

Formação profissional: problemas e perspectivas de futuro *

Rui Canário

Apesar da crescente relevância da dimensão profissional no quadro dos modernos sistemas de educação e formação, as referências à formação profissional mantêm, ainda hoje, alguma conotação negativa, compreensível à luz da tradição histórica que marca a relação entre o mundo da educação formal e o mundo do trabalho. Nos alvares da formação dos modernos sistemas escolares era dominante a dissociação entre o mundo da educação formal e o mundo do trabalho. Esta dissociação prolongou-se numa organização dual do sistema escolar, numa via “nobre” de estudos longos e numa via curta, directamente conducente ao exercício do trabalho. Ainda hoje quando se fala em formação superior se pensa, prioritariamente, naqueles que não vão prosseguir estudos a nível profissional, ou, então, nos trabalhadores com níveis muito baixos de qualificação, factor encarado como um entrave à “modernização”. As transformações que têm vindo a atravessar quer os sistemas de educação e formação, quer o próprio mundo do trabalho, tornaram obsoleta esta visão, nomeadamente no que diz respeito ao papel e às perspectivas do ensino superior no campo da formação profissional.

* Este texto corresponde à versão escrita de uma conferência proferida em Janeiro de 1999, num encontro sobre “Formação em enfermagem” organizado pela Associação Portuguesa de Enfermeiros (APE).

Ensino superior e formação profissional

Vivemos hoje uma situação em que há, por um lado, uma crescente desvalorização de diplomas e, por outro lado, uma crescente raridade de empregos. A conjugação destes dois factores tende a modificar a relação entre o tempo de trabalho e o tempo de não trabalho e constitui, paradoxo aparente, um incentivo ao prolongamento dos estudos. Esta tendência tem vindo a traduzir-se nomeadamente pelo carácter de “massas” do ensino superior, o que corresponde a um fenómeno social inteiramente irreversível.

O reconhecimento desta irreversibilidade conduz a considerar deslocada qualquer atitude de malthusianismo em relação ao ensino superior. A transformação de um ensino superior orientado para a formação de elites num ensino superior de massas modificou, de forma radical, a relação entre o ensino superior, o mundo do trabalho e a problemática da formação profissional. Podemos dizer que a questão da formação profissional é, hoje, uma questão-chave para pensar as políticas relativas ao ensino superior. Não faz sentido continuar a pensar em cursos ou formações de nível superior, à margem de qualquer preocupação profissionalizante. Esta perspectiva implica deixar de ver a formação profissional como uma intervenção ortopédica junto dos menos qualificados, ou como uma mera alternativa ao prolongamento dos estudos.

No quadro de um paradigma de educação permanente, a formação profissional não pode entender-se como circunscrita a uma primeira etapa, prévia à entrada no mercado de trabalho, mas como um processo inerente à globalidade do percurso profissional. Esbatem-se, portanto, as fronteiras entre formação inicial e formação contínua, sendo lógico que ambas as vertentes tendam a ser asseguradas pela mesma instituição. Cada vez mais, a tendência será para que nos públicos do ensino superior (politécnico ou universitário) seja cada vez mais importante a fracção de pessoas adultas que têm ou tiveram uma experiência profissional e que, ao longo da sua vida, recorrerão às escolas do ensino superior enquanto instituições especializadas de formação. Nesta perspectiva, as escolas do ensino superior tenderão a tornar-se instituições de formação permanente, em que a formação contínua ocupará um lugar estratégico fundamental, e não escolas de formação inicial que, subsidiariamente, desen-

volveriam actividades de extensão educativa relativamente aos profissionais em exercício. Esta situação deverá ter consequências importantes do ponto de vista da concepção das funções das instituições, das suas políticas, da formação do seu pessoal docente, do desenho curricular dos seus cursos e da construção da sua oferta formativa global.

Formação e mundo do trabalho

O modo como evoluiu nos últimos trinta, quarenta anos, a relação entre a formação e o mundo do trabalho é marcado por dois traços principais: o primeiro consiste na passagem de uma procura *optimista* de educação para uma procura *desencantada*; o segundo consiste na passagem de uma relação formação/trabalho baseada na *previsibilidade*, para uma relação baseada na *incerteza*.

Nos anos 50 e 60 vivia-se um período de euforia relativamente às potencialidades da educação e da formação. O crescimento da oferta educativa era encarado como um requisito, uma condição necessária da qualificação dos recursos humanos, do desenvolvimento e do progresso, num sentido amplo. O optimismo da procura fundamentava-se na expectativa dos ganhos em função de um acréscimo do capital educativo. Ganhos em termos de mobilidade social ascendente e de um acréscimo de rendimentos. Hoje, no quadro de uma situação social marcada pela centralidade da crise do mundo do trabalho, esses ganhos são cada vez mais percebidos como incertos. Mesmo os diplomas de nível mais elevado (superior) não representam um elemento de protecção segura contra o que vulgarmente se designa por “exclusão social”.

