

Conferências

Ser formador nos dias que correm: novos actores, novos espaços, novos tempos

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade de Lisboa, 4 de Novembro de 2005

PIERRE CASPAR

Fiquei muito honrado por ter sido convidado a participar neste colóquio que suscita questões maiores para o desenvolvimento da formação profissional: as que respeitam aos actores centrais desse desenvolvimento. E, por isso, vos estou grato.

Sinto-me feliz por este colóquio, inscrito na perspectiva de uma educação e de uma formação ao longo da vida, se realizar em Lisboa. Pois que esta noção, cara à União Europeia, formalizada no seu memorando, foi fortemente reafirmada nesta bela cidade, no ano de 2000, como expressão de uma ambição europeia maior: “fazer da União Europeia a sociedade do conhecimento mais dinâmica e mais competitiva do mundo”. O futuro desta ambição está-se construindo neste preciso momento.

Sinto-me tanto mais feliz porquanto me foi dada a oportunidade de me fazer ouvir em Portugal, este país de engenho cuja irradiação e expansão estiveram, desde sempre, em relação directa com o domínio dos saberes e o desenvolvimento das técnicas do seu tempo. Recordemos uma frase desse homem fora do comum que é Vitorino Magalhães Godinho, igualmente um dos especialistas mundiais da história dos descobrimentos: “Com o alargamento do mercado à escala planetária, nasce uma nova mentalidade graças à qual o homem aprende a situar-se no espaço da percepção visual e da geometria, no tempo da data, da medida e da mudança, a orientar-se graças ao algarismo, objecto de verificação, começando assim a forjar o instrumento que lhe irá permitir separar o real do manto da fantasia.” Referindo-se ao séc. XV/XVI, esta elegante frase afirma-se contudo particularmente premonitória dos modos de vida das nossas sociedades dos dias de hoje totalmente construídas ao redor da informação, dos saberes, dos conhecimentos e das suas utilizações.

Foi com este espírito que foi articulada esta intervenção: partindo do acesso ao saber na história e nas

suas formas modernas, farei a ligação com alguns traços marcantes da formação profissional de adultos, vocação primeira do Conservatório Nacional das Artes e Ofícios (C.N.A.M.) de onde venho. Finalmente, depois de examinar alguns territórios novos que se abrem aos formadores, partilharei convosco as minhas reflexões pessoais a propósito da riqueza e das dificuldades de ser formador nos dias que correm.

O quadro desta intervenção, orientado segundo o eixo da formação profissional contínua, não irá permitir que se examinem nem outras formas da formação de adultos, nomeadamente as formações informais ou a educação popular, nem os elos incontornáveis entre formação inicial e formação contínua, nem a formação considerada como um campo de investigação. É pena, mas como conseguir tratar tudo?

A QUESTÃO DO ACESSO AO SABER situa-se no centro do próprio conceito de aprendizagem, no coração dos elos entre ensinar e aprender, na articulação das *relações entre saber e poder*.

Durante séculos, aprender dependia, antes de mais, da capacidade e do direito a aceder aos lugares do saber, espaços esses, comunidades essas, onde eram reunidas as aquisições da humanidade, guardadas, mantidas, estudadas, interpretadas, reproduzidas e difundidas. Invejosamente escondidas até, não seria que para não desvendar o seu conhecimento aos que não estariam aptos a recebê-lo e dele fazer uso com discernimento... Ou que como tal seriam julgados por certos grupos sociais escolhidos como detentores e guardiães do conhecimento, esse conjunto de saberes portador de sentido. Recorde-se o filme “O Nome da Rosa” e a sua biblioteca secreta, de que a maioria dos membros da comunidade monástica ignorava mesmo a existência. Não há necessidade de se proteger de um eventual acesso àquilo que não existe.

QUE LUGARES ERAM ESSES DE SABER? Eis rapidamente alguns exemplos ilustrativos.

Primeiramente, *os mosteiros e os templos*, lugares de um conhecimento revelado, recebido ou detido pelos sacerdotes, inscrito e oferecido pela própria arquitetura dos edifícios e pelos seus ornamentos. Pensar-se-á, conforme os países, em Stonehenge, em Angkor, ou, claro, nas nossas basílicas romanas, nas nossas catedrais góticas. Elas constituem verdadeiros livros de pedra portadores de ensinamentos para quem quiser ou souber decifrá-los, mensagens oferecidas e ao mesmo tempo escondidas como na “carta roubada” de Edgar Poe. *As universidades*, sob todas as suas formas, a elas se associavam, enquanto comunidades científicas, lugares de permuta e de investigação, de criação, de análise crítica, de exegese e de transmissão do saber, e enquanto instituições encarregadas das provas e exames ligados à atribuição de graus académicos.

