



# Inovação e Formação em Educação

*José Alberto Correia*

Na ideologia da inclusão acentuar a tendência para a hiper - escolarização dos problemas sociais e a dicotomização que ela introduz entre o económico e o social. O primeiro, relegado pelo mercado, tende a invadir a cidade e afirma-se como o espaço de exercício de uma cidadania que se define fundamentalmente no registo do acesso a bens de consumo onde se incluem os bens imateriais como é o caso de bens cognitivos. O social, por sua vez, constrói-se como um espaço problemático de transição para o acesso a uma cidadania que lhe é extrínseca e que exige a posse de competências específicas. O social aparece, assim, como um espaço de inclusão no económico, como um espaço de produção e distribuição de competências, de acesso a um mundo económico que se admite disponibilizar um número infinito de oportunidades de realização dos projectos individuais. Compreende-se, por isso, que na ideologia da inclusão a problemática da formação desempenhe um papel central.

Convém, no entanto, realçar que o regresso mítico da formação neste final do século, nem significa o regresso mítico à época do formador que se investe de uma função emancipatória, nem significa, tão pouco, uma reposição do mito da educação permanente que se desenvolveu nas sociedades ocidentais no final da década de 50.

Por um lado, e como já sugerimos, o mito da educação permanente dos anos 50 a 60 declina-se no registo de uma utopia transformadora e subentende a construção de uma cidade educativa que não se reduz à lógica da escolarização. O actual mito da formação permanente é um mito onde se enfatiza sobretudo uma definição uti-

litária do saber e tende a reforçar uma definição egocêntrica das questões educativas.

Por outro lado, o mito da educação permanente associa-se ao usufruto de um direito - direito à mobilidade social ascendente, direito à cidade e direito à melhoria das condições de trabalho - ao passo que no mito da formação contínua não estão ausentes as referências à coacção, ao dever, à obrigação e ao suplício que é necessário suportar para evitar a inclusão numa exclusão que tende a ser associada à ausência de projecto e aos difíceis níveis de competência, isto é, às propriedades daqueles que são excluídos; a formação contínua que, nos trinta gloriosos anos que se seguiram ao fim da 2ª guerra mundial, se tinha afirmado como um direito a usufruir e que nos finais da década de 70 se tinha definido como um dever a cumprir, tende hoje a ser definida também como um suplício a suportar legitimando o desenvolvimento de uma nova ideologia meritocrática onde se banaliza o sofrimento social desreferencializando-o da problemática da desigualdade e da injustiça social para o que é rescrever numa nova directaxe que se tendo estruturado em torno das noções de competência, projecto, oportunidade de risco, tende a responsabilizar os excluídos pela sua própria exclusão, desreferencializando-o dos processos que a produzem.

O regresso da formativa aguda não é, portanto, o regresso de uma formação emancipatória e geradora de acréscimos de cidadania, mas a revalorização de uma formação ortopédica e adaptativa, de uma formação construída na oposição aos referenciais épicos e éticos dos anos 60. Ela não é, portanto, o regresso triunfal de um

educador, o merecido pelo Movimento da Escola Nova, que individualmente seria o fiel depositário de uma pressão épica construída no respeito da neutralidade axiológica dos saberes que é chamado a transmitir, na crença de que os saberes que sustentam a transmissão desses saberes, por respeitarem as leis do desenvolvimento individual, assegurariam o desenvolvimento social e na crença de que a educação estaria definida como um bem comum cuja fruição importava generalizar para democratizar o acesso a bens universais, o acesso a bens que, por definição, não poderiam ser objecto de uma apropriação privada.

Hoje é um lugar comum admitir-se que a profissão docente vive uma situação de profunda crise, como tende a ser um lugar comum admitir-se, também, que a formação constitui o antídoto imprescindível à superação dessa crise. Competiria à formação assegurar tanto a ressocialização profissional dos professores, como disponibilizar um conjunto de dispositivos produtor de oportunidades de acesso a saberes e competências de que os docentes carecem para fazer face aos novos desafios que se colocam à profissão.

Não é minha intenção proceder a um diagnóstico detalhado desta crise da profissão docente, nem tão pouco examinar estas concepções de formação de professores. É, no entanto, incontornável uma referência prévia a duas

importantes tendências que, em minha opinião, são marcantes da crise da profissionalidade docente. Refiro-me à tendência para a pedagogização dos problemas sociais e à tendência para a fragilização dos referenciais fundadores da profissão que é geradora de novas formas de individualismo profissional defensivo, vivido na solidão da sala de aulas, de um individualismo sofrido e gerador de um sofrimento profissional que os sistemas de formação profissional tendem a agravar e que o discurso entusiasmante produzido e difundido pela administração educacional tende a silenciar contribuindo para que silencie muito dos dramas que habitam a vivência privada da profissão que constitui hoje o modo dominante de comunicação entre os profissionais da educação.