Esta evolução de uma procura optimista para uma procura desencantada (Grácio, 1986; 1997) representa um dos traços principais da crise de uma juventude que muitas vezes se arrasta pelo ensino superior como uma forma de adiar situações de desemprego, mas sem ter a possibilidade de construir projectos com contornos definidos e com confiança no futuro. Com efeito, a crise do mundo do trabalho (desemprego estrutural, trabalho precário e a tempo parcial) atinge de um modo particularmente selectivo as gerações mais jovens.

Uma segunda grande tendência, em termos de evolução, talvez a mais importante para o nosso debate, é a que corresponde à passagem de uma relação de *previsibilidade* entre a formação profissional e o mundo do trabalho para um outro tipo de relação, marcada pela *incerteza*. Com efeito, o “fim das certezas” (Prigogine, 1996) é algo que afecta não apenas o modo como percebemos hoje o mundo da natureza, mas também toda a vida social. A relação de incerteza entre a formação e o trabalho vem pôr em causa dois elementos que foram os pilares de uma relação outrora encarada como harmoniosa. O primeiro elemento corresponde a conceber a relação entre os sistemas de formação e o sistema mercado de trabalho de acordo com um modelo de *adequação*. O segundo elemento corresponde a ler a articulação entre a formação e o desempenho profissional de acordo com um modelo de *adaptação funcional*. Estas duas perspectivas estão, hoje, postas em causa face às evoluções que se registaram quer no mundo do trabalho, quer no mundo da formação profissional.

O primeiro modelo remetia para a crença na possibilidade de estabelecer, através de formas de planeamento e de regulação central, uma adequação entre o funcionamento dos sistemas escolares e de formação, no que diz respeito à produção de diplomados, e o funcionamento do mercado de trabalho, no que diz respeito às necessidades em mão de obra qualificada. Esta perspectiva de adequação e de planeamento está ainda hoje presente quando, por exemplo, se critica a abertura de determinados cursos pelo facto de não corresponderem a saídas profissionais previamente conhecidas. Um recente ministro da indústria explicava o desemprego pelo facto de, por deficiente informação, os jovens escolherem os cursos errados. Ora, a evidência empírica mostra que os níveis de emprego podem ser mais elevados em situações de menor qualificação global da mão de obra, como ocorreu, num contexto de acelerado crescimento, durante os “trinta gloriosos”. A questão central do emprego (ou do desemprego) é definida pela relação entre o número de pessoas disponíveis para ocupar lugares no mercado de trabalho e o número de lugares disponíveis no mercado de trabalho.

O segundo modelo supõe a possibilidade de transferir de forma quase automática as aquisições realizadas durante a formação, para a sua aplicação no “posto de trabalho”, abstraindo das condições sociais (organizacionais) em que se exerce

o trabalho e o carácter indeterminado e “construído” dessas condições. Deste ponto de vista, a formação é encarada como um processo cumulativo e linear que mantém com o desempenho profissional uma relação meramente adaptativa, instrumental e funcional. É esta perspectiva que está presente no desígnio ingénuo, por parte de responsáveis por cursos de formação inicial, de a partir de um conhecimento relativamente exacto e prévio do que se faz em contexto de trabalho, pretender organizar os cursos de maneira a que eles se adequem funcionalmente às “exigências” do exercício do trabalho.

É a impossibilidade de cumprir este desígnio que apela à construção de uma relação estratégica entre a formação e o trabalho, em que o essencial consiste na capacidade de desenvolver um reflexo de aprendizagem permanente, de aprender a identificar o que é preciso saber e aprender a aprender com a experiência. Ou seja, não é possível continuar a conceber o trabalho humano como algo que é susceptível de ser objecto de uma descrição fina, “a priori”, para, em seguida, traduzir essa descrição em termos de estratégias pedagógicas, de objectivos pedagógicos, de conteúdos a ensinar, de gestos a adquirir, para que os formandos se venham a encaixar nos perfis profissionais que foram previamente definidos. Esta perspectiva de descrição “a priori” não só não se coaduna como é contraditória com processos de exercício do trabalho que mudam de forma acelerada, adquirindo contornos e configurações que não é possível prever de modo preciso. A emergência da incerteza, na relação formação-trabalho, é alimentada por três grandes fenómenos. São eles a intensificação da mobilidade profissional, a rápida obsolescência da informação e as mutações verificadas ao nível das organizações de trabalho.