Igualmente se poderá referir as *grandes bibliotecas*, como a emblemática biblioteca de Alexandria. Em primeiro lugar, elas são lugares de colecta e de conservação dos saberes materializados da humanidade; constituem igualmente lugares de pesquisa tanto mais que se afirma que o saber atrai o saber e suscita a interrogação, que a abertura de espírito abre de volta os espíritos e que a confrontação com os saberes de outrem contribui para a formação de saberes novos. A enciclopédia, obra maior do século das Luzes não era ao mesmo tempo “inventário e invenção”?

Muitos outros exemplos poderiam ser evocados. Para só citar dois, pensemos primeiramente nos *cabinets de curiosité*, muito apreciados na Europa dos séculos XVII e XVIII. Eminentemente exploradores ou viajantes, grandes coleccionadores davam assim a ver, num meio fechado, troféus, objectos de arte ou de culto, minerais, escritos, animais estranhos ou instrumentos científicos que tinham coleccionado durante anos. Lugares de admiração, lugares de preservação de patrimónios até então desconhecidos, esses gabinetes tornaram-se muitas vezes museus, esses lugares de encantamento que não nos cansamos de frequentar. Na realidade, não posso deixar de evocar o Museu Nacional das Técnicas, em Paris, no seio do CNAM, que apelidamos de “memória da nossa imaginação”.

Na mesma época da nossa história, agora *no campo do imaterial*, certos “salões”, certos castelos como o de Voltaire e da condessa do Châtelet, certas cortes reais como as Frederico da Prússia, de Catarina da Suécia ou do Khan Akbar, em Fatehpur Sikri, na Índia, desempenharam um importante papel na circulação e na troca de saberes. Eles reuniram aqueles a quem se chamava “belos espíritos”, preocupados em fazer progredir o conhecimento humano na encruzilhada das ciências, das culturas, da poesia... e do prazer das músicas e das palavras.

Que havia de comum entre esses diferentes lugares de saber? Provavelmente as *funções* que cumpriam no seio da sociedade. Fixemo-nos em quatro.

Dar testemunho sobre as origens do saber será a primeira destas funções. Poder-se-á considerar estes saberes como revelados, e logo como um dos fundamentos espirituais de uma civilização; ou como o produto de uma investigação que veio, também, em resposta a uma pesquisa de sentido e ao desejo de compreender e de actuar sobre os problemas do tempo. Em ambos os casos, quer a busca das origens e das provas de autenticidade dos saberes, quer a preservação do elo com as fontes, fazem dela uma função de referência.

Conservar os saberes e os seus suportes materiais ou imateriais e protegê-los contra os ataques do tempo ou a loucura dos homens representa uma das funções mais clássicas destes lugares. É uma função muito mais activa que o armazenamento e o arquivo; pois que se trata igualmente de constituir e de preservar um verdadeiro património o qual singulariza o nosso contributo para a história da humanidade. Até mesmo no tempo da revolução francesa, houve pessoas preocupadas em preservar o nosso património nacional sob todas as formas. O CNAM para isso contribuiu.

Estruturar, transmitir, ajudar a adquirir os saberes, fazem parte da *função-chave da mediação* que os formadores exercem, os professores, os tutores, os monitores... os “mestres”. Seja qual for o nome que lhes dermos, todos têm em comum exercer funções de educação e de socialização, de facilitação da inscrição em formação e da persistência no tempo, de criação das condições de aprendizagens bem sucedidas no seio de um ambiente favorável; cabe-lhes igualmente estruturar ou reconceptualizar os saberes peritos ou sábios para os tornar assimiláveis, dar visibilidade a tudo o que faz com que aprender tome corpo e sentido. O despertar do gosto e do prazer de aprender, e da confiança nas suas capacidades de sucesso, está na base de toda a formação ulterior.

Pois fazer esforço para aprender não conduz imediatamente a compreender. E mesmo se se pode aprender a aprender, os saberes resistem a entregar-se quando nos aproximamos deles demasiado depressa, ou prematuramente. É necessário saber-se já muito para poder aprender mais. É preciso maturidade para estar apto a desenvolver em si e para os outros a inteligência do saber. É preciso igualmente encontrar os meios de saber o que se sabe e o fazer saber. Finalmente, é necessário compreender que ter aprendido não constitui o termo do caminho; e que falta querer e poder servir-se das suas aquisições, no mundo da acção, com pertinência e eficácia. Isso supõe enriquecer as suas actividades cognitivas através da lucidez e da sabedoria.

