

Homenage a Jean Claude Gillet

OS MODELOS DE FORMAÇÃO EM ANIMAÇÃO

Jean-Claude GILLET
Tradução de Ana da SILVA



RESUMEN

El texto recoge la conferencia que sobre modelos de formación en Francia fue impartida por el profesor Jean-Claude Gillet en la Escuela Superior de Educación del Instituto Politécnico de Santarém el 5 de diciembre de 2001 con motivo del Encuentro Nacional de Cursos de Animação con traducción consecutiva de la profesora Ana da Silva.

PALABRAS CLAVE

modelos formación, animación sociocultural

RESUM

El text recull la conferència que sobre models de formació a França va ser impartida pel professor Jean-Claude Gillet a l'Escola Superior d'Educació de l'Institut Politènic de Santarém el 5 de desembre de 2001 amb motiu de l'Encontro Nacional de Cursos d'Animação com tradução consecutiva pelo professor Ana da Silva.

PARAUES CLAU

models de formació, animació sociocultural

Quero agradecer à comissão organizadora deste encontro pelo convite que me foi feito no sentido que nele participar não apenas por uma questão de boa educação. De facto, muito me apraz estar hoje aqui. Portugal é para mim uma terra de predilecção uma vez que já cá estive por diversas razões cerca de uma dezena de vezes, nomeadamente a fim de participar em três outros colóquios antes deste.

Quanto ao tema da minha comunicação, não pretendo apresentar aqui as diferentes formações em animação profissional que coexistem em França, estejam elas sob alçada do Ministério da Educação Nacional, do Ministério da Juventude e dos Desportos ou do Ministério da Solidariedade. Estarei, contudo, à vossa inteira disposição para responder a qualquer pergunta que queiram colocar a este respeito.

Não, o que queria que aqui hoje se debatesse é sobretudo uma posição teórica que implica que, antes de falar de modelos pedagógicos, tenhamos de definir o que é a animação.

A minha proposta de definição é a seguinte: a animação é uma *praxis*, eis a tese que defendo desde há dez anos. Por que razão propor esta abordagem e este tipo de construção teórica?

1. Epistemologia da animação

O dicionário Bailly (grego/francês) explica que *pratto* significa "fazer, levar a cabo, agir, trabalhar, negociar, gerir, tratar de um assunto, realizar, conseguir ou falhar, ou ainda fazer por si (a favor de si próprio)". O termo tem, nesta última acepção, um valor subjectivo designando uma pessoa eficaz e politicamente hábil (distinguindo-se de *poiêsis* que se aplica à criação pura para designar a obra do artesão ou do artista).

A *praxis* significa "acção, actividade, acto, execução, realização, o acto de tratar de um assunto, de um negócio ou de uma intriga", mas também "uma maneira de ser, um estado, uma situação, ou um modo de agir (de se comportar), bem ou mal sucedidos", e finalmente "o resultado de uma acção, uma sequência, uma consequência". *Praxis* opunha-se nesta definição a *pathos* (acção de sofrer) e a *logos* (a palavra).

De acordo com o conceito de *praxis*, a animação é uma determinada maneira de agir, implicando assim no que respeita ao animador uma determinada maneira de estar (ser) nesse agir: é uma

inteligência estratégica das situações sociais que caracteriza o animador profissional.

Falar de praxeologia, a propósito do fenómeno "animação", é tentar elaborar uma ciência na qual a questão da relação teoria/prática ocupe uma posição central e circular. Segundo Ch. WULF, é uma "metateoria da relação da teoria e da prática" tendo uma dupla função: uma função crítica pela avaliação da prática e uma função construtiva por feedback, pelo facto de conferir novas formas à prática, numa perspectiva de transformação social, ou no sentido de determinadas condições materiais serem ultrapassadas por um sujeito, para atingir um objectivo que ele próprio livremente determinou através da concretização de um projecto organizador.

