

FORMAÇÃO: ALGUMAS EXPECTATIVAS E LIMITES

Reflexões críticas

Formação, conceito ambíguo

Permito-me começar por uma citação de Giles Ferry que constitui um comentário curioso ao próprio facto de se consagrar um número desta revista à problemática da formação. Afirma este autor no seu livro «Le Traject de la Formation» no capítulo que intitula «Exaltação da Formação», que este processo é um dos grandes mitos do nosso meio século, processo esse que «invadiu todos os domínios». As pessoas, afirma ele, «formam-se para participação associativa, para a responsabilidade sindical e política, formam-se como consumidores, como locatários, como pais, como parceiros sexuais. Formam-se a todos os níveis de tecnicidade e de responsabilidade...»¹.

Mesmo se, de entre todos os problemas de formação possíveis de tratar, considerarmos agora só a área relativa a professores e ainda se não estivermos, de momento, a ter em conta o conceito de formação quando aplicado para designar a instituição ou o modelo em que aquela pode ocorrer e nos centrarmos somente no processo, mesmo assim a ambiguidade persiste. Bastará que se considerem algumas das interrogações que a este respeito se podem formular e cuja resposta irá por vezes determinar que a formação se situe em quadros epistemológicos bem diversos. Formação, em que momento? Para quem? Com que finalidade(s)? Através de que estratégias? O que considerar nela prioritário? Propô-la aos formandos ou dar respostas aos seus pedidos? Iniciá-la a partir de quê?

A multiplicidade de trabalhos, de análises, de propostas sobre questões de formação decorre certamente do facto de esta constituir um «ponto crítico» do sistema, onde, apesar de limitações de ordem vária, em boa parte se joga a sorte de algumas das tentativas de mudança ou de manutenção das características do sistema. É que, sendo a formação, como afirma Lynch, «território disputado de

Luisa Cortesão

Faculdade de Psicologia
e Ciências de Educação
Universidade do Porto

tendências conflituais: manter e reproduzir os padrões das formas tradicionais de valorizar, pensar e organizar, mas também a tendência de promover a inovação e a reforma»², poderá conceber-se a formação quer como processo de aquisição de saberes, de saber fazer, e de atitudes, quer uma forma de transmissão e manutenção de valores adquiridos feita ou por meio de inspiração, de cópia, de um modelo, ou através da conquista de aprendizagens. Mas poderá também pensar-se a formação como desenvolvimento de capacidades/potencialidades do professor em formação. E não poderá também a formação ser encarada como um processo de libertação de forças criativas? Ou como tomada de consciência e rentabilização de saberes decorrentes de situações vivenciadas anteriormente? Não poderá ainda encarar-se a formação como processo de produção de saberes visando (ou não) o posicionamento crítico e a intervenção no processo educativo e social?

A verdade é que, pelo seu carácter, pela sua capacidade de multiplicação de efeitos no espaço e no tempo³ a formação adquire a virtualidade de ser um ponto crítico do S. Educativo onde, como afirma Lynch, «a saúde do Sistema Educativo pode ser aferida e influenciada»⁴. Adquire ainda (como é visível nas interrogações atrás formuladas e que exprimem preocupações por vezes contraditórias) uma faceta que é fundamental considerar para a presente discussão. Essa faceta é decorrente do facto de a formação se situar bem no interior do complexo processo educativo, ele próprio com as suas características sobejamente conhecidas de não neutralidade. Nesta perspectiva, a formação constitui-se como o «local de mais forte concentração ideológica do sistema»⁵. É no entanto de salientar que as ideologias que informam as diferentes opções educativas e portanto, também, as que estruturam as decisões tomadas a nível da formação, são consciencializadas em diferentes graus pelos actores que, a diferentes níveis, nela participam. São, portanto, também mais ou menos explicitadas, mais ou menos evidentes.

Torna-se por tal razão importante identificar e agrupar características presentes, a diferentes níveis, nos diferentes tipos de processo de formação, de modo a tornar mais evidentes os diferentes quadros teóricos que informam sempre a concepção, o funcionamento e efeitos pretendidos desses processos de formação, mesmo que os seus autores não tenham disso por vezes grande consciência.