E é então que intervém uma *função de acompanhamento* daquelas e daqueles que se instruem na sua evolução e na sua socialização. Consiste em particular em ajudá-los a identificar, pesquisar, e apropriar-se dos saberes técnicos e dos comportamentos sociais necessários, num dado momento da sua vida, para diagnosticar a origem das dificuldades de aprendizagem, e remediá-la, e para utilizar as suas aquisições com discernimento. A confederação medieval e as instituições que a cercavam não visavam designadamente esse objectivo. Resta a actualidade.

COMO ESTAMOS HOJE?

Estou convencido que a questão do acesso ao saber permanece mais essencial que nunca. Contudo, os saberes de que se fala não são os mesmos de antigamente. E se as funções que acabam de ser evocadas subsistem plenamente, a sua ordenação pode ser profundamente posta em causa por novas perspectivas do papel do formador, das suas funções e dos seus territórios de intervenção. O conceito de formação dos adultos encontra-se agitado.

O que talvez mais profundamente hoje muda é o estatuto que se concede ao saber no seio da nossa sociedade, que alegremente mistura dados, informações, saberes e conhecimentos. Por um lado, a recolha de dados sobre tudo e sobre todo o mundo tornou-se exponencial. O seu tratamento com vista a transformá-los em informações visando objectivos conhecidos ou não revelados transforma-se numa operação intelectual maior naquilo que o Livro Branco de 1995 via como uma “sociedade cognitiva”: uma sociedade onde a globalização, a aceleração da criação de novos saberes e a sua assimilação constituem sempre um dos maiores desafios a que temos de aprender a responder. Os lugares tradicionais do saber, mas também a Internet e seus derivados, os portais e bancos de dados, os centros de recursos, a rádio e a televisão quando querem e as inumeráveis redes de permuta de saber colocam, pelo menos em teoria, todos os saberes do mundo ao alcance da nossa mão. Os inestimáveis contributos das tecnologias e das formações à distância permitem-nos viver toda uma outra ligação ao espaço e ao tempo. Resta progredir no sentido da identificação dos saberes pertinentes num dado momento, para uma dada pessoa ou um dado grupo, e no dos custos reais ou simbólicos de conexão e de acesso a esses saberes, custos tão diferentes segundo os países e os grupos sociais. A sociedade dual começa aqui.

Por outro lado, sente-se bem que o saber perde a imagem de absoluto e se vê progressivamente atribuir um valor nos mercados da formação formal e informal; mas não só: portador de informações que fazem sentido

relativamente a uma intenção, um projecto, uma organização, ou no seio de ligações de força entre actores, ele pode tornar-se um bem que se vende, se compra, se troca ou, por vezes, se rouba. O saber de uns sobre os outros e os saberes que eles detêm torna-se ele também um trunfo de desenvolvimento comercial ou... de poder.

O próprio facto de se atribuir um valor comercial ao saber lança as bases de uma dupla economia: por um lado uma economia de serviço, baseada na capacidade de resolver problemas que o saber obtém e num profissionalismo crescente dos formadores; porque, no momento em que cada um, nesta sociedade de informação, pode operar ao mesmo tempo na aprendizagem e na transmissão, começa a colocar-se em dúvida a necessidade e a mais-valia destes “trabalhadores do saber” em que se tornaram. E, por outro lado, uma economia de mercado em que a formação e a aprendizagem, bases da construção de um “capital humano”, se transformam em investimentos imateriais por excelência.

Isto suscita questões deontológicas maiores no exercício das funções precedentes. Isso coloca ainda questões profissionais e na área da gestão. Porquanto gastar não é investir, e investir não é suficiente para se obter resultados compatíveis com os esforços autorizados. Mais, é preciso investir no momento certo, no local certo e com as pessoas certas, que o mesmo é dizer, aquelas para quem a aquisição ou a modernização das competências constituem elemento-chave da resolução de problemas individuais (evolução, inserção, reconversão, promoção...) ou colectivos (evolução do trabalho, das tecnologias, dos produtos, dos mercados...) que encontrarem. Mais ainda, será necessário dispor dos meios para apreciar o que deveria ser e qual foi, in fine, o retorno desse investimento. Enfim, afloramos aqui um debate maior para as nossas sociedades marcadas por um capitalismo à escala mundial: o da distribuição equitativa das riquezas produzidas entre os diversos actores que contribuíram para as criar.