Trata-se de uma ciência em construção, estabelecendo desta forma uma distinção entre um saber já constituído e um conhecimento que se constrói que permite tanto a um investigador empenhado como a um praticante consciencioso pensar por si próprios, apropriando-se dos saberes, a fim de chegar a representações tão afastadas da realidade quanto possível. A dificuldade deste procedimento deve-se ao facto de esta inteligência das situações não poder resultar de uma situação única porquanto as práticas são complexas, emaranhadas e opacas, uma vez que obedecem a múltiplos parâmetros: individuais e colectivos, sociais e culturais, políticos e económicos. O praxeólogo (praticante ou investigador) precisa por conseguinte de pensar a sua acção, ou seja, transformar o seu agir e o seu pensamento em actos, compreendendo as situações como um conjunto emaranhado de variadas interações, isto é, como um modo de organização particular de componentes em movimento, a fim de poder fazer um diagnóstico e hierarquizar os factores em jogo para agir num processo de recomposição que confere sentido à acção.

Uma praxeologia constrói-se e o praticante é, por conseguinte, convidado a reconstituir aquilo que as ciências humanas dissociaram, para que a realidade volte a tornar-se inteligível na sua complexidade e heterogeneidade.

A prática é uma parte integrante dos avanços da teoria, aquela actua sobre esta, servindo-a: a *praxis* tornar-se-ia deste modo uma teoria em acção, sendo a teoria a consciência que a acção toma da sua natureza numa dada situação histórico-social. A problemática desta dialéctica talvez seja mais essencial do que a resposta que se lhe possa dar, frequentemente contingente e constrangedora, porque portadora de novas problemáticas. Todavia, o indivíduo age precisamente

porque tem consciência da dificuldade de agir e quer ultrapassar o mal-estar que sente, projectando-se para um outro futuro: a procura de uma maior pertinência leva o praxeólogo a repensar nomeadamente o agenciamento dos meios para um determinado fim, passando assim de um estado de agente a uma consciência de actor.

Apriorística e dedutiva, ou empírica e indutiva, a praxeologia é uma investigação das relações e das estratégias humanas relativamente à acção, uma tentativa de clarificação, de precisão, de sistematização teórica ligada à acção, uma espécie de gramática da acção. Eis o estatuto epistemológico do investigador praxeólogo.

O movimento oriundo da *praxis* na interacção da teoria com a prática é portanto duplo: esta interacção transforma o actor em autor pela interrogação que o *logos* faz à *praxis*, dando azo a uma reconstrução inteligente da experiência acumulada que permite aceder ao conhecimento; transforma ainda o autor em actor na introdução de uma mudança na realidade pela implicação prática de um ponto de vista teórico.

Uma teoria do conhecimento como esta, uma epistemologia de tipo praxeológico afasta-nos da epistemologia positivista durante muito tempo e ainda hoje predominante nas ciências sociais. No entanto, desde a obra de G. BACHELARD, sabe-se de ora avante que a observação científica nunca deixa de ser polémica, informando ou confirmando uma tese já existente após ter construído os planos e grelhas de observação previamente definidos. O objecto animação pode decorrer por conseguinte de uma epistemologia de tipo construtivista permitindo ter mais em conta os processos do que os factos, as mudanças do que as permanências, a produção de um conhecimento prospectivo e objectivado devendo permitir chegar a uma acção e a uma intervenção no campo profissional.

Esta modelação fazendo nomeadamente sobressair a hipótese segundo a qual, em certas circunstâncias e certas condições, o animador se encontra de algum modo capacitado para perspectivar uma espécie de "ciência do génio" social, cultural ou urbano, depois do génio civil ou militar, na interface da teoria e da prática.

Estas ciências da engenharia requerem a formação de pessoas capazes de conceber projectos a construir, ficando, é claro, por determinar o significado que se atribui à acção, em nome de que

valores e interesses.

A característica mais marcante das ciências da educação, ao contrário das anteriores, talvez seja o facto de elas advirem sem dúvida de um agenciamento de meios mas para atingir um fim, no sentido em que o pano de fundo e até mais do que isso, o cenário social no qual a educação se insere, revela da parte dos praticantes pedagogos-investigadores comportamentos intencionais, atitudes conscientes que não se aparentam nem com o reflexo, nem com o acto instintivo. Têm uma representação do poder da sua acção mais ou menos afirmada, de outro modo ficariam confinados ao destino, ao *fatum*. As ciências da educação são, por conseguinte, ciências que implicam um agir por excelência, e a acção e a experiência acumulada permitem otimizar o carácter científico do saber neste domínio, assim como as capacidades dos actores que dela beneficiam para orientar por sua vez a sua prática.

