

Resumo de Tese

O projecto de uma sociedade do conhecimento: de Lev Vygotski a práticas efectivas de formação contínua em Portugal

Marta Santos

Centro de Psicologia da Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto
Rua do Campo Alegre, 1055, 4169-004 Porto, Portugal
marta@fpce.up.pt

Santos, M. (2004). *O projecto de uma sociedade do conhecimento: de Lev Vygotski a práticas efectivas de formação contínua em Portugal*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.

1. Ponto de partida

O ponto de partida para este trabalho foi a constatação, a partir da análise de discursos oficiais portugueses e ao nível da União Europeia, de que se deposita na construção de uma sociedade do conhecimento a esperança de uma nova harmonia social, que seria alcançada graças ao alargamento e generalização do acesso à educação e formação ao longo da vida.

Tendo conhecimento de práticas formativas muito variáveis no que se refere à forma como são concebidas e concretizadas (objectivos, conteúdos, metodologias e actores de formação), formulámos como objectivo deste estudo a compreensão da articulação destes discursos com as acções de formação reais que acabamos por encontrar. O que pretendíamos era contrapor os grandes princípios gerais à análise de práticas reais de modo a delinear o que é possível, o que acaba por ser feito, o que podia ter sido feito, o que não é tido em conta.

Paralelamente, assistimos a um interesse crescente pela obra de Vygotski (1997). Preocupado com o surgimento das funções psicológicas superiores, especificamente humanas, este autor expôs uma teoria que sugere que determinadas intervenções formativas, conduzidas em articulação com a especificidade do percurso histórico do indivíduo, permitem o desenvolvimento aos adultos.

Contudo, Vygotski não se debruçou especificamente sobre as situações de formação profissional pelo que achamos interessante compreender este quadro teórico de base pela referência ao contributo de 3 autores contemporâneos que o prolongaram no estudo desta área.

Assim, neste trabalho, procuramos articular as perspectivas teóricas desenvolvidas por Clot (1999), Rabardel (1995) e Pastré (1999, 2002), eleitos como protagonistas deste discurso científico, com a análise de certos aspectos de 3 acções de formação contínua.

2. Três autores, três acções

No que se relaciona com Clot, retivemos a importância da (re)construção do género profissional - as regras e normas da profissão partilhadas e validadas por um colectivo de trabalho

- por permitir o reconhecimento da experiência e a atribuição de um sentido para o trabalho. Aqui, o trabalho do investigador/formador corresponde à participação, com a sua interpretação da situação, num processo de co-análise do trabalho.

Relativamente a uma das três acções de formação (que decorreu numa tecelagem), procuramos verificar a possibilidade de aplicação dos principais conceitos deste autor.

Verificou-se que, no âmbito do projecto de uma sociedade do conhecimento, é possível tirar partido de momentos de discussão colectiva para a construção de novas representações sobre as situações de trabalho. Mas mostrou-se também que convém estar atento ao facto desta sociedade negligenciar, tendencialmente, o quanto a actividade cognitiva se ancora nos registos do corpo, sendo esses frequentemente entendidos, no local de trabalho, como “entraves” ao desenrolar da lógica da empresa e, por isso, não valorizados.

Relativamente ao segundo quadro teórico a que recorreremos - Rabardel - pensamos que o seu principal contributo se deve ao desenvolvimento da noção de instrumento, que é entendido como uma entidade mista que reúne em si um artefacto (material ou simbólico) e os esquemas que permitem a sua utilização. Isto significa que o artefacto só se torna um verdadeiro instrumento quando se inscreve numa utilização, quando é um meio para o utilizador poder realizar um determinado objectivo, isto é, através de processos de génese instrumental.

Utilizámos este quadro teórico enquanto grelha de leitura de uma acção de formação num armazém de papel, revelando que a distância entre o que se propunha fazer e o que realmente acaba por ser implementado se deve, entre outras, a pressões temporais, determinadas por condicionalismos económicos pouco sensíveis às condições efectivamente necessárias para a concretização do projecto de uma sociedade do conhecimento. Quanto ao terceiro quadro teórico, podemos dizer que a especificidade da obra de Pastré tem incidido nas competências críticas que são desenvolvidas pelos trabalhadores: procura a identificação dos conceitos pragmáticos mobilizados pelos peritos nas situações de trabalho, de forma a identificar a sua estrutura conceptual, que é aquela que retém apenas o que se mantém invariante.

Esta abordagem sustentou o acompanhamento de uma acção

Marta Santos

de formação para contramestres pescadores. Articulada sobre contributos que concebem o desenvolvimento cognitivo como o acesso à acção eficaz, a análise desta formação permitiu definir melhor as dificuldades dos formandos em organizar a sua experiência e os seus discursos em função de conceitos invariantes. Por outro lado, os desafios da sociedade do conhecimento parecem determinar, nestes trabalhadores, sentimentos contraditórios entre a vontade de conhecer e dominar a linguagem das novas tecnologias e o medo de perder os conhecimentos e formas de agir que possuem e que até aí se mostraram adequados.

3. Para além de Vygotski

Associando estas reflexões com a pertinência da obra de Vygotski para a concepção de acções de formação contínua, e partindo do seu prolongamento nos quadros teóricos dos três autores contemporâneos, pensamos que é em Clot que se nota, de forma mais estrutural, a filiação na perspectiva histórico-cultural de Vygotski. Contudo Clot propõe um desdobramento do conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vygotski: para além do desenvolvimento cognitivo, é importante intervir no desenvolvimento dos motivos das actividades.