Neste contexto, já se não poderá considerar isoladamente as quatro funções anteriormente apresentadas, ou atribuí-las a diferentes corpos sociais. Porque, numa economia globalizada e em rápida mutação, a competitividade tornou-se regra; e, simultaneamente, porque ela assenta, não só em saberes e conhecimentos, mas igualmente em competências, directamente ligadas ao trabalho e ao emprego, e avaliadas à luz dos resultados que permitirem obter. E porque, numa sociedade do conhecimento, as instituições educativas já não detêm o monopólio das actividades formativas. As formações informais, no e através do trabalho, a análise das actividades, as redes de aprendizagem mútua, as organizações de aprendizagem, a gestão da mobilidade e das carreiras, o trabalho com consultores, as práticas de audi-

toria, ou aquilo que agrupamos sob a expressão cómoda de “knowledge management” para tanto contribuem de igual modo: falamos da importância acrescida dos responsáveis pela gestão e pelo desenvolvimento dos “recursos humanos”, noção que condiz perfeitamente com o sentido de um “capital humano”.

Os organismos e serviços de formação persistem e permanecem incontornáveis no exercício nomeadamente das suas funções tradicionais. Surgem, contudo, novas funções que se afastam singularmente da acepção habitual da palavra “formação” para se inscrever numa visão mais institucional e mais estratégica.

Restam *as funções pedagógicas e de mediação*. Elas inscrevem a formação na realidade vivida pelas pessoas e pelas organizações. Organizam o encontro entre as expectativas dos estudantes, as exigências das organizações, as competências a desenvolver e as escolhas pedagógicas. Permitem conduzir o acto de aprender através do face a face entre criadores, detentores, transmissores de saber e estudantes, mesmo se este face a face é virtual. Simultaneamente, alargaram-se estas funções. Ocorre-lhes também gerar o montante, o durante e o jusante do acto de aprender. O montante é, nomeadamente, a informação, a escuta, a orientação, a ajuda na elaboração de um projecto pessoal e profissional no seio do qual a formação toma assento e sentido, a individualização dos percursos, e, recentemente, as actividades de validação das aquisições profissionais. O “durante” inclui totalmente a quarta função de que falámos atrás. O jusante prolonga a responsabilidade da formação até à avaliação dos resultados, não só nas aprendizagens mas também no campo profissional. O mesmo é dizer que a criação de ambientes favoráveis à *apprenance*, à transferência dos saberes e competências em situação de trabalho fazem doravante parte destas funções primeiras.

Simple de dizer, tudo isto não é tão simples assim de realizar. Pois que os “públicos da formação” também eles mudaram muito. Em número, primeiramente, o que interfere directamente com a concepção da formação contínua nas universidades e a gestão do binómio estudantes/adultos. Igualmente em natureza. Muito mais informados que no passado, graças à informática e à proliferação de *sites* Internet permitindo estabelecer comparações entre organismos, os formandos tornam-se mais exigentes por disporem de menos disponibilidades para se formar. Caracterizando-se mesmo certos públicos por uma perda de confiança ou um desamor face à formação, o qual se traduz por dificuldades de atenção, de concentração, por *zapping* ou abandonos precoces. Se a formação for entendida, relativamente a outros projectos, como um sobre-investimento, pode rapidamente conduzir a um desinvestimento. E como

não entender que a mobilidade, a flexibilidade, a empregabilidade, quando se tornam valores predominantes, a competitividade, quando conduz à exigência de fazer melhor e mais com menos, a precariedade que se transforma em ameaça face ao aumento das incertezas do trabalho e do emprego, ligadas a decisões tomadas numa espécie de outro espaço-tempo, possam pôr em dúvida a utilidade de uma formação, sobretudo se for longa e qualificante? Como nos poderemos admirar que, em França, nomeadamente, a obtenção de um diploma se tenha tornado mais premente?

Dito isto, esta própria complexidade do sector da “*apprenance*” faz emergir novas responsabilidades que adquirem pouco a pouco uma posição crescente. Poderemos reagrupá-las à volta de quatro termos frequentemente utilizados em literatura: política, técnica, comercial e aconselhamento.

Num universo onde o sector terciário e as operações imateriais invadem todos os outros sectores, em que a matéria cinzenta se tornou o principal recurso, *a formação pode tornar-se uma parada estratégica*. Ao afastar-se das lógicas de conteúdos, de oferta e de programas, encontrará fora de si mesma uma parte crescente das suas razões de ser, das suas determinantes, e dos seus constrangimentos; como encontra fora de si própria os contributos científicos que permitem compreendê-la melhor, concebê-la melhor e guiá-la diferentemente do que com a simples ajuda da experiência e do bom senso.

Assim os problemas que se colocam aos formadores são frequentemente formulados logo de entrada em termos de evolução das matérias, de eficácia e de performances, em termos de organização do trabalho e da produção, de desenvolvimento das vendas, de optimização orçamental ou de gestão financeira; ou ainda em termos de montagem e de condução de projectos, de gestão, de fusão de empresas e de mutações culturais.