2. O SISTEMA DE ACÇÃO ORGANIZADOR DA ANIMAÇÃO

O animador deverá então considerar os múltiplos obstáculos com que é confrontado e, a partir daí, ser capaz de proceder à leitura dos antagonismos que atravessam o seu campo de acção, aquilo a que J. FERRASSE chama uma "educação das contradições (FERRASSE, 1995), ou seja, medir as divergências que possa haver entre os diversos actores da decisão implicados no campo da animação local.

O modo de agir vai depender do contexto, da sua história, do peso da cooperação em acções passadas, da imagem da instituição, dos interesses de cada um dos protagonistas, da relação que a associação mantém com a população do sector. É aí que intervém o animador-estratega: a força da sua experiência e da sua convicção, a profundidade do seu enraizamento local e das suas redes, os serviços que prestou, as situações que resolveu – qualquer exigência exterior tendo, de certo modo, numa determinada altura, uma possível contrapartida – são variáveis determinantes da legitimidade da sua acção e, por conseguinte, da sua futura capacidade de acção e da sua margem de manobra.

Os animadores poderiam então atingir uma verdadeira *sophia*, já que este termo grego, para além de querer dizer sabedoria/sageza, teria significado em primeiro lugar um verdadeiro saber-fazer,

uma habilidade, uma capacidade de bem suceder: a acção do animador é estratégia no sentido em que ele é capaz de conceber vários cenários para uma tomada de decisão a respeito dos projectos da sua intervenção, vários cenários para a implementação da acção, estes últimos devendo ser modificados em função dos imprevistos que surgem durante a acção. A acção supõe complexidade e, neste sentido, a estratégia opõe-se à noção de programa pré-determinado (MORIN, 1990): acasos, desvios/incertezas, iniciativas, transformações devem ser tidas em conta na evolução das situações, espaços abertos onde se desenvolvem as estratégias de ocupação do espaço por inúmeros actores. Os caminhos da animação são múltiplos, não havendo um melhor do que o outro, havendo porém soluções mais ou menos satisfatórias para os problemas em questão.

Considerar a animação como um sistema de acção equivale a afirmar que é possível para o profissional ter um olhar global sobre o seu campo, definindo-o como um conjunto de recursos técnicos, humanos, materiais, organizados para atingir um determinado número de objectivos, conjunto permanentemente modificado pela entrada e circulação de informação. Estes são os elementos indispensáveis para que o animador possa posicionar-se no seio das políticas sociais e culturais, para que ele possa desenvolver uma estratégia que o leve a agir de modo eficaz no meio em que se insere, em vez de ficar condenado a sofrer influências e pressões. Eis o fundamento da legitimidade do animador profissional em torno da sua competência em conectar as redes, em clarificar e compreender os papéis, em conhecer para poder participar na decisão ou propor decisões a tomar em função de cada caso, sabendo que permanecerá sempre uma certa incerteza porquanto não pode haver situações implicando uma informação absoluta.

O cruzamento entre uma teoria da informação (que permite associar a animação a um jogo de estratégia) permite, no nosso entender, clarificar a noção de inteligência estratégica. Por sua vez, a psicologia cognitiva define um nível de descrição fundamental, o da descodificação da informação, sendo o cérebro comparado a um sistema de tratamento de informação. Todavia, os conflitos essenciais ainda por resolver que afectam hoje em dia as ciências cognitivas impedem-nos de fornecer uma resposta satisfatória à seguinte pergunta: deve ou não se deve proceder a uma aproximação funcional entre computador e cérebro, entre ciências do espírito e ciências do cérebro? Pelo contrário, a psicodinâmica do trabalho que tenta compreender e analisar a inteligência em acção propõe uma abordagem da profissão que abre perspectivas heurísticas favoráveis.

