processo de mudança, o que significa que os sujeitos são parte (positiva ou negativa) desse processo e que, sendo-o, favorecem-no ou impedem-no conforme o grau de envolvimento ou «des-envolvimento» nele. A política de favorecimento das modalidades de formação que poderemos designar de interactivas, como as «oficinas», ou projectos, ou círculos de estudo, tal como decorre das iniciativas legais acima invocadas, deve ser entendida como uma estratégia de fomento à prática da mudança possível, a que aceita e promove a cooperação como condição de formação e auto-formação permanente.

Nota

1. Na verdade, a consagração do princípio da livre iniciativa reconhecido aos formandos como princípio de activação do sistema não é passível duma leitura unívoca, nem quanto à forma como ele se exerce em termos de identificação das necessidades de formação, nem quanto à natureza do seu objecto. Efectivamente, no que respeita ao primeiro aspecto, a livre iniciativa tem vindo a ser confundida, com alguma regularidade, com práticas de procura da

formação, e, portanto, dependentes da oferta, estimulando o desenvolvimento de atitudes e comportamentos no sentido do consumo e não tanto no sentido da prática de produção de necessidades de formação, enquanto isso significa a participação no processo de desenvolvimento social e profissional e de democratização dos contextos de acção e de trabalho.

Em função disso, o objecto da formação corresponde a conteúdos ou programas tendencialmente universais e pré-formatados que, embora de teor diversificado e obedecendo a modalidades distintas, supõem um destinatário carenciado e dependente que procura a formação como um produto...

O risco de reduzir a iniciativa de formação ao consumo, cuja lógica fundamental assume a formação como uma oportunidade de acesso a bens exteriormente produzidos e, portanto, convertíveis em bens de troca, implica que a relação de formação possa ser caracterizada como uma relação individualmente gerida e individualmente administrada face ao funcionamento do sistema de formação.

Remotamente, o que emerge como suporte deste modelo de relação é, ainda, uma concepção que separa o profissional das condições e relações de trabalho onde se produzem as necessidades de formação, ou uma concepção de trabalho que se reduz a um conjunto de tarefas, cujas condições de desempenho são individualmente imputadas, ainda que socio-organizacionalmente condicionadas. Ora, nestes termos, tais tarefas só podem ser aquelas que correspondem a uma configuração do profissional que se identifica pelas competências cognitivas clássicas, eminentemente centradas nos conteúdos e nas propriedades programáticas dos saberes, a partir dos quais se asseguram as propriedades profissionais da figura do agente.

Contactos: Manuel Matos e João Caramelo, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Rua do Campo Alegre, 1021/1055 4169 - 004 PORTO

Email: mmatos@fpce.up.pt e caramelo@fpce.up.pt

Referências bibliográficas

- BOLTANSKI e THÉVENOT (1991) *De la Justification - Les économies de la grandeur*. Paris: Éditions Gallimard.
- CROZIER, M. e FRIEDBERG, E. (1977) *L'Acteur et le système*. Paris: Éditions du Seuil.
- DEROUET, J.-L. (1992) *École et justice*. Paris: Éditions Métailié.
- JOBERT, G. (2000) «Dire, penser, faire. A propos de trois métaphores agissantes en formation des adultes», *Éducation Permanente*, nº 143/2000-2.
- MATOS, M. (2000) *Avaliação Externa do Centro de Formação da Direcção Regional de Educação do Norte (DREN)*. Porto: ADEF. Documento policopiado.
- MOSCOVICI, S. (1986) «L'Ère des représentations sociales». In W. Doise e A. Palmonari, *Textes de Base en Psychologie*. Paris: Delachaux et Niestlé.