Assim, se de entre a multiplicidade de tipologias existentes considerarmos o instrumento proposto por Lesne para analisar processos de formação em uso na formação de adultos⁶, poderemos identificar nos diferentes tipos de formação ali referidas, informações ideológicas e epistemológicas diversas (v. Anexo). Como tão bem explica Ferry, citando Althusser, «a teoria é uma prática» «dotada de uma tecnicidade própria» e «a prática implica uma teoria implícita mais ou menos ingénua e mais ou menos coerente»⁷. É assim interessante analisar as linhas analíticas que a diferentes níveis permitem a caracterização de três tipos de formação por ele identificados como «Modos de Trabalho Pedagógico»: Modo Transmissivo, Inicativo e Apropriativo (ver Anexo).

«Não é difícil descobrir no «Modo de Trabalho Transmissivo» um enquadramento paradigmático de equilíbrio, com preocupações de tipo positivista que informam orientações funcionalistas. De facto, trata-se, como diz o próprio autor, de um tipo de formação em que a preocupação última é preparar o professor para desempenhar adequadamente «determinados papéis ou compensar o desvio entre os comportamentos dos indivíduos e as exigências gerais e particulares da sociedade»⁸.

Do mesmo modo, nas formações abrangidas pelo que Lesne designa como «Modo de Trabalho Apropriativo», é possível verificar o desaparecimento de informações positivistas atrás referidas. Explicitam-se preocupações de formação com «dimensões sociais» e com «mudança social». Considera-se a existência de uma relação dialéctica entre a teoria e a prática. Refere-se o «jogo das relações sociais que determinam a posição social e a mudança social». Está-se já longe de uma perspectiva funcionalista, e propõe-se uma formação agora informada por uma pedagogia crítica e de resistência.

Põe-se então o problema se será possível conceber processos de formação que contribuam para que o professor seja «agente da sua própria formação ao mesmo tempo que age socialmente». Por outras palavras, uma formação que contribua para desenvolver «a capacidade de modificar as condições de exercício das actividades quotidianas» e para a «Formação de agentes sociais susceptíveis de intervirem sobre as orientações de uma sociedade» na «produção de novas formas de relações económicas e sociais»⁹.

Formação inicial para a intervenção?

Em trabalhos anteriores procurou analisar-se uma experiência de formação inicial em que se pretendia fornecer contributos para a formação de professores críticos, com capacidade e implicação em processos de mudança. Na mencionada experiência começou por se «alertar os alunos para todo um conjunto de situações, socialmente condicionadas, e que no entanto com frequência são encaradas como resultado de decisões tomadas a nível individual. Passou-se em seguida a uma fase mais concreta em que se analisavam, segundo diferentes teorias, com particular ênfase nas teorias radicais, relações existentes entre sistemas sócio-económicos e educativo, prolongando-se em seguida tais análises até ao nível da instituição. Finalmente «entrava-se» na sala de aula, tentando analisar, também em diferentes perspectivas, significados do quotidiano da classe, discutindo problemas de implementação do currículo nos seus aspectos mais concretos, alertando sobretudo para questões relativas ao currículo oculto. A fase final dos trabalhos era ocupada com o debate do problema do sucesso e insucesso escolar em que se mobilizavam todos os elementos adquiridos ao longo do ano.

Ao abordar, como se referiu, todas as questões em diferentes perspectivas, de entre as quais se valorizam as abordagens radicais, tinha-se como finalidade contribuir para que os alunos compreendessem, por um lado, como problemas existentes na educação se integram num quadro mais vasto em que interactivam interesses conflituais e, por outro, como o S. Educativo, e dentro dele o professor, contribui para a reprodução de toda uma estrutura social.

Mas uma vez consciencializado este tipo de problemáticas, e agora mais no âmbito de uma pedagogia crítica, pensava-se ser importante discutir, com certa intensidade, a margem de intervenção que resta ao professor neste contexto. A finalidade desta fase dos trabalhos era assim a de tentar que, numa linha de formação que Lesne descreveria como «Modo Apropriativo»⁹ que o jovem professor, embora tendo consciência dos seus limites de intervenção, seja capaz de uma certa gestão dos conflitos presentes no quotidiano da sua profissão, seja capaz de aproveitar espaços de fragilidade e de contradição do sistema, explorando situações de autonomia relativa, assumindo-se assim na sua prática também como sujeito capaz de intervir no processo educativo de que participa»¹⁰.

É ainda necessário esclarecer que, tendo-se consciência de quanto geralmente são superficiais os efeitos, na prática, de saberes adquiridos.