Explica em particular, a partir das observações feitas no mundo operário, que essa inteligência é o próprio produto do trabalho: "é o trabalho que produz a inteligência e não a inteligência que produz o trabalho" (DEJOURS, 1993). Isto quer precisamente dizer que uma das principais características da inteligência prática é o facto de atribuir mais importância aos resultados da acção, sem descurar, contudo, as vias e os meios utilizados para atingir os objectivos. Ch. DEJOURS, professor de psicologia do trabalho no CNAM¹, fala de "bricolagem", "aldrabice", "batota", "esperteza", "astúcia" a que o operador recorre para produzir. Ora é isto que, com o tempo, constitui "a experiência que precede o saber". Podemos aproximar esta artimanha que de que ele se serve daquilo a que chamámos para os animadores "a arte do arranjo, ou até do arranjinho".

A inteligência estratégica dos animadores não decorreria portanto, segundo este esquema de análise, de uma instrumentalização pré-construída mas da confrontação com a realidade das situações-problemas, o que não deixa de ter consequências na formação dos animadores. A artimanha, o saber-fazer, a inteligência prática são uma "inteligência da prática", acrescenta Ch. DEJOURS, unindo no caso dos animadores abordagem empírica e abordagem teórica pela construção singular no domínio da acção estratégica que os caracteriza, combinando campo cognitivo, axiológico e psico-relacional. Esta inteligência poderia mesmo por vezes conduzi-los àquilo a que Ch. DEJOURS designa por "*phronésis*", ou "sabedoria prática" nas negociações e trocas que preparam e envolvem uma decisão relacionada com problemas concretos.

A justificação, a análise, a legitimação podem apenas ocorrer numa fase posterior, após o êxito da operação levada a cabo: "o facto de ter êxito permanece uma condição prévia da compreensão", escreve por sua vez C. TEIGER, investigador do CNRS² (TEIGER, 1993), na linha do pensamento de J. PIAGET, em volta da relação a estabelecer entre conhecimento, acção e compreensão, este último autor clarificando que conhecer o real implica agir sobre ele e transformá-lo: a acção é "ocasião de conhecimento e não aplicação de conhecimento". Dito por outras palavras, toda e qualquer produção social não pode ser realmente pré-descrita por ser sempre em parte não-escrita. Não pode ser nem previamente nem totalmente conceptualizada. Conhecer uma situação é tentar construir um triplo enfoque articulando uma dimensão histórica

1 Nota de Tradução : Conservatoire National des Arts et Métiers (Conservatório Nacional das Artes e Ofícios).

2 Nota de tradução: Centre National de Recherche Scientifique (Centro Nacional de Investigação Científica).

com interfaces complexos da história da animação, das suas estruturas, dos animadores enquanto corpo de indivíduos, das equipas de que fazem parte, das políticas sociais e culturais em que se encontram implicados; uma dimensão conceptual para elaborar uma estratégia antecipatória parcial com o apoio dos meios de trabalho, dos modos operatórios e organizacionais da animação; e uma dimensão inédita cujo domínio é aleatório.

A profissão do animador depende então do "exercício de um saber-fazer cumulativo e variável na realização de um trabalho produtivo de uma obra ou de um serviço" segundo uma definição de R. SAINSAULIEU, ele próprio director de laboratório no CNRS e especialista em sociologia do trabalho (SAINSAULIEU, 1993). Trata-se de um verdadeiro trabalho de invenção e criação numa dinâmica de valorização e legitimação permanentemente em curso, de forma a fornecer uma resposta aos problemas da sociedade, que estão constantemente a mudar, e por isso exigem a operacionalização de saber-fazer prático em que o ofício antecede a ciência ou a técnica.

Resta ainda pensar na forma de introduzir na formação a questão da articulação entre saberes teóricos e saberes de acção.

3. DA PRAXEOLOGIA AO MODELO DE FORMAÇÃO EXPERIENCIAL

J-M. BARBIER, professor e director de núcleo de investigação no CNAM, considera que "os saberes de acção ou os saberes relativos às transformações do real originam (...) cada vez mais frequentemente enunciado e formalização, o que tem tendência a consolidá-los no seu estatuto de saberes e a aproximá-los dos saberes teóricos", ao mesmo tempo que estes últimos, em muitas disciplinas, "tendem a abranger novos objectos e novos campos que os aproximam da acção e da sua inteligibilidade" (BARBIER, 1996). Podemos-nos lembrar aqui da psicossociologia, ala activa e intervencionista da psicologia social, da sociologia da acção e da decisão, das ciências da comunicação, mas também, é claro, das ciências da educação, isto se não quisermos ir além do campo das ciências humanas e sociais.

