PROJECTO EDUCATIVO, FORMAÇÃO CONTÍNUA E IDENTIDADE DOCENTE*

Manuel Matos **

O texto encara o projecto educativo e a formação contínua como duas estratégias de integração da escola no tempo social. Problematizando a natureza dessa integração através dos modos como se relacionam entre si modelos de profissionalidade docente, práticas socio-institucionais dominantes e dinâmicas organizacionais específicas, assume-se que a oficialização do projecto é portadora de uma lógica ambivalente, cujo reflexo, no interior das escolas, não pode deixar indiferentes os profissionais da educação que buscam uma nova identidade.

1. Introdução

Formação contínua e projecto educativo são fenómenos quase contemporâneos. De facto, eles emergem, quase ao mesmo tempo, da mesma matriz que é a aceleração da história dos nossos dias. As transformações e as mudanças a todos os níveis são uma dimensão estrutural do nosso tempo, a tal ponto que as teorias científicas de gestão e planificação fazem seu objecto de estudo já não o campo objectivo das grandes tendências de desenvolvimento do futuro, assentes em probabilidades estatísticas, mas cenários alternativos onde impera a lógica da incerteza e da imprevisibilidade. Tudo se passa como se a mudança fosse intrinsecamente boa, algo cuja procura valesse por si, quando a verdade é que, hoje, a mudança significa uma estratégia de sobrevivência, a crer nas

---

* Texto, com adaptações, de uma Comunicação apresentada nas *Jornadas Atlânticas da Educação*, iniciativa do S.P.M. em Março de 1995

** Investigador do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da FPCE/UP

análises dos responsáveis políticos e dos grandes agentes económicos, se é que a nossa própria experiência quotidiana não é mais eloquente.

O velho aforisma «parar é morrer», que era apenas uma tranquila metáfora biológica, tem hoje uma significação universal de tal modo que o simples morrer biológico já pouco sentido tem. O campo educativo não escapa, obviamente, a esta urgência de mudança. Entre nós, datam dos princípios da década de 70 os primeiros clamores oficiais em favor de mudanças estruturais na educação e coube a Veiga Simão (1973) exprimir, de forma quase patética, um dos mais veementes apelos nesse sentido. Ouçamos: «O País não pode nem deve assistir, passivamente e inferiorizado, às grandes conquistas da Ciência e da Técnica, situem-se estas na electrónica, nos combustíveis espaciais, na tecnologia do estado sólido ou na Física de Altas Energias, quer ainda na Biofísica ou na Bioquímica [...] Quando a escola forma para um mundo que já não existe, temos que a substituir».

A vinte e tal anos de distância, esta invocação traz consigo a demonstração mais cruelmente eloquente dos efeitos da mudança. Como tudo mudou de facto, desde o discurso voluntarioso e seguro até à aposta no destino da Escola, como garante de um grande projecto de redenção nacional. Trata-se apenas de um discurso político, dir-se-á.

Todavia –, contraponha-se – esse era um tempo em que a voz do discurso era a voz da Nação e, portanto, da Razão, o que significa conferir-se o direito de programar e regular o futuro de todos em nome dum projecto tido como património comum e em que todos se revissem. O que se verificou, entretanto, foi que o conceito de Nação, como representação de uma realidade coesa e homogénea se pulverizou, pulverizando-se com ela a ideia de Razão, aquela Razão cartesiana, clara e distinta, o velho fundamento da ordem, da planificação e da regulação.

A Reforma de Veiga Simão é, ainda, tributária desta Razão que articulava fins e meios segundo uma lógica de grande necessidade interna, como se entre a razão do Estado e a razão da sociedade em geral houvesse uma correspondência plena. A perda do sentido dessa correspondência reflecte-se sobre a Escola duma forma dramática, como, aliás, foi visível entre nós depois do 25 de Abril o que, de resto, não surpreenderá se aceitarmos o papel histórico da Escola na reprodução da Razão do Estado. Boa parte do drama tem cabido aos

professores vivê-lo, divididos entre a obediência a uma imagem mítica de identidade nacional cada vez mais problemática e a necessidade quotidiana de gerir a mudança incontrolável das escolas de hoje. Porque não é da grande mudança de que falam todos os especialistas que se trata de gerir, é das pequenas, imprevisíveis e, aparentemente, insignificantes mudanças de que é feita a mais elementar relação de trabalho, as quais, bem vistas as coisas, são demasiado miúdas para justificar uma vida de professor.

Como é possível a partir daí construir uma identidade profissional?

É esta, no fundo, a questão central a que a filosofia do projecto educativo se propõe responder, como alternativa a uma escola que se tornou insensível à macro-regulação. Vejamos sumariamente como.

2. A Escola e o desenvolvimento: a oferta da escola e o optimismo

A crença na Escola como um projecto de redenção nacional, mobilizador e catalizador das energias nacionais, como o próprio ministro então dizia, assentava no pressuposto, já plenamente posto em prática nos países mais desenvolvidos, de que a Escola representava um instrumento fundamental para o desenvolvimento económico através da produção e o accionamento de competências científicas, técnicas e tecnológicas indispensáveis à criação e manipulação dos modernos meios de produção[1]. Vivia-se ainda entre nós o mito da Escola como polo de investimento de capital humano, o que justiticava um esforço orçamental acrescido na expectativa de que o futuro seria largamente compensado e compensador. Não é este o lugar para questionarmos os eixos estruturantes da Reforma Veiga Simão, designadamente no que toca às relações entre modernização e democratização, questão tratada, entre outros, por Stoer (1982). Todavia, importa assinalar que, pela primeira vez, pelo menos de forma explícita, foi assumida no interior do sistema educativo português, como problemá-