Só por via cognitiva se recorreu, ao longo do processo, a metodologias variadas que se espera possam vir a contribuir para desencadear situações de implicação face às questões analisadas. Procurou-se tanto quanto possível que o aluno vivenciasse situações, se emocionasse com determinadas problemáticas, se envolvesse também efectivamente na consciência da necessidade de elas serem enfrentadas.

Que possibilidades na formação contínua?

Se na formação inicial se podem organizar conteúdos programáticos, e até todo um currículo, que visam estimular a reflexão sociológica sobre problemas educativos — de forma a alertar para o significado de cada actuação adoptada e para a consciencialização e o empenhamento na intervenção¹¹ — no que respeita a professores que se encontram por vezes há longos anos, nas suas escolas, no exercício da profissão, o problema assume contornos diferentes.

Não é fácil passar a olhar com olhar crítico a própria actuação, não é fácil distanciar-se, pôr-se em causa, imaginar outras soluções para os problemas surgidos no decorrer do processo pedagógico. Por vezes até, de tão familiares, esses problemas se tornam menos evidentes e as suas causas sempre passíveis de ser atribuídas a situações que transcendem a área de intervenção e da responsabilidade da escola. A racionalidade do professor, construída através da experiência frequentemente penosa do quotidiano, reforçada, como atrás se disse, pelo confronto constante

com problemas que parecem transcender a sua capacidade de resolução, estruturada através da defesa, por vezes não muito consciencializada, dos seus valores, do seu estatuto, dos seus interesses mais prementes, a racionalidade do professor, dizia-se, contribui frequentemente para que ele faça uma leitura própria do seu dia a dia de acção que é a «sua» realidade. Todo este conjunto de circunstâncias fornece-lhes também um quadro estruturante do seu comportamento habitual.

O quotidiano das escolas é suficientemente duro, as condições de trabalho são frequentemente tão pouco gratificantes, que muitas vezes também absorvem as energias que poderiam estar disponíveis para identificar com clareza os problemas com que se é confrontado e inovar a prática educativa. Assim, os professores muitas vezes têm uma representação muito negativa das possibilidades de êxito dos seus trabalhos, facto que diminui a vontade de agir, de mudar aquilo que acontece com carácter de aparente fatalidade.

Por outro lado, sendo profissionais com uma larga experiência e com saberes adquiridos ao longo de uma prática feita sobretudo de persistência, saberes esses que nunca vêm valorizar, suportam muito mal aquilo que G. Ferry em 1967 designava por «discursos sentenciosos e redundantes da pedagogia perorante sobre princípios»¹².

Como passar deste saber prático cheio de riqueza a descobrir, mas atravessado de falta de confiança e pouco combativo, para uma praxis onde se reflecte, se analisa, se põe em causa a prática, relacionando-a com toda a complexidade onde se situa? Será mesmo possível desfazer a barreira natural entre o intruso portador de outros saberes e que surge com o estatuto de «investigador» ou de «formador» e o professor que labuta duramente na sala de aula, no «seu território» onde, lá no seu íntimo, ele sabe que só ele sabe, onde ele já viu que acontece o mesmo, ano após ano, apesar de honestos esforços que desenvolve para actuar da forma que se pensa ser melhor?

Formação contínua e investigação-acção, uma esperança?

É neste contexto que alguma esperança parece surgir da proposta de trabalho em investigação-acção. Este tipo de trabalho, difícil de descrever, dadas as características polimorficas que assume nos diferentes projectos em que a ele se recorre, constitui aquilo que Ardoino designa por «escândalo epistemológico útil»¹³. «Escândalo» porque rompe claramente com algumas das regras tradicionalmente consideradas como indiscutíveis numa investigação que se pretende de qualidade. As rupturas tornam-se mais evidentes quando se defende a proximidade do trabalho entre a teoria e a prática, e se assume claramente a possibilidade de implicação do investigador no problema que está a ser objecto de estudo e no qual se deseja intervir.