Formar-se é então, para um animador empenhado na transformação do real, viver simultaneamente uma transformação da sua identidade, uma vez que alia a sua acção a uma produção de representações e de saberes resultantes dessa acção e incidindo sobre ela. É, portanto, artificial querer dissociar actividade prática e actividade intelectual para definir um processo de formação deste género: esta dialéctica possibilita o desenvolvimento das competências e opõe-se à

ideia segundo a qual a construção da identidade não poderia ser senão o resultado da aquisição de saberes exteriores ou da aplicação de saberes que podemos designar por pré-requisitos.

Esta articulação proposta por J.-M. BARBIER baseia-se na distinção entre dois tipos de enunciados no que respeita à formação:

enunciados de tipo afirmativo, descritivos (descrição de um acontecimento, de uma situação como exemplo) permitindo, pelo recurso à mobilização de conceitos, construir de modo formalizado "saberes factuais", ou explicativos (através de actividades de análise e de pesquisa) permitindo, pelo recurso a teorias, construir de forma abstracta "saberes de inteligibilidade";

enunciados de tipo operativo, subentendendo, para além da implicação num processo de transformação do real, um trabalho de "tomada de consciência", de explicitação e de verbalização" por parte do formando, reservando a noção de "saberes de acção" a este tipo de enunciado, mais particularmente quando estes manifestam por parte de quem os produz a procura de novas representações inéditas a propósito das situações problemáticas nas quais se empenha.

Enquanto os primeiros enunciados de tipo afirmativo advêm das práticas magistrais habituais no ensino superior e são portanto relativamente dominadas pelos docentes, os segundos baseiam-se na actividade desenvolvida pelo próprio formando, fora da instituição, escapando na maioria das vezes ao docente que não se encontra no local, nem está presente no momento da acção. B. DECOMPS e G. MALGLAIVE, docentes-investigadores desde há muito com responsabilidades na área da formação de adultos, no seu trabalho de conceptualização em torno do que designam por "a universidade profissional", mostram que, num procedimento prático deste tipo, o profissional não se encontra numa equação simples de instrumentalização dos conhecimentos teóricos ou tecnológicos adquiridos durante a sua formação em escolas de engenharia em particular, mas numa situação de questionamento na sua actividade profissional, confrontando-se com a elaboração de "saberes metodológicos" em torno de "procedimentos de acção" e de "comportamentos" que devem revelar-se "operatórios", (DECOMPS e MALGLAIVE, 1996). O que equivale a concluir que o ponto forte da teoria é a sua universalidade, mas é simultaneamente o seu ponto fraco perante a complexidade do real: é o recurso à inteligência estratégica que permitirá essa adaptação contínua e circular entre o agir e o saber.

É portanto inútil conceber uma formação para os animadores quer se escolha um modelo deíctico, isto é, um modelo de acção remetendo para situações particulares, ou um modelo universal fora de qualquer contexto concreto, segundo a distinção feita pelo sociólogo J-C. PASSERON entre representação aberta da realidade e objecto fechado sobre si próprio, entre transformação e conhecimento da realidade. Vemo-nos forçados a constatar, de acordo com esta distinção, que a maior parte do tempo de formação do animador nos IUT³ é dedicada a saberes do segundo tipo. Parece então que, se a competência profissional se define por uma eficácia que consiste na utilização dos saberes práticos para agir na realidade social e cultural, é legítimo questionar a pertinência de um modelo pedagógico dando a primazia à teoria na formação em prejuízo de um verdadeiro saber praxeológico para um praticante que se encontra perante um procedimento fenomenológico, isto é, que se confronta com escolhas e decisões, questionamentos ou confirmações, reajustamentos ou continuidades, visando a articulação das investigações científicas em animação e um aperfeiçoamento da arte profissional do animador; estaríamos então longe, nesse espaço de formação, de conseguir tornar os animadores aptos a implementar aquilo a que G. MIALARET chama "uma prática inteligente", na qual a prática e a reflexão são inseparáveis: "toda e qualquer situação se apresenta como um problema a resolver (...). Praticar não significa fazer uma utilização sistemática de um livro de receitas (...); trata-se de estar constantemente alerta; prática e reflexão são tão inseparáveis quanto o corpo e o espírito. Agir é (...) descobrir um problema, em seguida, identificá-lo, analisar as suas diferentes vertentes (...), as suas relações com o contexto em que se insere. Tentar resolvê-lo é utilizar, de uma maneira original e não sistemática, os esquemas de acção de que já dispomos ou que adquirimos durante uma formação; é eventualmente procurar outros esquemas de acção a fim de se chegar a uma solução" (MIALARET, 1996).