[1] K. Lewin (1986: 241) assegura que «esta tese é apoiada, à partida, sobre estudos de correlação entre o PIB e os serviços de educação em vários países, sobre comparações, para cada país, entre níveis de instrução, profissão e situação económica dos indivíduos, assim como sobre estudos de factores residuais a que é necessário recorrer para explicar o crescimento observado, uma vez isolados os efeitos dos factores tradicionais».

tica central, a dicotomia entre educação como projecto de desenvolvimento social (o paradigma democratizante) e educação como projecto instrumental ao serviço dos interesses económicos (o paradigma tecnocrático). Esta questão remete obviamente para a esfera política da educação e postula a definição do papel do Estado face à questão: ou enquanto super-estrutura hegemónica comprometida com o interesse geral e consequente reconhecimento universal dos direitos dos cidadãos; ou Estado como aparelho comprometido com os interesses particulares dos grupos economicamente dominantes.

Esta problemática foi sendo equacionada no seio dos países de tradição liberal através da teoria meritocrática, a qual postulava a necessária democratização do ensino – e, portanto, a sua universalidade – como condição de manifestação do mérito de cada qual, operando-se, a partir daí, a diferenciação social, sem pôr em causa a sua finalidade estratégica enquanto agente de desenvolvimento económico, antes pelo contrário, caucionando-a. A distinção formal entre finalidades abstractas do sistema educativo e finalidades individuais dos utentes, ou seja, a dissociação entre a cidadania política e a cidadania social, tornada possível por uma concepção de sociedade onde o político se autonomizou do social, permitiu o estabelecimento dum conjunto de direitos públicos, política e juridicamente activos na esfera da produção e troca de bens, mas social e moralmente neutros, o que significa que, para além da igualdade formal, são as relações da oferta e da procura que definem o valor. Também a escola se tornou refém destas relações e o seu valor vem sendo progressivamente assimilado à lógica dessas relações.

3. A crise económica e social e a crise da Escola como serviço público

As crises sucessivas no plano da macro-regulação social, derivadas essencialmente do designado choque petrolífero, contribuiram de forma decisiva para mostrar quanto era frágil a base meritocrática da legitimação da escola, não obstante o seu poder simbólico como mecanismo de indução da procura[2].

[2] Um indicador expressivo da força dessa procura pode ler-se nos números que traduzem a expansão e o ritmo da escolarização entre as décadas de 60 e 80. Segundo Kupiciewicz, o número de alunos no ensino oficial passou de 325 para 700 milhões. Cf. Kupiciewicz (1981: 62).

O encarecimento geral das matérias primas, dos processos de transformação e de transporte e consequente recessão económica, multiplicada por mecanismos de especulação financeira, acompanhada por tendências persistentes de desinvestimento produtivo, convergiram no sentido de tornarem manifesto que os sistemas de ensino, ao invés de contribuírem directamente para o aceleramento económico, contribuíam para a sua retracção, já que consumiam fatias importantes do orçamento, cada vez menos disponível em face da concorrência que lhe moviam agora as políticas de apoio ao desemprego crescente e os encargos acrescidos com a segurança social, em consequência da diminuição progressiva das contribuições para o sector.

Por outro lado, o «boom» escolar, agravando as condições de escolarização e de aprendizagem ao mesmo tempo que aprofundando as situações de mal estar docente, acrescido do desajustamento cada vez mais visível entre escolaridade e integração na vida activa, conduziu a uma descrença generalizada na eficácia do sistema de ensino, enquanto suporte do modelo desenvolvimentista até então seguido. A consequência mais clara desta crise de confiança na Escola – sujeita a fogos cruzados de tendências socio-políticas opostas[3] – saldou-se no abandono subtil e progressivo, ao nível das políticas educativas, do projecto de democratização, caracterizado por finalidades autónomas de desenvolvimento pessoal e social, em favor de uma racionalidade economicista cada vez mais dependente das estratégias das agências internacionais de financiamento (Carnoy, 1980:291). Ou seja, subtilmente, fica aberto o caminho para se pôr em causa o carácter de serviço público que os estados modernos tinham reconhecido à Escola, enquanto instrumento de progresso científico e social e coesão moral[4].

---

[3] Assinale-se que as ameaças à Escola, como sistema público de ensino, não derivam apenas do carácter tecnocrático das medidas adoptadas pelo poder político instalado; elas provêm também das análises das correntes críticas da filosofia política e da macrossociologia que, denunciando o carácter burguês da instituição escolar, de que o seu pendor tecnocrático é expressão dominante, definem-na como «aparelho ideológico do Estado».

[4] Note-se que, em Portugal, com a Revolução de Abril, o processo de construção de um projecto educativo comprometido com valores humanísticos e sociais chegou a ser tentado e em determinados sectores de ensino persistiram claras marcas institucionais e curriculares na sua organização, como é o caso das fases no 1º ciclo do Ensino Básico.

A perda gradual de autonomia cultural da Escola face à sobredeterminação económica reflecte a própria instrumentalização a que o Estado tem vindo a ser submetido a partir da década de 80 pela lógica mercantilista e que se observa em todos os sectores da vida social. No que toca ao serviço público, ela está presente na contenção dos custos, na racionalização das prestações sociais e no agravamento dos encargos fiscais; no que diz respeito à esfera da produção, «um pouco por todo o lado, as autoridades públicas procuram liberalizar o funcionamento do mercado de trabalho: em França, houve a reforma da lei dos despedimentos, a liberalização do trabalho precário... a reforma dos estágios (de formação) que permitiram empregar jovens com um salário inferior ao salário mínimo nacional; no Reino Unido, foi a supressão do salário mínimo para os que tivessem menos de vinte e cinco anos; nos Estados Unidos, a generalização das convenções de trabalho sem a cláusula da indexação dos salários em torno dos preços»[5].