A primeira tendência, a tendência para a pedagogização dos problemas sociais, não é uma tendência de hoje. Já no início da década de 80, Jacky Beilhot reportando-se à situação francesa punha em realce esta tendência para a pedagogia, constituindo, a seguir ao sono, a actividade mais importante das sociedades actuais. Na opinião deste autor, a centralidade que adquiriu a pedagogia na gestão da vida social, contrasta com a relativa periferialização e marginalização dos pedagogos na estruturação do campo pedagógico e da sua própria acção pedagógica. Na realidade, esta centralidade da pedagogia tem sido acompanhada simultaneamente por uma banalização e uma degradação do saber pedagógico que inevitavelmente acarreta a degradação da profissão daqueles que fazem da pedagogia o símbolo da sua distinção profissional.

Hoje, como sabemos, não são só os docentes que exercem a pedagogia, mas a pedagogia tende a ser associada a um conjunto de actividades sociais que passam pela publicidade, pela acção governativa e pela propaganda partidária e que tendem a associar a pedagogia à alienação ideológica.

A reabilitação semântica do mundo empresarial passou também por uma culturalização e uma pedagogização da empresa. A pedagogização das sociedades não constitui, portanto, um fenómeno social inédito. Ao que se assiste actualmente, é ao agravamento da periferialização dos pedagogos do campo da pedagogia e ao desenvolvimento de uma tendência para a escolarização do social, isto é, de uma tendência para a escolarização do pedagógico que, parado-



xalmente, coexiste com a tendência já assinalada para a sua banalização.

Ora, se a banalização do pedagógico é indissociável da degradação simbólica da profissão, a tendência para a escolarização do social é geradora de um profundo mal-estar que envolve o mundo da vida dos profissionais da educação. Na realidade, esta tendência tem sido responsável por um acréscimo das solicitações sociais dirigidas à escola que têm desempenhado um papel decisivo para que hoje se reconheça que, quer a educação, quer a profissão de educadores, se apresentam como missões impossíveis. Para além de ser solicitado para assegurar a aprendizagem de saberes tradicionais associados ao português, matemática, física ou geografia, espera-se hoje dos profissionais de educação não só a transformação dos jovens em alunos, isto é, a aprendizagem de um conjunto de competências e envoltórios que já não se inscrevem “naturalmente” em trajetórias de desenvolvimento pessoal, como se espera que os educadores sejam capazes de assegurar uma educação multicultural, uma educação para a Paz, uma educação ambiental como se a xenofobia, a guerra ou a degradação do equilíbrio ecológico fossem exclusivamente um produto da agregação de comportamentos de indivíduos potencialmente desqualificados nestes domínios.

Mas, se se pode admitir que a impossibilidade das missões atribuídas à educação e aos educadores constituem uma condição necessária para que elas possam ser divididas no registo do projecto, ou se quisermos, no registo de uma utopia realizável que assegure um acréscimo de envolvimento, a verdade é que a tendência para que esta impossibilidade seja digerida pelo campo educativo, não no registo da emergência de novas complexidades mas no registo da acumulação e da especialização de funções, contribui para que ela seja intimidatória e geradora de desânimo, onde o insucesso profissional se confunde, frequentemente, com o insucesso pessoal dos profissionais de educação.

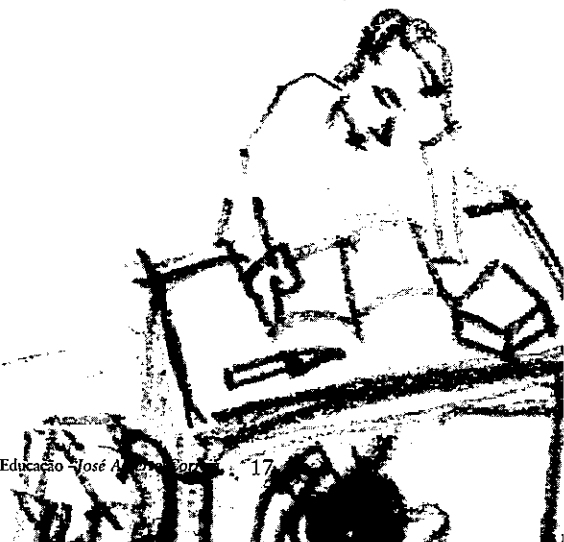
Esta tendência para que as novas utopias educativas sejam profissionalmente apropriadas já não regista entusiasmo que assegure o equilíbrio das relações entre as contribuições profissionais e as retribuições simbólicas, mas no registo de uma intimidação, onde a enormidade das contribuições solicitadas aos profissionais de educação contrasta com o défice de retribuições simbólicas, tende a ser reforçada pelos sistemas de for-

mação profissional que, como sabemos, se dirige privilegiadamente para cada um dos profissionais de educação previamente definidos como indivíduos potencialmente responsáveis pelos fracassos da sua acção profissional.