Surgem novos actores a exercer poder sobre a decisão, o financiamento e o acto de formar sem profissionalismo nessas matérias... Aos formadores e, sobretudo, aos responsáveis pela formação caberá analisar esses pedidos ou essas encomendas, separar os projectos que envolvam mudanças de competências daqueles que dependem de transformações ou de decisões de outra natureza.

No momento em que a produção de competências se torna uma parada estratégica e em que o apelo à formação deixa de ser formulado em termos de saberes a adquirir mas de problemas a resolver, os formadores e, sobretudo, os responsáveis pela formação têm, primeiramente, a responsabilidade de verificar se a opção pela formação é uma opção pertinente e não um engodo que caracteriza a ausência de decisões prévias noutros níveis hierárquicos ou noutros sectores.

Compete-lhes ainda inscrever no amanhã as acções pensadas a partir de trabalhos de vigília estratégica, propor e negociar os objectivos e as modalidades de uma formação tantas vezes concebida à medida e a partir de uma análise das pessoas e dos grupos a que respeita. Finalmente, ser-lhes-á preciso entender-se sobre os indicadores de resultados a partir dos quais eles serão avaliados, montar a engenharia de dispositivos de formação adaptados e constituir as equipas e os partenariados necessários. Resta velar por que uma engenharia orçamental saudável garanta a qualidade e o bom termo das operações, conduzir o projecto e proceder à sua avaliação.

Frequentemente se agrupam estas diferentes responsabilidades de direcção sob a designação de “*funções políticas*” ou “*estratégicas*”. As funções administrativas, os apoios de peritos, financeiros ou jurídicos, por exemplo, não podem delas estar dissociados.

A complexidade das tarefas e dos jogos de actores, as novas potencialidades abertas pelas múltiplas tecnologias de tratamento da informação e da transmissão dos textos, imagens e sons conferem toda a importância às *funções ditas técnicas*. Eis quatro exemplos.

Primeiramente, e para que conste, os exames de peritos à utilização e manutenção das próprias tecnologias. Muitos dos avanços pedagógicos viram a luz do dia com o aparecimento de novos programas ou de novos materiais. Muitos dos dispositivos de formação viram o seu desenvolvimento entravado pela ausência de hot-lines eficazes. E daí essa função incontornável. Reporta directamente ao equipamento da formação, função activa que faz crescer as potencialidades e o grau de profissionalização dos seus actores; é exactamente o oposto da instrumentalização. Encontramos aqui ao mesmo tempo a concepção e o emprego de processos baseados na utilização de simuladores, os dispositivos multimédia de vocação internacional, as novas técnicas inspiradas nos jogos de informática e a construção de realidades virtuais, ou ainda a gestão de redes de recursos à escala planetária.

As funções técnicas incluem também o acompanhamento das diferentes formas de engenharia atrás citadas que visam conceber, construir, empregar, acompanhar e avaliar acções, dispositivos, mesmo sistemas de formação em grande escala.

Na encruzilhada das ciências, para o engenheiro, e da arquitectura, as engenharias de formação devem hoje muito aos trabalhos teóricos e metodológicos oriundos da ergonomia, da didáctica profissional e da análise da actividade, que actualizaram a tradicional análise das necessidades. Enfim, uma nova forma de engenharia parece muito prometedora: chamam-lhe engenharia dos ambientes. Partindo da análise das interacções entre os fenómenos da aprendizagem e os meios em que

se desenrolam, esta engenharia trabalha essencialmente na evolução dos ambientes económicos, sociais, culturais para posições favoráveis às aprendizagens.

Falávamos atrás da entrada da formação de adultos numa dupla economia, de serviços e de mercado. No momento em que o saber adquire um valor comercial, a formação é também ela chamada a colocar em evidência os seus custos e os seus proveitos. Isto não faz necessariamente desaparecer os valores humanistas que a incorporam; mas perderá o monopólio e o seu estatuto, até então privilegiados, para se transformar numa actividade entre outras, submetida a regras de produtividade, de rentabilidade, da concorrência e do retorno dos capitais investidos. O sector privado já antecipara esta evolução. O sector público nela avança a passos largos, universidades incluídas e seus serviços de formação contínua. Trata-se de uma verdadeira mudança cultural, na medida em que os termos e os argumentos da economia de mercado irromperam na linguagem da formação, trazendo consigo um certo número de valores, a saber, os das actuais ideologias de gestão.