No plano da organização e gestão do trabalho, a palavra de ordem é igualmente racionalizar e flexibilizar, o que significa introduzir padrões de eficácia e eficiência nos circuitos de produção, tendo em vista conquistar posições de mercado, sujeito doravante a mecanismos de competição cada vez mais elevados em face da internacionalização sempre crescente dos circuitos de distribuição. A consequência da flexibilização tanto se exprime na desregulação das relações de trabalho, como na miniaturização das empresas e respectivas transformações tecnológicas, como nas exigências do padrão de qualidade dos trabalhadores, como ainda na introdução de uma cultura da inovação, criatividade e imaginação nas práticas de trabalho.

As consequências sociais desta crise prolongada e das medidas implementadas para as tornear, sem pôr em causa o modelo de desenvolvimento económico, são conhecidas. Elas traduzem-se no reforço dos processos de acumulação capitalista, ao mesmo tempo que geram na força de trabalho mecanismos defensivos que facilmente descambam em lógicas individuais, em situações de

---

[5] Clerc, Dennis (1990), « Le retour en force du libéralisme économique a eu pour effet une certaine «révanche» du capital sur le travail» in *Le Nouvel État du Monde: Bilan de la décenie 1980-1990*, p. 103, citado por Correia, J.A. in *Sociologia da Educação Tecnológica: transformações do Trabalho e da Formação* (no prelo).

inserção profissional; no plano psico-social e cultural, elas criam disposições e modelam imaginários sociais contraditórios, especialmente nos jovens, porque os quadros de referência subjacentes à gestão da crise apelam para representações e imagens míticas profundamente transfiguradoras da realidade; no domínio escolar, as consequências mais visíveis exprimem-se na preconização e aplicação à sua própria estrutura de modelos importados do mundo empresarial.

Foi o próprio Roberto Carneiro (1988), enquanto ministro da educação, que prefigurou esse desígnio por estas palavras:

> *As linhas de desenvolvimento concebidas (para a implementação da Reforma Educativa) deverão, por um lado, ser acompanhadas por uma alteração profunda do conceito de «escola» e da empresa uma vez que a primeira deverá funcionar cada vez mais no estilo empresarial, enquanto que a segunda irá gradualmente perfazer funções no domínio da formação e da pesquisa».*

Como sublinham S. Stoer A. D. Stoleroff e J. A. Correia (1990) a propósito deste passo de R. Carneiro, «apesar da sua ambiguidade, esta citação demonstra que o discurso da modernização não encara criticamente esta relação (a da escola com o mundo do trabalho), antes a toma como um espaço de cooperação onde o mundo da produção é identificado com a realidade imediata de um mundo empresarial economicamente inserido na divisão internacional do trabalho».

O tempo da escola em estado de graça, da *menina dos olhos dum país,* das oportunidades iguais de formação para todos, passou.

4. A crise da escola e a reconstrução da identidade docente na formação contínua

Acabou de ser esboçado um primeiro quadro donde emergirá, em meu entender, o projecto educativo. Trata-se de responder à necessidade de implantar, no interior do sistema educativo, um instrumento de trabalho e de organização que aproxime as escolas dos modelos de racionalidade económica e de

eficácia produtiva que caracterizam os novos métodos de produção e gestão das empresas modernas.

Uma outra linha que iremos tentar precisar, que é complementar desta, tem a ver com a necessidade de mobilizar os professores para as tarefas da Reforma e que se exprime na institucionalização da Formação Contínua.

É sabido que a prática da formação contínua não esperou pelo reconhecimento institucional para fazer parte das preocupações dos professores. Como já assinalou A. Nóvoa (1991:18), «nos anos 70/80, verifica-se uma verdadeira explosão das práticas de formação contínua e uma diversificação das entidades organizadoras. Para além dos serviços do Ministério, constata-se uma intervenção cada vez maior das associações de professores e das instituições do Ensino Superior».

Do mesmo modo, importa reconhecer que a ideia de Projecto já vinha caracterizando algumas modalidades de intervenção pedagógica, ainda que pontuais e em círculos restritos, numa linha essencialmente experimental e sob a inspiração longínqua de Dewey, a quem se deve a sua fundamentação remota.

O que caracteriza tanto uma como outra das formas de acção referidas é o facto de terem sido, em boa parte, iniciativas de grupos de docentes, quer implicados em movimentos pedagógicos, quer pertencentes a associações sindicais ou outras, sem mais finalidades que não fossem alargar e aprofundar as perspectivas pedagógicas e as relações profissionais (Zay, 1988). Elas traduziam, portanto, a consciência da necessidade de procurar novos caminhos para o exercício da profissão e ao mesmo tempo de definir e reforçar laços de identidade num contexto percebido como cada vez mais complexo e, portanto, mais carecido de referências.

A consagração legal do direito à formação contínua pelo Dec.Lei nº 249/92, bem como a introdução da prática de projectos educativos ao nível dos estabelecimentos de ensino, constituem medidas cuja abordagem implica algum esforço de reflexão, se delas quisermos fazer uma leitura que oriente uma prática profissional compatível com algumas exigências minimamente indispensáveis à condição de ser professor, hoje.