D-A. SCHÖN (Professor Emérito no Massachusetts Institute of Technology) considera que ser profissional significa possuir um verdadeiro saber científico especializado, uma vez que o praticante é frequentemente levado a construir uma resolução de problemas inéditos e de casos especiais que nenhuma simples racionalidade técnica pode assegurar. Esta reflexão sobre a acção permite-lhe tornar-se um investigador na direcção de uma nova teoria do particular, articulando fins e meios. Esta prática reflexiva, este desenvolvimento da *praxis* e do conhecimento através da

3 Nota de tradução: Instituts Universitaires de Technologie (Institutos Universitários de Tecnologia).

acção subentendem por parte do praticante uma análise do lapso entre o que ele pensa pôr em prática e os efeitos produzidos na realidade, o que o obriga a assumir uma verdadeira posição de investigação crítica, mais atenta aos factos reais do que às suas próprias representações ou crenças. É aqui que o interveniente (docente, formador ou qualquer outro orientador) entra em acção a fim de permitir que o praticante integre reflexão e prática, transformando a sua experiência em saber. Qual é o modelo de acção que ele aplicou de facto e não qual aquele que ele pensou aplicar? Esta reflexão sobre as suas acções, sobre os seus saberes oriundos da experiência podem possibilitar uma maior consciência das teorias de acção que ele aplicou nas suas práticas anteriores. O processo de aprendizagem corresponde assim à transformação de saberes tácitos em saberes de acção, a fim de otimizar a sua eficiência profissional através de um processo de apropriação pessoal. A validação da sua acção está ligada a esta forma pessoal de resolver os problemas com que se confronta (SCHÖN, 1994).

Sendo assim, a competência é este trabalho de difícil e não evidente união entre os saberes e a acção, entre combinação de conhecimentos adquiridos com vista a uma determinada acção e conhecimentos conquistados em acções passadas com vista a essa mesma acção, permitindo por sua vez a transformação da acção em conhecimento da acção; mas não deixa de ser também um instrumento de construção de referenciais identitários, um factor individual e institucional, um factor político entre o empregador e o assalariado.

Porém, que relação se poderá estabelecer entre esta definição da competência e os modelos de formação profissionais existentes? Qual será a margem de autonomia concedida ao aluno, ao estudante, ao formando, na sua aprendizagem da ou das competência(s)? Até que ponto a sua experiência lhe permitirá implementar uma estratégia formativa deste tipo?

Se admitirmos que conceber uma formação é organizar uma reflexão sobre as práticas pessoais e profissionais, colocamos a hipótese que, pelo menos no que respeita à formação inicial em animação em IUT, este objectivo é bastante difícil de atingir. Poder-se-á realmente falar de experiência como suporte de formação para jovens de 20 a 23 anos com uma história de vida, senão confortável, pelo menos relativamente tranquila, num aconchego escolar e familiar bastante tradicional?

Será possível, nestas condições, teorizar um processo colocando em interacção um passado e um

futuro? Perante estudantes em formação inicial, como não cair, enquanto docente, na armadilha que consiste em oferecer receitas, certezas, estabilidades por vezes procuradas com tanta insistência? É certo, em formação contínua, também deparamos com profissionais confrontados com incertezas ou cujas certezas já não produzem senão respostas imperfeitas, podendo assim cair na mesma tentação, mas são também detentores de saberes práticos sobre os quais podem basear as suas abordagens de formação de tipo praxeológico.