Neste terceiro terreno surgem novas actividades, que se não ousaria evocar há duas décadas, designadamente as *funções comerciais e de marketing*. Envolve-as todos os actores da formação. Mais ligadas às funções estratégicas, já que contribuem para definir as actividades futuras, as funções de “marketing” e o trabalho de casa poderão apoiar-se em estudos prospectivos sobre os diferentes sectores de actividade... o da educação e o da formação incluídos. Elas fazem apelo a profissionalidades reconhecidas, o que não dispensa a sua vigilância. A perenidade e o desenvolvimento dos serviços ou dos organismos de formação dela dependem. As responsabilidades comerciais que cada vez mais recaem nos próprios formadores, os quais, como sabemos, nem sempre estão à-vontade na procura de potenciais clientes como na preocupação de fidelizar os actuais. Os responsáveis pela comunicação desempenham aqui um papel ao mesmo tempo de apresentação da oferta da formação em termos inteligíveis pelo seu círculo e de animação dos sites da Internet, apresentando as actividades de um modo interactivo. É preciso não esquecer tudo o que está ligado aos pedidos de ofertas, nomeadamente europeus, desde o referenciamento até à apresentação de dossiers em satisfação de cadernos de encargos cada vez mais exigentes e face a uma concorrência cada vez mais agressiva. Os serviços de compras das instituições ou das empresas tornaram-se interlocutores progressivamente incontornáveis.

Enfim, numa sociedade do saber, as decisões de formação estão muitas vezes descentralizadas, mais próximas das operações e dos actores a que respeitam; quer dizer que os formadores e os responsáveis pela for-

mação têm cada vez mais de exercer as funções de consultor. Escasseia-me o tempo para as apresentar com o cuidado que merecem. Recordemo-nos simplesmente que a “postura” profissional que elas implicam, num terreno em que a sua simples presença pode bastar para modificar, com actores que podem sentir-se tentados a incluí-las nas suas próprias estratégias, resulta mais da “clínica” que da infalibilidade do perito e que o cruzamento entre funções tradicionais e novas responsabilidades frequentemente induz choques culturais, quando não conflitos de valores.

NOVOS TERRITÓRIOS PARA A FORMAÇÃO

Compara-se frequentemente a formação à tragédia clássica que reunia os actores para uma acção conduzida num só local e no mesmo espaço de tempo. Mas é verdade que o recurso aos estágios, à formação residencial, com recurso a animadores, tem um importante espaço na paisagem da formação profissional de adultos.

Dito isto, no processo complexo que agora se denomina “*apprenance*”, noção cara a Philippe Carré, aquelas e aquelas a quem, por comodidade, continuamos a designar por “formadores”, movimentam-se em territórios que anteriormente não eram os seus. Os gestores questionam o direito de aí estarem, porque ainda não perceberam que a formação de sucesso necessita de recorrer a meios mais diversificados do que no passado.

A formação, produtora de competências, insere-se mais directamente no posto de trabalho. Não apenas porque se redescobrem as virtudes dessa formação, ou porque se quer renovar as antigas pedagogias fazendo “entrar a formação na vida e a vida na formação”. Mas também porque se está duplamente consciente das relações indissolúveis entre o trabalho, o emprego e a formação e a obrigatoriedade da evolução da formação profissional determinada pelas transformações ou rupturas técnicas, económicas, sociais e culturais que marcam as nossas sociedades. Daí a necessidade, atrás invocada, numa posição de vigília face às “grandes tendências”, às grandes alterações em curso, bem como atenção aos sinais mais débeis que se possam transformar em “factos portadores de futuro” para repescar a expressão de Gaston Berger, criador da prospectiva.

Em segundo lugar, o desenvolvimento da Sociedade da Informação, a um ritmo sem paralelo na história da Humanidade, deu lugar a modos de aprendizagem não formais que prescindem frequentemente de forma eficaz da mediação de formadores: autoformação, coaching, partilha de saberes, redes de experiências, alargando as fronteiras e o formato da formação tradicional. O relatório sobre a educação e formação ao longo da vida legitimara já a distinção entre formações formais, não formais e informais. A sua existência não é conflituosa

mas complementar. Podem mesmo suprir as carências de uma e de outra, quando o abandono, o insucesso escolar e a rejeição pelas instituições educativas remetem gerações inteiras para a aprendizagem no próprio posto de trabalho, o que se verifica, por exemplo, em numerosos países em vias de desenvolvimento.

Coloca-se então uma dupla questão; o papel dos professores e formadores que devem passar “do estrado ao estirador” e modificar a sua postura face aos aprendizes se querem manter-se úteis, sem procurar dominar as actividades que funcionam tanto melhor quanto se afastam, por definição, das propostas do sistema educativo. E o da certificação dos saberes adquiridos por vias alternativas como estas. Isto conduz à validação e certificação de competências adquiridas pela experiência (RVC). Marcado, nomeadamente em França, por uma lógica de certificação, este processo apresenta-se como uma via de pleno acesso aos títulos e diplomas permitindo uma dispensa parcial ou total do ensino ou formação prévios. Esta matéria é bem conhecida e especialmente nesta Universidade. Nada direi, portanto, sobre as suas dimensões técnicas.