Identificar a condição de ser professor, hoje, não é claramente uma questão simples. Verdadeiramente, nunca o foi, pelo menos desde que lhe foi reconhecido o estatuto de funcionário público, dada a radical ambiguidade que o insti-

tui como servidor de uma causa pública, por um lado, e como servidor de causas particulares, que são os seus alunos, por outro. Mas um tempo houve em que esta condição de servir se apresentava homogénea, normalizada (o tempo das Escolas ou Liceus Normais), permitindo a aplicação de um modelo universal, estável e reconhecido, porque a realidade a que se aplicava, social e culturalmente homogeneizada, se deixava moldar à feição. Era o tempo da metáfora do professor-oleiro, ele próprio já moldado segundo a fôrma que havia de aplicar. De modo que aquela ambiguidade radical, acima assinalada, quase não se exprimia na prática profissional. Reconheçamos que esse tempo, definitivamente, passou. O Estado deixou de pretender ser omnipresente, quer porque as relações entre o Estado e a sociedade civil se autonomizaram, admitindo lógicas conflituais permanentes, quer porque se rompeu a unidade dos sistemas ideológicos que conformavam as práticas, quer porque se complexificaram as rotinas inspectivo-administrativas. A escola reflecte directamente esta realidade e, mais do que isso, potencia-a e exacerba-a nos seus aspectos mais contraditórios e explosivos, dado que nela convivem ou, pelo menos, coexistem todos os estratos sociais e não apenas aquela fracção social e cultural mais próxima dos valores tradicionais da Escola.

Nestas condições, que perfil profissional serve de desígnio e matriz ao desempenho prático do professor? O de funcionário público, regulado administrativamente, antepondo os interesses gerais do Estado aos particulares, enquanto representante e delegado do poder central? O de um técnico da educação que analisa as diferentes situações de acordo com a formação científica e pedagógico-didáctica recebida e toma as respectivas decisões nesse plano, isto é, no plano científico-técnico? O de um profissional autónomo que articula as suas decisões num quadro de compromisso pessoal com os seus alunos, como destinatários do seu serviço?

De facto, estas três modalidades de ser professor – o professor funcionário, o professor técnico, o professor profissional autónomo – correspondem a configurações da prática profissional que a investigação contemporânea[6] tem vindo a identificar como tendências de definição da profissionalidade docente, cada

[6] Cf. nomeadamente Popkewitz (1994, cap. II); Joost in Villar Angulo (1988:121 e ss; Van Manen (1991: 507 e ss); Adler, S. (1993: 159 e ss); Bestia G. (1994); Jobert, G. (1988).

uma exprimindo, de algum modo, um tempo (social e político) de ser professor. O primeiro, a um tempo de um Estado forte e centralista em que à Escola cabia fundamentalmente assegurar a reprodução de valores e saberes tidos como perenes e intemporais; o segundo, a um tempo científico e tecnológico marcado pela crença no eficientismo das soluções tecnocráticas, cujo espírito é visível nas correntes da Pedagogia por Objectivos; um terceiro tempo, correspondendo a um ciclo de reconstrução crítica, com base no questionamento dos modelos políticos tradicionais, bem como do paradigma científico dominante, supõe um perfil profissional identificado com valores e práticas de participação/intervenção nos contextos de trabalho como condição importante de realização do exercício profissional. Podemos fazer corresponder este tempo a um tempo dos projecto educativos, desde que lhe precisemos o sentido, como tentaremos fazer adiante.

Tratando-se de modelos analíticos, eles correspondem a tendências e não a tipos puros de profissionalidade, como é bom de ver. Em todo o caso, o que interessa relevar é que para efeitos de identidade profissional e de profissionalidade, isto é, de identidade para si e identidade nos modos e processos de trabalho reconhecidos por outrem, importa definir um núcleo estruturante de referências mediante o qual o professor se sinta integrado psicológica e socialmente. Onde situa o professor esse núcleo estruturante? Na sua relação com o Estado, isto é, com os valores instituídos do sistema de cujo poder é representante delegado? Na sua relação com a matéria científica ou técnica a cujo expressão curricular se encontra vinculado? Na sua relação com a prática concreta vinculada a um projecto de desenvolvimento referido aos alunos e à comunidade local?

Qualquer professor que reflicta sobre a sua própria prática ou a partir da observação da prática dos seus colegas, pode reconhecer que, por detrás da multiplicidade dos seus actos, há preocupações dominantes, frequentemente não explicitadas quanto aos seus fundamentos, que projectam tipos profissionais mais ou menos definidos. Assim, umas vezes é possível identificar comportamentos profissionais centrados na disciplina escolar formal, no respeito formal pelas hierarquias, no reconhecimento do mérito ou demérito pessoal dos alunos, isto é, em valores de conformação social, típicos da cultura académica. Outras vezes, essas precupações exprimem-se sob a forma de interesse/

/desinteresse dos alunos pela matéria curricular, de empenhamento quanto aos modelos de eficiência técnico-didáctico, de investimento na valorização do conteúdo científico da especialidade curricular. Outras vezes, ainda, é possível identificar preocupações dominantes ao nível do funcionamento da instituição, da organização das condições de trabalho, das relações escola/meio, como questões condicionadoras do trabalho profissional. De acordo com cada tipo de preocupações dominantes, é possível, então, inferir a que núcleo referencial o professor reporta a fonte da sua identidade.