4. CONCLUSÃO: EM DIRECÇÃO A QUE PEDAGOGIA?

Assim se compreende a necessidade de introduzir uma distinção entre aprendizagem de tipo condicionamento do formando, segundo o esquema "estímulo-resposta" na linha do behaviorismo, e uma aprendizagem baseada nas noções de apreensão, de transformação e de tratamento da informação, como indica o estado actual das investigações em ciências cognitivas. Aqui, o factor importante é a adopção de estratégias de eficácia crescentes: o facto de aprender (*apprehendere* significa, em latim, tomar, agarrar, compreender) não pode dissociar a concretização de processos intelectuais, de capacidades, de decisões, de emoções. Deste modo, A. GIORDAN, professor na Universidade de Genebra, opõe a um modelo de aprendizagem magistro-centrista (centrado no docente) um modelo a que chama "alomórfico" (tendo uma outra forma), valorizando a actividade do formando por aquilo a que chama mobilização de processos de explicação ou "concepções": "uma verdadeira estratégia conceptual deve ser posta em prática pelo aluno" e apenas por ele (GIORDAN, 1994), seleccionando, analisando e organizando os dados a partir, à volta e no seio da sua actividade a fim de elaborar a sua própria resposta. As concepções são os instrumentos dessa actividade e transformam-se permanentemente ao longo da duração da actividade, levando o formando "a organizar o mundo ou um aspecto do mundo, de forma a poder compreendê-lo, a agir sobre ele, a adaptar-se a ele ou dele se afastar". Eis a razão pela qual A. GIORDAN considera que uma apropriação de saberes funciona mais por "ruptura" com as aquisições do que por "prolongamento" das aquisições anteriores, mais segundo o modo da interferência, do conflito e da integração do que segundo o da assimilação.

O domínio de uma competência, seja de ordem prática ou teórica, ou até de ordem prático-teórica ou teórico-prática, baseado na recusa em dissociar a experiência e a sua crítica, o "eu ajo" e o "eu

penso", o que é dado e o que é construído, consiste em transformar em saber a experiência que se tem. Um programa de formação profissional deve, por conseguinte, procurar estabelecer relações entre os conhecimentos ensinados e a sua utilização na prática. Todavia, estes últimos não se baseiam numa aplicação directa de uma ciência humana dita "aplicada", que seria a ciência da animação, tanto mais que esta é uma ciência que se constrói, à excepção talvez das actividades de animação mais simples e mais repetitivas, em que a transferência das competências adquiridas se processa sem dificuldade de uma situação para a outra, mas perde a pertinência em situações incertas e variáveis necessitando abordagens multívocas. O meio social e cultural dos animadores, em cerca de quarenta anos, não parou de evoluir à medida que a crise da relação social se foi agudizando, que os decisores políticos foram falhando ao tentar resolvê-la, que se foram evidenciando os efeitos nefastos para certas categorias da sociedade da mutação económica e tecnológica.

Quanto mais bem integrados pela universidade forem os saberes disciplinares, menos bem tomado em consideração será o processo durante o qual um saber é criado, graças à transformação da experiência pela reflexão, inclusive pelo ensino superior tecnológico. Nessa matéria, os nossos confrades anglo-saxões e o "ilhéu de resistência" do Quebeque estão bastante mais avançados, em volta do que D. KOLB chamou "experimental learning", que se pode traduzir por "formação experimental". O autor descreve um processo circular de aprendizagem em quatro fases: a experiência concreta, a observação reflectida, a conceptualização abstracta, a experimentação activa e, em seguida, retorno à experiência activa, e por aí adiante. Trata-se de um verdadeiro método de formação praxeológica da ordem do "sentir, compreender, avaliar, decidir e agir em função dos processos anteriores", com o objectivo de "fazer emergir a realidade de uma prática particular para a confrontar com os seus portadores e respectivos referentes, de forma torná-la mais consciente dos seus problemas com vista à sua maior pertinência e eficácia" e "fazer sobressair as leis gerais da acção [eficácia] de forma a aplicá-las à decisão prática", integrando "as dimensões simbólicas e axiológicas de práticas preocupadas não apenas com o significado mas também com a eficácia", escreve J-G. NADEAU, professor na Universidade de Montréal (NADEAU, 1989), classificando-a de "ciência emancipatória", retomando assim a expressão de J. HABERMAS. Esta última permite passar de uma mera apreensão do real a uma compreensão, de uma compreensão a uma transformação: "A valorização da experiência adquirida, reconhecida

como uma etapa estratégica de um ciclo de aprendizagem e a sua associação a uma formação de qualidade podem consideravelmente melhorar a nossa compreensão de nós próprios e, por conseguinte, a pujança da nossa capacidade de acção" (PELLETIER, 1994).