A mobilidade profissional intensificou-se de forma rápida nos últimos vinte, trinta anos. Hoje, em vez de se afirmar que as pessoas aprendem uma profissão, será cada vez mais pertinente pensar nas actividades (diversas) que as pessoas desenvolvem, no quadro de uma trajectória profissional. Por outras palavras, a actividade profissional de cada um de nós só faz sentido encarada numa perspectiva diacrónica que abrange todo o período de vida profissional activa. Ao longo desse período as pessoas mudam as suas qualificações, constróem (em contexto) uma combinatória diversa de competências, mudam (com cada vez maior frequência) de ambiente de trabalho, realizam reconversões e alteram, por vezes profundamente, as suas funções

de natureza profissional. Em muitos casos, acabarão a fazer coisas que pouco têm a ver com a sua formação profissional inicial.

Esta ideia de *trajectória profissional* que é concomitante com a ideia de um *percurso de formação*, ao nível de cada indivíduo, permite romper com uma visão estática que tem predominado no modo de conceber a relação formação/trabalho. As abordagens baseadas nas histórias de vida têm vindo a fundamentar e reforçar a importância de pensar a actividade profissional e a actividade de formação numa perspectiva, por um lado, integrada (as duas dimensões são dificilmente dissociáveis) e, por outro lado, diacrónica, isto é, inseridas na flecha do tempo, enquanto fenómenos únicos e dotados de irreversibilidade.

Esta maneira de ver conduz a deixar de encarar a formação como um somatório de momentos formais, não articulados (as “acções” de formação). No quadro de um percurso de formação, em que esta é entendida como um processo, cada pessoa e cada profissional torna-se o sujeito da sua própria formação e é esta perspectiva que nos permite deslocar o centro das atenções, em termos educativos, das actividades de ensino para as actividades de aprendizagem, modificando, simultaneamente, a nossa concepção de funcionamento das instituições educativas. Reside aqui o fundamento para que possamos distinguir um processo de educação permanente daquilo que é a sua caricatura: a extensão à vida (profissional) das pessoas dos processos de formação escolares. No domínio da educação, esta escolarização massiva da formação profissional contínua de adultos constitui um dos fenómenos sociais mais negativos. Ele manifesta-se de forma particularmente gritante no caso da formação contínua de professores (Barroso & Canário, 1999), mas está presente noutros sectores profissionais (como é o caso da saúde) e na formação profissional em geral. No caso dos professores, esta escolarização é, em larga medida, induzida pelos mecanismos de financiamento e regras de funcionamento, traduzindo-se, do meu ponto de vista, por um claro retrocesso nos modos de conceber a formação profissional contínua.

Um segundo fenómeno diz respeito ao crescimento em termos exponenciais do volume de informação disponível, o que tem como resultado uma rápida obsolescência dessa mesma informação. Coloca-se, então, como questão

central, saber como transformar sistemas formativos que funcionam tradicionalmente segundo uma lógica de acumulação de informação, em sistemas formativos orientados para a produção de saberes, privilegiando os processos de tratamento e mobilização da informação. É no quadro desta problemática que se inscreve a importância estratégica atribuída à pesquisa, como metodologia de formação. Hoje, são cada vez mais evidentes os limites de estratégias de formação baseadas em pressupostos de acumulação de informação, precisamente devido à sua rápida desvalorização.

É nesta perspectiva que algumas discussões sobre os conteúdos que devem estar presentes na formação de determinados profissionais (professores, enfermeiros, engenheiros) são pouco úteis, na medida em que, por um lado, se baseiam no pressuposto de que seria possível identificar todo um conjunto de saberes e de informações que seriam necessários a um bom desempenho profissional. Por outro lado, muitas vezes esses saberes são identificados sob a forma de informação acumulável e não de competências estratégicas que permitam identificar zonas de ignorância, definir prioridades relativas ao que é preciso aprender e construir estratégias de aprendizagem. Uma concepção cumulativa da formação obriga a uma constante correção dos défices de informação, remetendo não para um processo de educação permanente, mas sim para um processo de *permanência (escolarizada) da formação*. Uma perspectiva de educação permanente, levada às suas consequências últimas, obriga a repensar completamente a organização dos sistemas de formação, nomeadamente ao nível do ensino superior.

Um terceiro fenómeno consiste num processo de mudança acelerada das organizações de trabalho. Ao falar de organizações de trabalho isso não significa que me esteja a referir exclusivamente a empresas. O discurso que é produzido sobre a formação profissional tende a considerar que ela diz respeito ao mundo empresarial devendo, portanto, reger-se por critérios e valores específicos do mundo empresarial (produtividade, eficácia, lucro). Ora, o mundo empresarial não corresponde à totalidade do mundo do trabalho. As organizações do trabalho mantiveram, até há pouco tempo, como modelo de referência a organização orientada para a produção em quantidade, de modo standardizado, realizando economias de escala. Este modelo tem como fundamento estrutural a organização da produção através de uma "linha de

montagem”, cuja regulação depende de uma segmentação dos processos de trabalho e de uma cadeia hierárquica vertical, estabelecendo-se uma clara distinção entre quem concebe e quem executa. Este modelo que os sociólogos do trabalho apelidaram de “fordista” teve o seu ponto culminante nas modernas sociedades industriais e corresponde não apenas a uma forma de conceber a organização e as relações de trabalho, mas também a uma concepção da sociedade baseada num compromisso político entre o capitalismo e a democracia, o designado “Estado-Providência” (Sousa Santos, 1998).