Todavia, nas condições concretas do exercício da sua actividade profissional, o professor confronta-se quotidianamente com uma multiplicidade de situações profundamente contraditórias com os seus próprios referentes e é dessa contradição que nasce um sentimento de confusão, de impotência, de revolta, desânimo, frequentemente acompanhado de auto-desvalorização e rejeição da profissão. Não surpreenderá, assim que, quando os professores são confrontados com a necessidade de analisar a sua relação com a profissão, a grande maioria manifeste uma atitude de total perplexidade quanto ao sentido da sua acção e perspectivas de transformação do seu contexto de trabalho. Isto é patente, por exemplo, numa grande amostra de entrevistas numa escola secundária da cidade do Porto. As sucessivas tentativas para construirem uma interpretação da situação, uma justiticação para este estado de coisas, ou uma hipótese superadora esbarram sistemáticamente com a expressão: *não sei, não sei,* que não é necessariamente um *não sei* de teor cognitivo, mas a expressão, quase existencial, da impotência profissional, confrontada com a complexidade dos problemas e o vazio reflexivo colectivo que há sobre essa matéria.

Estas são questões determinantes do modelo de formação contínua dos professores, quando está em causa a reconstrução da profissão num contexto como aquele que traçámos acima.

Assim, não é indiferente optar por um modelo académico, um modelo tecnocrático ou um modelo socio-institucional de formação. Sendo evidente que o professor continua a definir-se por referência à sua competência académica ou científica, não é menos evidente que não é a sua competência nesses domínios, enquanto tal, que o define como professor, mas a sua capacidade de ensinar tal ou tal especialidade, sendo certo que ensinar supõe aprender. Daí que a dimensão técnico-didáctica se torne condição para ser professor.

Todavia, quando se reconhece que essa dupla capacidade, existindo em abstracto, esbarra com uma série de imprevisibilidades práticas de origem múltipla (social, cultural, institucional, relacional e, sobretudo, organizacional) que relevam do âmbito transpessoal, é necessário um outro tipo de competências que encontram a sua possibilidade num sujeito colectivo onde cada um encontra a sua formação complementar no outro, mediada pelo contexto organizacional.

Como hoje é geralmente reconhecido, tal tipo de formação não é passível de realização em contextos pré-activos, numa relação individualizada do formando com a matéria da formação, regulada por sistemas científico-técnicos de teor disciplinar clássico. Como se sabe, o objecto de que fala a teoria científica dominante é sempre um objecto universal, representa sempre uma abstracção construída sobre hipóteses ideais que lidam com fenómenos de comportamento supostamente regular e constante, para o qual os efeitos da mudança ou estão já parametrados ou são tidos como desprezíveis[7]. Quando aplicado à formação, o sistema veicula um conjunto de competências, idealmente inerente a um dado perfil profissional de acordo com estudos científicos prévios, como fez o taylorismo, no pressuposto de que este conjunto de competências, assim induzido, será funcional com as situações de trabalho.

Este modelo de formação intenta reduzir a prática a uma aplicação da teoria e, nesse desígnio, investe largo esforço tecnológico com vista a assegurar a racionalidade de métodos e procedimentos[8]. Nega-se ao trabalho, enquanto

---

[7] Cf. Boutinet, J. P., «Entre Theorie et Practique, le travail de l'art» , in Boutinet, sob a direcção de, *Du Discours à l'Action*, Paris, L'Harmattann, 1985: p 13 e ss: «Se nos limitarmos só a pensar na pré-formação (profissional), poderemos dar-nos conta de como é difícil a articulação entre as aprendizagens técnicas propostas (nessa pré-formação) e as exigências evolutivas dos ofícios e das profissões. Durante muito tempo, estes ofícios gozaram duma notável estabilidade. Já não é o caso de hoje. E a este respeito, o domínio do trabalho social é um campo de reflexão interessante para captar de modo crescente o que se passa actualmente em outros contextos científicos e profissionais. O trabalho social põe, de facto, hoje com grande acuidade o dilema Teoria/prática: como pensar uma formação como psicólogo, psicossociólogo, educador, assistente social e, em geral o prático do social, que possa ser congruente com a evolução do meio no qual estes diferentes profissionais se preparam para trabalhar?» Cf. ainda Perrenoud (1993: 23/24). «os investigadores acreditam ou fingem acreditar que na aula se podem aplicar saberes teóricos. Velho sonho cientista, que renasce com a voga da engenharia didáctica»; M. Altet (1994: 252).

[8] Com base em determinantes psico-socio-cognitivos, Bourdieu (1972: *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève, Droz) e , na sua esteira, Perrenoud, 1994: *La formation des enseignants entre*

prática transformadora, a sua dimensão de qualificação tácita que permite o desenvolvimento de novas competências face à emergência do aleatório e do incerto (Correia, 1994). O sujeito concreto, esse desaparece do sistema científico-técnico da formação para ser assimilado ao sujeito normalizado, previamente subsumido no perfil profissional teoricamente definido.

Ora, na acção social, como é o caso da relação que os professores mantêm com a sua profissão, o que há é relações entre sujeitos que se exprimem por condutas, mais ou menos observáveis, é certo, mas nunca redutíveis apenas a essas condutas, como ao behaviorismo aprouve declarar. Para além das condutas, há as situações, as intencionalidades, as representações, as crenças, as motivações, as lógicas dos actores e das instituições que são abordáveis apenas em termos de interpretação, mediante a análise e reflexão em situação.