Rabardel, prolonga Vygotski a partir do conceito de génese instrumental, considerando que, para se adquirir um instrumento para além de uma representação sobre ele, é necessário a possibilidade de o utilizar.

Pastré também o prolonga, sobretudo a partir da noção de conceito pragmático, que comporta elementos de conceptualização, mas que se distingue dos conceitos científicos pela sua validade local.

Mas as propostas destes autores contemporâneos devem também ser associadas ao tipo de pedidos a que procuram dar resposta e à forma como elaboram as suas intervenções.

Assim, enquanto que as abordagens de Pastré e Rabardel se preocupam particularmente com os momentos em que há mudanças nas situações de trabalho, procurando conceber situações de aprendizagem que permitam a actualização de competências e a adaptação às novas situações (e neste sentido parecem mais próximos do tipo de projectos enunciados pela sociedade do conhecimento); por seu lado Clot, parece estar mais preocupado em dar visibilidade ao trabalho enquanto potencial de desenvolvimento e, também, enquanto fonte de sofrimento e infabilidade.

4. Vygotski em (des)uso na sociedade do conhecimento

No que concerne ao quadro teórico proposto por Vygotski, gostaríamos de reforçar a sua importância ao abrir a possibilidade para um “desenvolvimento ao longo da vida”. A aplicação deste princípio à formação profissional contínua, daria com toda a certeza origem a acções de formação que funcionassem como a aprendizagem de uma língua estrangeira: é um facto que não são raros os casos em que se realizam as actividades de trabalho de forma muito semelhante àquela com que se utiliza

a linguagem materna. Aprende-se no dia-a-dia, a observar, a ensaiar: sabe-se o que é realizado mas nem sempre com a consciência da forma como o é. Uma acção de formação contínua que visasse o desenvolvimento dos formandos teria, então, de actuar como se da aprendizagem de uma língua estrangeira se tratasse, tendo como consequência a possibilidade de se passar a tomar consciência do sistema simbólico utilizado na actividade de trabalho, ou seja, tornar o trabalho um objecto de reflexão. Deste modo, unindo uma forma de pensamento não verbal à linguagem, passaríamos para o domínio do pensamento verbal, conceptual, reflectido, consciente e, então, promotor de desenvolvimento “integral e harmonioso”.

Colocada assim a questão, ficamos com a ideia de que, para Vygotski, existe um a priori de que todos os novos conhecimentos, adquiridos por intermédio de uma situação de cooperação assimétrica, são bons, permitem o nosso desenvolvimento. Isto significa que são sobretudo os conceitos científicos, mediados pela linguagem, que permitem o pensamento verbal, que são valorizados.

Não questionamos a importância para o desenvolvimento humano da aquisição do pensamento verbal, mas será que todos os novos conhecimentos adquiridos se mostram mais eficazes? Acreditar que o acesso aos novos conhecimentos, por si só, é positivo, não permite perceber o medo de perder o que se sabe e se mostra eficaz (situação que encontramos no momento da análise da acção de formação para contramestres pescadores). Assim, pensamos que os novos conhecimentos só são benéficos quando são ponderados em relação aos conhecimentos que já se detêm, podendo funcionar como um recurso alternativo ou complementar.

Concluindo, podemos dizer que, no discurso sobre a sociedade do conhecimento, se enunciam medidas que visam reduzir as desigualdades pelo acesso ao conhecimento. Contudo, chegámos a um conjunto de conclusões que questionam fundamentalmente a maioria das práticas até agora desenvolvidas:

- o acesso às acções de formação é condicionado por dinâmicas sociais que acabam por marginalizar os cidadãos que mais precisam delas;
- pela forma como decorrem, nem todas as acções produzem os efeitos pretendidos;
- há determinados conhecimentos que são considerados a priori mais eficazes ou melhores do que os outros: parecem existir os “saberes de cima”, de uma sociedade do conhecimento, inquestionáveis, considerados como fonte de progresso; e, os “saberes de baixo”, obsoletos, desactualizados, detidos pelas pessoas menos qualificadas e que “entram” o desenvolvimento da sociedade. Além disso, a ausência, nas acções de formação observadas, de condições para um debate contraditório entre os diferentes tipos de saberes reforça esta contradição interna do projecto da sociedade do conhecimento.

Referências Bibliográficas

- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF.
- Pastré, P. (1999). La conceptualisation dans l'action: bilan et nouvelles perspectives. *Education Permanente*, 139, 2, 13-35.
- Pastré, P. (2002). *L'analyse du travail en didactique professionnelle*. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 9-17.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies: approche cognitive des instruments contemporains*. Paris: Armand Colin.
- Vygotski, L. (1997). *Pensée & langage*. (3e édition) (F. Séve, trad.). Paris: La Dispute. (Edição original, 1934).

El proyecto de una sociedad del conocimiento: de Lev Vygotski a prácticas efectivas de formación continua en Portugal

Le projet d'une société de la connaissance: de Lev Vygotski aux pratiques effectives de formation continue au Portugal

The project of a knowledge society: from Lev Vygotski to continuous training effective practices in Portugal

Como referenciar este artigo?

Santos, M. (2005). O projecto de uma sociedade do conhecimento: de Lev Vygotski a práticas efectivas de formação contínua em Portugal (resumo). *Laboreal*, 1, (1), 32-34.
<http://laboreal.up.pt/revista/artigo.php?id=48u56oTV658223469:4:::3442>

Manuscrito recebido em: Julho/2005

Aceite após peritagem em: Setembro/2005