A formação tende, assim, a contribuir para a fragilização de uma profissão que já é profundamente marcada pela fragilização dos seus referenciais cognitivos, organizacionais e simbólicos e por uma profunda crise de autoridade, isto é, por uma profunda crise dos instrumentos imprescindíveis à produção de um discurso autorizado, de um discurso que lhe permita a expressão pública de uma autoria e uma gestão privada e equilibrante dos dramas que a produção de uma obra sempre comporta.

Na realidade, os profissionais de educação já não encontram na neutralidade axiológica dos saberes a transmitir, nem na valorização simbólica dos saberes accionados na transmissão desses saberes referenciais cognitivos recurizantes, nem tão pouco encontram num Estado que hoje se diz regulador, para abdicar da sua função de Estado Educador, afirmando-se como um Estado Avaliador, uma autoridade política que os protegesse da influência dos interesses privados.

O saber a transmitir, como sabemos, já não é apenas um saber securizante e inacessível, mas é um saber “mediatizado” e produtor de incertezas. A sua neutralidade axiológica, que o



definia como um bem universal, sofre um processo de erosão particularmente intenso na frequência da sua valorização como bem econômico e da sua utilidade para a gestão e dissimulação da questão social. Por sua vez, o saber pedagógico, para além de se tender a banalizar, já não constitui um dispositivo de legitimação deste último, dependendo da sua congruência com os saberes tecnológicos, geridos e gerados pelos técnicos de educação em geral, cooperando junto dos especialistas especialmente especializados que se legitimam por uma vinculação tanto à administração escolar, como à indústria do epiceno e que mantêm relações mais ou menos regulares com as instituições do ensino superior, mais ou menos especializadas na produção dos saberes teóricos. A crise do Estado Educador e a sua progressiva transformação num Estado Avaliador, já não assegura uma autoridade política estável, mas a relação dos professores de educação com o Estado tende a ser definida como uma relação de avaliação, como uma relação onde a protecção simbólica tende a ser substituída por uma relação de controle remoto.

Compreende-se por isso que a relação subjectiva com a profissão já não se declina no registo de um individualismo construído numa solidariedade mecânica vagamente construída em torno de referências éticas que protegiam os profissionais, mas que esta relação subjectiva seja geradora de um profundo sofrimento profissional cujo silenciamento se constrói numa dicotomização entre as diferentes esferas do mundo da vida dos professores, que é continuamente ameaçada por novas funções, novas exigências. Compreende-se, também, que neste contexto, o "gosto de se passar incógnito", a defesa do anonimato, constituam dispositivos de defesa face a uma excessiva exposição pública e sejam geradores de disposições para uma vivência solitária dos dramas privados da profissão.

A formação, encarada fundamentalmente como uma terapia individual enfatizando sobretudo os difíceis profissionais e sustentando-se numa definição sombria da profissão, não contribui para a recriação de novos referenciais profissionais, mas acentua, porque dissimula, a definição solitária da profissão que se tende a cristalizar nos contextos onde se constrói o trabalho docente.

Não gostaríamos, de concluir a nossa intervenção sem fazer uma referência breve a alguns dos referenciais que, em nossa opinião, poderão contribuir para o desenvolvimento de intervenções formativas susceptíveis de contribuírem para a inversão destas tendências.

1. Profissão solidária; redes de relações sociais mais decentes (qualificação dos colectivos de trabalho)
2. Pousar a autonomia como diversificação das dependências
3. Formação centrada nas experiências alternativas à formação centrada nas carências
4. Formação como instância de explicitação da face oculta da profissão/alternativa à formação ocupada com o aprofundamento das especializações e com a produção de especialistas especialmente especializados.
5. Reabilitação da bricolage pedagógica/pedagogia da recomposição alternativa à pedagogia da acumulação

Trata-se, em suma, de recuar um "bom senso" pedagógico que D. Hamelin considera ser característico dos pedagogos inovadores e que são referenciáveis a três características centrais:

- a procura de uma equidade social acrescida
- a procura de uma salubridade social
- o desenvolvimento da bricolage que se associe mais à noção de sabedoria (propriamente rústica) do que à noção de saber associada a uma cientificidade totalizante. ■