Métodos pedagógicos adaptados a esta abordagem são evidenciados por diversos autores a fim de permitir ao indivíduo a construção do seu saber. D-A. SCHÖN, por sua vez, propõe "aprender por meio do êxito" (através de que meios efectivos se atingiram os nossos objectivos?), "aprender por meio do bloqueio" (que má formulação do problema nos impediu de o resolver ou o exacerbou?), "aprender por meio da transferência reflexiva" (em que condições se poderá generalizar uma intervenção eficaz?), "aprender por meio da formação profissional", tornando-se o formador mais um "treinador" do que um professor, capaz de "mostrar" e de "dizer" (SCHÖN, 1996) o desempenho que ele pretende levar o formando a imitar.

BIBLIOGRAFIA

BACHELARD, G. *Le nouvel esprit scientifique*, Paris : PUF, 1948.

BARBIER, J-M. (sous la direction de). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Pédagogie d'aujourd'hui. Paris : PUF, 1996.

DECOMPS, B. et MALGLAIVE, G. «Comment asseoir le concept d'universalité professionnelle». *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Pédagogie d'aujourd'hui. J.M. BARBIER (sous la direction de). Paris : PUF, 1996, p.57-72.

FERRASSE, J. *Le sujet local – orientation des recherches du COSEFD – Université Toulouse- Le Mirail*. Bulletin de l'AECSE, Les sciences de l'éducation et le local, n° 17, Mars 1995, Nouvelle série, p.27-35.

GILLET J-CL. *Animation et animateurs. Agir et savoir*, Paris, L'Harmattan, 1998.

GILLET J-CL. *Formation à l'animation – le sens de l'action*. Paris : L'Harmattan, coll. Technologie de l'action sociale, 1995.

GIORDAN, A. «La pédagogie Freinet ou modèle d'apprentissage allostérique». *La pédagogie Freinet. Mises à jour et perspectives*. Sous la direction de P. CLANCHÉ, E. DEBARBIEUX, J.

TESTANIERE. Bordeaux : PUB., 1994.

KOLB, D.A., *Experiential learning. Experience as the source of learning and development.* Englewood Cliffs, New-Jersey: Prentice-Hall, inc., 1984.

NADEAU, J-G. «Un modèle praxéologique de formation expérientielle». EDUCATION PERMANENTE. Apprendre par l'expérience, n° 100-101, Décembre 1989, p.97-107.

MORIN, E. *Introduction à la pensée complexe.* Paris: ESF, 1990.

PELLETIER, G. *De l'innovation aux savoirs d'action.* Université Rennes II: éd. Questions d'organisation, 1994.

SAINSAULIEU, R. «La valeur travail». *Comprendre le travail* (1^{ère} partie): ÉDUCATION PERMANENTE, n° 116, 1993, p.159-172.

SCHÖN, D-A. «A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique». *Savoirs théoriques et savoirs d'action.* Pédagogie d'aujourd'hui. J.M. BARBIER (Sous la direction de). Paris : PUF, 1996,p.212-222.

SCHÖN, D. *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel.* Québec : Editions Logiques, Coll. Formation des maîtres, 1994.

TEIGER, C. «L'approche ergonomique : du travail humain à l'activité des hommes et des femmes au travail». *Comprendre le travail* (1^{ère} partie): ÉDUCATION PERMANENTE, n° 116, 1993, p. 71-96.

WULF, Ch. *Introduction aux Sciences de l'Éducation.* Paris : Armand-Colin, Bibliothèque européenne des Sciences de l'Éducation, 1995.

COMO CITAR ESTE ARTÍCULO: Gillet, Jean-Claude (Traducção Ana da Silva) (2021); *Os modelos de formação em animação*; en <http://quadernsanimacio.net> ; n° 34; Julio de 2021; ISSN: 1698-4404