Na acção social e na dinâmica do quotidiano de que é feita a sociedade a todos os níveis – instituições, organizações e relações interpessoais e, portanto, também a Escola –, os sujeitos não se limitam a reproduzir de forma regular as normas instituídas: eles pôem em prática um conjunto de estratégias mais ou menos subversivas, conforme a dinâmica intencional inscrita no jogo social e conforme as representações que tenham da situação concreta em que operam. Isto é, os sujeitos em acção apropriam-se como podem da situação em que actuam, quer dizer, alteram a realidade em que se movem e tanto mais quanto eles próprios se transformam com ela.

---

théorie et pratique, Paris, L'Hamattan) acentuam a incomensurabilidade entre teoria e prática no domínio da prática social, sublinhando a irremovível e imprevisível intervenção do sujeito na construção da relação social. É nesta perspectiva que se torna cada vez mais pertinente a construção de sistemas de formação que articulem criticamente modelos de referencialidade objectiva com sistemas genéticos de referencialidade psico-social. Cf. a este propósito *Pratiques de Formation*, Nºs 25-26, 1993 (*L'Approche multiréférentielle en formatioin et en sciences de l'éducation*), especialmente, R. Barbier, «L'Écoute sensible en approche transversale», Ib., pp. 153-180.

5. O projecto educativo e a formação: descentralização e autonomia da Escola

Em grande parte das nossas escolas, hoje, como organizações hipercomplexas que são, as interacções são incontroláveis em termos da organização tradicional que é essencialmente burocrática, isto é, regulada a partir dos gabinetes. Como reconhece Friedberg (1993: 7), os anos 80 revelaram que «a regulação voluntarista dos comportamentos através da norma e da lei perdeu a sua legitimidade e cedeu o lugar ao «livre jogo» das forças e das iniciativas». Por outro lado, revelaram também que era ilusória a crença «na regulação automática e impessoal das relações humanas pelas pretensas leis do mercado» (Id. Ib.). Esta aparente contradição levou a repensar a dimensão organizacional do universo das relações humanas como uma condição essencial à cooperação e coordenação indispensável à acção social.

Entretanto, já a investigação pedagógica tinha vindo a assinalar que o «efeito estabelecimento» exerce uma influência particular sobre os alunos, independentemente da sua composição[9]. O reconhecimento de que os estabelecimentos escolares são capazes de construir organizações autónomas através da criação de estilos personalizados, modos de relação específicos e factores de mobilização dos actores e recursos próprios, levou a que os responsáveis políticos encarassem a sua transformação no sentido de uma maior possibilidade de auto-administração, questão pela primeira vez levantada em França, em 1968 (colóquio de Amiens, num relatório apresentado por J. Hassenforder [Obin, 1993: 31]).

Essa era uma condição fundamental para que os agentes locais se convertessem em actores, isto é, capazes de iniciativa, inovação e protagonismo e, por consequência, apropriação dos meios e condições de trabalho.

---

[9] Cf. Cousin, Olivier (1993). «L'Effet établissement – Construction d'une problématique», in *Révue Française de Sociologie*, XXXIV, 395-419. Cf. também Bressoux (1994). «Les Recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres», in *Révue Française de Pédagogie*, nº 108, pp 91-137. Cf. ainda Derouet, J.L.(1987). «Une sociologie des établissements scolaires: les dificultés de construction d'un nouvel object scientifique», in *Révue Française de Pédagogie*, nº 78, 1987: 86 e ss) e Perrenoud, Ph. (1994): *La Formation des Enseignants entre Théorie et Pratique*, Paris, L'Harmattan, p. 9.

Temos, assim, um segundo quadro que torna inteligível a articulação da formação contínua com projecto na perspectiva da modernização organizacional das escolas.

O projecto veicula uma intenção estratégica que consiste em transformar a Escola através da prática da participação e da implicação na resolução dos problemas locais, assumidos agora como uma questão inscrita no desenvolvimento profissional.

Neste sentido, o projecto representa, simultaneamente, uma aposta no papel específico do sujeito e no da organização, assumindo-se como arma de arremesso contra o fatalismo das determinações sociais, subjacente às teorias macro-estruturais dos anos 60 e 70.

Por definição, antropologicamente falando, formação e projecto supõem mudança, representam o caminho do desejo e da expectativa contra a realidade que se vive, a antecipação dum certo futuro e, portanto, uma recusa de certo presente. Identificar que futuro se deseja é simétrico do presente que se recusa. Há, portanto, uma lógica existencial na raíz do projecto e da formação. Ambos os termos exprimem a vertente instituinte e antiburocrática de toda a existência que se queira significativa, isto é, que se reconheça como própria e, portanto, inovadora no universo das práticas instituídas. O conceito de identidade, como expressão de autonomia e poder de iniciativa, é indissociável de projecto e formação (Ricoeur, s/d: 266 e ss). São precisamente estes três termos, provenientes do campo antropológico, que caracterizam a nova lógica de organização da Escola.

No plano da sua aplicação, os três conceitos funcionam segundo lógicas diferentes. É o conceito de identidade que desempenha o papel central na motivação do projecto, cabendo à formação o de instrumento capacitador da realização do projecto.

Como vimos acima, a crise da identidade liga-se à crise da Escola e as diferentes estratégias que os profissionais têm adoptado para a recuperar têm sido determinadas mais por processos individuais que colectivos, facto a que não são estranhos tanto o modo individualístico com que os professores lidam com a sua profissão e, portanto, com a sua escola, como as formas dominantes de formação contínua que têm sido induzidas no campo da formação. O projecto educativo propõe-se criar uma outra cultura de escola que seja obra colectiva, globali-

zadora das diferenças, não anuladora; integradora do tempo real em vez do tempo académico dos horários, superadora das inércias e do anonimato pelo trabalho visível em comum. É o trabalho comum em movimento, contra uma cultura de escola tradicionalmente sentada, que gera uma nova imagem de escola.