Mas trata-se de um trabalho em que ambos, teóricos e práticos, aprendem, se formam, ao longo de um processo aquecido, impulsionado pelo entusiasmo da busca realizada em conjunto. Na medida em que uma das características da investigação-ação, que é afinal como afirma Pourtois «um projecto social reforçado de projecto científico»¹⁴, reside em se procurar diluir as barreiras entre o prático e o perito, «implicando uma relação simétrica dos protagonistas», abolindo portanto a relação sujeito-objecto entre investigador e os seus parceiros»¹⁵. Na medida em que se recusa o tal «discurso sentencioso» do perito encaminhando-o para uma situação mais discreta de «compreender para inovar»¹⁶, na medida ainda em que se procura ter um campo de interacção comum em que conjuntamente se tenta construir mudanças, partilhar saberes, angústias, dúvidas e conquistas, talvez seja esta uma forma de aceder a uma situação real de formação.

Desroche afirma mesmo que é a única estratégia eficaz de real formação contínua de professores. É que, nesta situação, «a formação não é somente ocasional, aleatória, é procurada sistematicamente no sentido de uma transformação durável»¹⁷ através «do gosto de experimentação ligada a necessidade de análise». No entanto para além de, como é evidente, não generalizável, trata-se de um processo de evolução tão lento que apela bem fortemente para a característica de «tolerância à frustração» de que fala Pourtois¹⁸, necessária a quem se constitui como elemento de uma equipa que opta por esta forma de trabalho.

Morin refere como pode ser fecundo associar conceitos que até então eram vistos como antagónicos, conseguindo por vezes tornar complementares situações normalmente tidas como contrárias. Trata-se de um posicionamento que presentemente é defendido em diferentes campos de trabalho, e através do qual se valoriza a riqueza de explorar a interacção de situações tradicionalmente consideradas opostas, ou pelo menos da mesma área. No presente caso será talvez na consciência de conflito entre, por um lado, a já apontada dificuldade e morosidade dos resultados, e por outro a profundidade de efeitos, bem como no gosto e desafio do caminho percorrido em comum por práticos e investigadores, que se poderá optar e tirar ou não partido deste processo de formação.

Notas

¹ Ferry, G. V., 1983 (p. 31).

² Lynch, J., Plunket, A. D., 1973 (p. 171).

³ Cortesão, L., 1988 (p. 20).

⁴ Lynch, J., op. cit. (p. 172).

⁵ Ferry, G., 1983, (p. 34).

⁶ Lesne, M., 1984 (p. 7)

⁷ Ferry, G., 1983 (p. 63).

⁸ Lesne, M., 1984 (p. 239).

⁹ Lesne, M., 1984 (p. 240).

¹⁰ Cortesão, L., (no prelo).

¹¹ Cortesão, L., Ribeiro dos Santos, M., (no prelo).

¹² Ferry, G., 1983 (p. 19).

¹³ Ardoino, J., 1980 (p. 17).

¹⁴ Pourtois, J. P., 1981 (p. 41).

¹⁵ Key, K., in Bataille, 1981 (p. 32).

¹⁶ Perrenoud, F., 1980 (p. 4).

¹⁷ Goyette Lessard Herbert, p. 94.

¹⁸ Pourtois, J. P., 1981 (p. 54).

Referências

Ardoino, J., Education et Relations — Introduction a une Analyse Plurielle des Situations, Educatives, Paris, Gauthier — Villars, 1980.

Bataille, M., Le Concept de «Chercheur Colectif» dans la Recherche — Action, Les Sciences de l'Éducation, 2-3/1981, pp. 27-38.

Cortesão, L., Contributo para a Análise da Possibilidade e dos Meios de Produzir Inovação, Dissertação de Doutoramento, Porto, Fac. de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade do Porto.

Cortesão, L., Algumas ambições e limites da formação de professores, in Stoer, S., Esteves, A., Antologia, Porto, Afrontamento, (no Prelo).

Ferry, G., Le Traject de la Formation, Paris, Dunod, 1983.

Goyette, B., Lessard Herbert, M., Recherche Action, Ses fonction, su Fundaments et son Instrumentation, Québec, P. U. F., 1987.

Lynch, J., Plunket, D., Teacher Education and Cultural Change, London, Unwin Educational Books, Ed. George Allen & Unwin L.^{te}, 1973.

Perrenoud, Ph., Pourquoi une Recherche Action? Genève, Service de Recherche Sociologique, 1980 pp. 1-23 (Policopiado).

Pourtois, J. P., Organisation Interne et Spécifique de la Recherche-Action en Education, Les Sciences de l'Education, 2-3, 1981, pp. 39-57.

Lesne, M., Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1977.