Impõem-se três apontamentos para concluir esta terceira parte.

Primeiro, pelo menos no meu país, a legitimidade legislativa desta iniciativa é parte integrante das actividades e responsabilidades dos professores e formadores, sobretudo se estiverem envolvidos em formações certificantes. Não se pode, no entanto, olvidar a dimensão essencial da *construção identitária* deste processo fundado sobre o conceito de *reconhecimento* da história e competências do candidato. Isto implica que as instituições reconheçam, com a mesma dignidade, os saberes adquiridos de forma formal, não formal e informal e os diplomas que os certificam. A Lei refere-o expressamente. Os debates científicos sobre esta matéria e as correspondentes confrontações de valores não se encontram ainda encerrados.

Em segundo lugar o RVC revela-se, na sua utilização, como um *verdadeiro instrumento de análise* dos hábitos, modos de pensamento e funcionamento de pessoas e instituições de formação, na forma como o novo processo é integrado ou rejeitado nas actividades normais das instituições envolvidas, nas relações que se estabelecem entre os profissionais, detentores de uma visão das competências que não se coaduna obrigatoriamente com a dos professores ou formadores, e na capacidade de passar de uma lógica de disciplina e programa a uma lógica de competência e de validação, apoiando-se em referenciais e em novos processos: as provas de validação e certificação.

Por fim não devemos olvidar o território principal da *apprenance* que é o próprio aprendiz. Formar-se, isto é, querer transformar-se, constitui, sobretudo, um caminho, uma viagem interior. Formar-se é adquirir,

refrescar ou desenvolver saber e saber-fazer, habilidades, capacidades, é desenvolver competências que combinam uma gama de comportamentos e de saberes face a problemas a resolver em situações específicas. Formar-se é operar uma transformação, querida, esperada ou imposta, dando ao mesmo tempo vida a uma ligação que configura o conhecimento, a um desejo de progresso, a uma motivação que não pode deixar de alimentar, confortar e, por vezes, restaurar a sua própria identidade.

Formar-se é escolher a formação de entre outros meios possíveis, para atingir um objectivo, para realizar um projecto que a ultrapassa, seja ele pessoal, familiar, profissional, associativo ou político ; é também envolver-se, ou seja, criar uma situação favorável a um desenvolvimento desejado e duradouro.

Dito isto, a escolha da “ferramenta de formação” está longe de ser neutra. Através de um trabalho sobre as suas próprias competências, as suas posturas, inscreve-se numa biografia, um universo relacional, uma história de vida. Com isto, envolver-se em formação é também agir sobre as suas apropriações colectivas, sobre a sua própria singularidade e sobre a sua interacção. Esta abordagem da formação de adultos assume uma outra dimensão. Retomando um tema caro a Claude Dubar, ela não é somente o produto duma história e de jogos de equilíbrio e de desequilíbrio dos sistemas produtivos e sociais. Ela aparece também como uma transacção complexa entre o sujeito e os outros, uma confrontação entre a imagem que se tem de si próprio e aquela que nos é atribuída pelos outros, entre um projecto profissional e a busca de um reconhecimento social.

Assim, este território tão particular que os formandos e formadores decidem percorrer em conjunto adquire sentido não só pela alteração de competências que alimenta, mas também pelas perspectivas simbólicas e imaginárias que desvenda.

SER FORMADOR HOJE...?

Dissemos do formador que ele (ela) era um pensador do futuro. Bela expressão. Conhecemos também a complexidade das suas relações com os decisores e financiadores que são, como os formandos, seus interlocutores. É uma coexistência incontornável, complexa e flutuante, já que as formas de vida, valores, modos de trabalho podem ser diferentes. Max Weber a seu tempo, mostrou-o nas relações entre o sábio e o político.

À guisa de caricatura, o decisor vive num universo de tomada de decisão rápida. Ele é julgado pelos resultados ao ano, ao mês, por vezes mesmo pelas cotações da Bolsa num determinado dia. Ele deve decidir sob pressão, centrando-se nas suas prioridades e portanto renunciar a outras escolhas possíveis. A sua credibili-

dade assenta em parte no enunciar das suas convicções, sobre a sua capacidade de suscitar a adesão e sobre a sua determinação em manter as suas posições ; pelo menos durante um período de tempo suficiente para as confrontar com os resultados. Espera-se dele que esclareça o futuro.