6. Para onde vai o Projecto?

6.1 Que legitimidade e validade para o projecto educativo?

O projecto, enquanto instrumento globalizador de uma política e cultura de estabelecimento escolar, é um objecto polémico. Tem duas frontes, como aliás, todas as coisas. Só que, mais do que na generalidade dos casos, aqui elas são difíceis de conciliar.

De um lado, para alguns, como por exemplo, Hameline (cf. Obin, 1993: 38) o projecto, à escala do estabelecimento, sem uma clara definição da política nacional (por exemplo, no que diz respeito à autonomia da formação ou à sua relação face aos interesses económicos) pode representar uma subtil manipulação, tornando a escola mais produtiva, mais motivada, mais eficaz para produzir mais e melhor do mesmo. Para outros, trata-se de descentralizar encargos políticos e financeiros através de um sistema local de regulação, libertando a administração central de responsabilidades a que já não consegue responder. Para outros, ainda, trata-se de um estratagema que põe ao alcance da comunidade local, especialmente dos pais representados nos órgãos de gestão, a possibilidade de mais activamente defenderem os seus interesses, o que equivale a poder definir a política local da escola, em detrimento de um serviço público independente. Finalmente, há ainda aqueles para quem a política do projecto encobre um mecanismo suscitador de sentimentos de auto e hetero-emulação, tendente a controlar a qualidade do trabalho dos professores, cujas escolas passariam a ser objecto de escolha ou de recusa conforme a imagem de mercado.

Do outro lado, argumentam alguns que o fundamental do projecto é que ele pode ser uma oportunidade de romper o isolamento dos professores, de lhes outorgar capacidade de análise, definição e decisão sobre os problemas, aproximando os centros de concepção dos centros de execução; outros defen-

dem que o que está em causa é a necessidade de intervir na reorganização das escolas de modo a optimizar os meios disponíveis e, designadamente, os recursos humanos; outros, ainda, mais preocupados com a questão da humanização do trabalho e do que ele pode significar, enquanto actividade qualificante por si mesma, invocam que o projecto representa a única possibilidade de destaylorizar o trabalho dos professores, imprimindo-lhe uma dimensão humana global e autofinalizada e não apenas a do exercício de rotinas, segundo a condição de técnicos ou funcionários.

Como vemos, de um lado argumentos globalmente políticos; do outro, globalmente pedagógico-organizacionais. Parece difícil não se reconhecer razão a ambas as partes, já que se está perante uma querela típica do pensamento pedagógico, dividido entre a razão militante, desafiadora da totalidade e a lógica da acção, preocupada com a urgência do aqui e do agora.

De que modo o projecto se propõe escapar a este dilema, eis a questão. A resposta parece remeter para a emergência de uma outra lógica que tenda a ver os problemas, não como expressões fenoménicas duma realidade totalizante e substantiva que lhes pré-exista, mas como a expressão contraditória de uma realidade intersubjectiva, cujas bases de superação dependam da construção de mecanismos de consenso, que outra coisa não é senão a razão partilhada: partilhada intrassubjectivamente e partilhada intersubjectivamente com abertura a novas racionalidades até agora subestimadas ou, até, ignoradas o que explica, em boa parte, o divórcio tradicional entre a teoria e a prática.

6.2. Que viabilidade para o projecto educativo?

Como acima ficou referido, a filosofia do projecto apela para determinantes voluntaristas e vive da mobilização dos desejos, ao mesmo tempo que da gestão dos contrários, mediada pela resolução de problemas.O que quer dizer que é vontade de transformação pessoal e social, indissociada da transformação das condições materiais e institucionais em que aquela se inscreve.

Quando aplicada às escolas, esta vontade de fazer, expressa no projecto, confronta-se com múltiplos constrangimentos, dos quais o maior consiste precisamente em identificar os respectivos pontos de origem. Vive-se um contexto

altamente contraditório: umas vezes, segundo sistemas de interdependência, cujo sentido evolui de forma imprevisível, outras, segundo lógicas de papéis e estatutos que instituem formas de acção cristalizadas. Para além destes constrangimentos internos ao sistema local, há os externos e esses não mais fáceis de mover.

Concretizando:

Como globalizar a actividade da escola, numa óptica de projecto, se o interior de um sistema curricular vive compartimentado, especializado, fortemente individualizado, material e simbolicamente investido de uma importância decisiva na vida dos jovens (Zay, 1988)?

Como compatibilizar a existência do projecto na escola com medidas político-administrativas centralistas, algumas delas bem recentes, que aprofundam a dependência dos professores quanto à gestão do currículo e quanto à administração do tempo (cf. Despacho, 14-1/ME/94)?

Como acreditar nas virtualidades do projecto, quando o próprio ministério reconverte o sistema de formação contínua no sentido de condicionar os professores a aceitar modelos reprodutores da formação inicial, remetendo de novo o professor para a relação individual do professor com a sua disciplina (cf. Decreto-Lei nº 274/94, de 28 de Outubro)?

Será que os críticos do projecto têm razão, quando dizem que a política do projecto é apenas um projecto político?

Poderíamos multiplicar as perguntas deste teor, que toda a legitimidade formal nos assiste. Mas, esse será talvez o ardil do sistema que consiste em legitimar-se à medida que a razão formal se torna impotente para explicar a totalidade que é, por natureza, contraditória.