O formador, muitas vezes no papel de consultor, é o garante dos investimentos imateriais ; os seus horizontes são mais longínquos. Deve ter uma visão alargada no espaço e no tempo, pensar em alternativas, e não eliminar demasiado depressa outras possibilidades. Habitado a cultivar a dúvida e o espírito crítico, deve raciocinar globalmente incluindo as mudanças individuais e colectivas que lhe é exigido que suscite nas transformações. Por natureza, desconfia das escolhas irreversíveis e das certezas peremptórias. E o facto de não ser mais do que um mero contribuinte para o alcance de jogadas de outra escala que não a sua torna-o prudente em face do risco de que as suas análises possam fazer sombra aos responsáveis por essas jogadas.

Em velocidade de cruzeiro ou de evolução lenta, uns e outros têm tempo de se falar, se escutar e experimentar com direito ao erro. Em regime de incerteza, turbulência, polémica, os seus pensamentos e acções diferenciam-se muito mais. Face às incertezas e receios que frequentemente os acompanham, o primeiro não tem outra escolha que não seja satisfazer-se com informações incompletas e de decidir depressa, mesmo que não se sinta pronto a fazê-lo. Porque ele é julgado pelos resultados mais imediatos. Portador de valores humanistas, o segundo talvez tenha mais necessidade de se assegurar do rigor das suas análises e de as avaliar antes de agir. Ele sabe que pode ser mal julgado, porque se pode considerar que levou demasiado tempo ou muita ponderação para agir — ou muito pouco, caso fracasse. Ou ainda, porque quis desempenhar o seu papel honestamente, centrando-se no que dele depende em vez de fazer crer que possui resposta para todos os problemas que lhe são colocados. Ele deve, constantemente fazer compreender que qualquer mudança pode ser apercebida como uma ameaça por aqueles ou aquelas a quem ela atinge, e que é necessário, sistematicamente, muito tempo para compreender e aprender. Em períodos de instabilidade não se é uma eminência parda impunemente.

Ser formador nestas condições pode então levar a trabalhar e a viver sob dois compromissos, em dois tempos diferentes. Por um lado, é necessário articular com a realidade quotidiana dos problemas, ser um actor como os outros no seio dos processos produtivos e de criação de riqueza, financeiramente e em termos de contribuição para a mais-valia do património imaterial das pessoas e da organização. Por outro lado, deve ser pertinente para se resguardar da impertinência, em todo

o caso ser “razoavelmente irreverente”. Isto implica ficar diferente : para assegurar que se não faz espontaneamente apelo aos êxitos do passado. Para lembrar que não se pode trazer soluções harmoniosas aos problemas económicos e financeiros, negligenciando as pessoas e o seu desenvolvimento. Para ousar propor rupturas com os modos de pensar, nas formas de ler e de tratar as situações encontradas, para abrir no presente janelas para outros futuros possíveis e para futuros que façam sentido.

As funções de laços de saber mudam. As responsabilidades e os territórios de exercício dos formadores mudam igualmente. Isto só pode modificar o acesso e a relação do conhecimento, e isto à escala da União Europeia. É um acto político no sentido mais profundo do termo. Permite, ou não, a socialização e a inserção ; permite ou não posicionar-se na sociedade ; facilita, mais ou menos, a revelação de talentos, o desenvolvimento de capacidades de inovação, de autonomia e de responsabilidade. Fazer progredir os direitos e as capacidades de acesso ao conhecimento ao longo da vida é repartir de uma forma que se espera mais equitativa a herança cultural das gerações passadas ; é também facilitar a abertura aos patrimónios materiais e imateriais criados pelo progresso das artes e ofícios, pelos avanços das ciências e das técnicas. Em suma, melhorar as relações de cada um com o conhecimento, é enriquecer as entidades individuais e colectivas e, assim, o próprio exercício da cidadania.

Ser formador hoje ? É exercer uma profissão difícil, apaixonante e dura. Um extracto de um poema de René Char¹ ilustra-o de forma mais acertada do que qualquer discurso: “se a tempestade permanentemente me queima as costas, a minha onda ao largo é profunda, complexa, prestigiante. Não espero nada de definitivo, aceito gingar entre duas dimensões desiguais. No entanto os meus sinalizadores são de chumbo e não de cortiça, o meu rasto é de sal e não de fumo.”

NOTAS

1. *Les matinaux* — Gallimard — coll. Poésie — 1967.

Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, a 4 de Novembro de 2005

PIERRE CASPAR

Professor jubilado — C.N.A.M.

Tradução de Alves Calado

Caspar, Pierre (2007). Ser formador nos dias que correm — Novos actores, novos espaços, novos tempos. Texto da conferência proferida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, a 4 de Novembro de 2005. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 2, pp. 87-94

Consultado em [mês, ano] em <http://sisifo.fpce.ul.pt>