O que caracteriza o projecto é o poder da iniciativa dos actores, é a vontade de romper com a lógica do sistema, desarticulando na acção local o que são as determinações macro-sistémicas. A passagem duma lógica sistémica, funcional e funcionária, para uma lógica da iniciativa não se alcança por via demonstrativo-discursiva, como se houvesse nexo causal entre pensar e agir. Faz-se por imperativo de uma nova ordem ético-profissional, cuja emergência radica tanto no reconhecimento crítico dos factores de falência dos modelos de profissionalidade dominante, como na revalorização da experiência profissional, enquanto campo problemático, lugar aberto a múltiplos possíveis e não

apenas aos predeterminados pelo sistema. O que releva, portanto, da lógica do projecto é a decisão tornada acção, comprometida com o futuro-tornado-presente, voltada para o ainda-não, para o fazer-acontecer (Ricoeur, s/d: 270).

Nesta perspectiva, desenvolver uma cultura de projecto nas nossas escolas implicaria, necessariamente, a construção do sentido desse futuro-tornado-presente, o que se traduz na exigência de definição de uma política de escola, problema para o qual a formação contínua, nas suas modalidades dominantes, é incapaz de contribuir. Não será a modalidade de projecto uma oportunidade para o fazer?

Impõe-se questionar, no interior do campo profissional, o que se quer dizer quando se fala em tomar a iniciativa...

Correspondência: Manuel Matos, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Rua Campo Alegre, 1055, 4150 Porto

Bibliografia

ADLER, S. (1993) «Teacher education: research as reflective practice in *Teaching and Education*, Vol 9, Nº 2, Ab., pp: 159 e ss.

ALTET, M. (1994) *La Formation Professionnelle des Enseignants*», Paris, PUF.

BARBIER, R. (1993) «L'Écoute sensible en approche transversale», *Pratiques de Formation*, Nºs 25-26.

BESTIA, G. (1994) «Education pratical intersubjectivity: towards a critical-pragmatic understanding of education», in *Education Theory*, Vol. 44, nº 3.

BOURDIEU (1972) *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève, Droz.

BOUTINET, J.P. (1985) «Entre Theorie et Practique, le travail de l'art», in Boutinet, sob a direcção de, *Du Discours à l'Action*, Paris, L'Harmattann.

BRESSOUX (1994) «Les Recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres», in *Révue Française de Pédagogie*, nº 108.

CARNEIRO, R (1988) *Portugal: os próximos 20 anos, V Vol. Educação e Emprego em Portugal, Uma Leitura de Modernização*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

CARNOY, M. (1980) «Les Institutions Internationales et la Politique de l'Éducation», *Perspectives*, Vol. X, nº 3.

CORREIA, J. A. *Sociologia da Educação Tecnológica: transformações do Trabalho e da Formação* (no prelo).

CORREIA, J. A. (1994) *Contributos para a produção de uma epistemologia das práticas formativas: análise de uma intervenção no domínio da Saúde Comunitária,* trabalho em publicação.

COUSIN, Olivier (1993) «L'Effet établissement – Construction d'une problématique», in *Révue Française de Sociologie,* XXXIV.

DEROUET, J. L. (1987) «Une sociologie des établissements scolaires: les dificultés de construction d'un nouvel object scientifique», in *Révue Française de Pédagogie,* nº 78.

FRIEDBERG, E. (1993) *Le Pouvoir et la Règle,* Paris, Seuil.

JOBERT, G. (1988) «Identité professionnelle et formation continue des enseignants», in *Éducation Permanente,* nº 96, Dez.

JOOST, L. (1988) «Pensamientos Y rutinas del Professor: una bifurcación?» in VILLAR ANGULO *Conocimiento, Creencias y Teorias de los profesores,* Alcoy, Marfil.

KUPICIEWICZ (1981) «Les réformes scolaires aujourd'hui: tendances et débats», in *Perspectives,* vol. XI, nº 1.

LEWIN, K. (1986) «Le financement de l'éducation en période de récession», *Perspectives,* vol XVI, nº 2.

NÓVOA, A. (1991) «Concepções e Práticas de Formação Contínua de Professores», in *Formação Contínua de Professores, Realidades e Perspectivas,* Universidade de Aveiro.

NÓVOA, A. (1991) «A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola», *Inovação,* Vol. 4, nº 1.

OBIN, Jean-Pierre (1993) *La Crise de l'Organisation Scolaire,* Paris, Hachette.

PERRENOUD, Ph. (1993) La Formation des enseignants entre théorie et pratique, Paris, L'Hamattan.

POPKEWITZ (1994) *Sociologia Política de las Reformas Educativas,* Madrid, Ediciones Morata.

RICOEUR, P. (s/d) *Do Texto à Acção,* Porto, Rés Editora, p.266 e ss.

STOER, S. (1982) *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal,* Lisboa, Livros Horizonte.

STOER, S., STOLEROFF, A. D, CORREIA, J. A. (1990) «O Novo Vocacionalismo na Política Educativa em Portugal e a Reconstrução da Lógica da Acumulação», *Revista Crítica das Ciências Sociais,* nº 29, Fevereiro.

VAN MANEN (1991) «Reflectivity and pedagogical moment: the normativity of pedagogical thinking and acting», in *J. Curriculuim Studies,* vol. 23, Nº 6, pp. 507 e ss.

VEIGA SIMÃO (1973) *Educação... Caminhos de Liberdade,* Lisboa, Publ. CIREP.

ZAY, Danielle (1988) «Des Unités à l' Unité ou qu'est-ce qu'un projet de formation», in *Pratiques de Formation,* nº 15.