O modelo de organização “fordista” tem vindo a sofrer um conjunto de mutações que vão no sentido de substituir as relações burocráticas e hierarquizadas por redes, no interior das organizações, que tendem a transformá-las em sistemas auto-regulados em que não há um centro único, funcionando com base numa cadeia vertical de comando. Esta passagem de uma lógica de “castelo” a uma lógica de “rede” (Butera, 1990) supõe que o exercício do trabalho deixe de ser segmentado e atomizado, passando a valorizar-se o trabalho em equipa. O trabalho em equipa faz apelo a que cada um dos elementos da organização possa construir uma inteligibilidade global do processo de trabalho que não ocorria, nem era desejável que ocorresse, no sistema da linha de montagem. Neste, cada pessoa realiza um trabalho parcelar e só conhece o âmbito restrito daquilo que faz no seu “posto de trabalho”. Estamos, por isso, em presença de uma evolução tendencial de uma cultura de dependência e de execução para uma cultura de interacção e de resolução de problemas, o que apela a capacidades de natureza analítico-simbólica para equacionar problemas imprevisíveis e não apenas a capacidades que permitam mobilizar as respostas “certas”, aprendidas na formação, para dar resposta a situações standardizadas.

Esta evolução torna obsoleta a concepção da formação para o “posto de trabalho” e mesmo para a profissão, aparecendo como mais pertinente falar e pensar em “famílias de profissões”. Por outro lado, a formação deixa de ser pensada exclusivamente para a capacitação individual. Na medida em que se consideram as dimensões colectivas do exercício do trabalho, a formação orienta-se, também, para a formação de equipas de trabalho que se formam em exercício e no contexto organizacional.

Formação profissional: cinco questões

A construção de uma problemática sobre a formação profissional contínua pode ser estruturada em torno de cinco questões principais: a relação entre a formação e a especialização; a relação entre a formação e a socialização; a relação entre a formação e a pesquisa; a relação entre a formação e a experiência; e a relação entre a formação e a identidade profissional.

Formação e especialização

O modo e os graus de combinar uma dimensão generalista e uma dimensão especializada da formação constituem uma questão central. Numa perspectiva de formação funcional e adaptativa para o posto de trabalho e de segmentação das profissões, a formação profissional é tradicionalmente uma formação muito orientada para desempenhos específicos e delimitados. Esta orientação está em conformidade com a tradição cultural, científica e tecnológica moderna que se baseia na ideia de especialização e na ideia que a produção de conhecimento será tanto mais rigorosa quanto mais delimitada for a restrição do objecto de estudo. Mas, se este tipo de procedimento pode permitir o acréscimo de um determinado tipo de rigor, esse rigor é inversamente proporcional à relevância e pertinência sociais desse conhecimento. É esta contradição entre o rigor e a relevância um verdadeiro dilema segundo Schön (1983), que conduz a criticar uma visão excessivamente especializada que produz saberes e intervenções pouco adequados aos problemas reais que se colocam.

A crítica à especialização e a uma perspectiva tecnicista da formação profissional exprime-se, por exemplo, na crítica de Sousa Santos (1987) à especialização e segmentação do saber científico, que tende a transformar os trabalhadores científicos em "ignorantes especializados". Esta crítica é susceptível de ser extensiva a variados domínios e actividades profissionais como é o caso da saúde, relativamente à qual, segundo Lobo Antunes (1996), o recurso cada vez mais frequente a tecnologias complexas serve para disfarçar a ignorância sobre

o essencial. A tendência que é portadora de futuro, a todos os níveis da formação profissional e não apenas ao nível do ensino superior, exprime-se na valorização de uma formação generalista (de "banda larga") que reforce o seu carácter estratégico e que se distinga da especialização muito segmentada e muito virada para domínios restritos. Esta questão coloca-se tanto ao nível do ensino superior como ao nível dos ensinos básico e secundário, ou nas formações de reconversão profissional, na medida em que ela respeita a um pensamento global sobre a relação entre a formação e o trabalho.

Formação e socialização

Uma segunda grande questão que é estruturante de um pensamento sobre a articulação entre a formação e o trabalho é o da relação entre os processos formativos e os processos de socialização. A investigação sobre o modo como se formam os adultos tem vindo a pôr em evidência a inexistência de fronteiras entre aquilo que os sociólogos designam por socialização e as situações de aprendizagem formal, deliberadamente organizadas, nomeadamente em situação escolar. Deste ponto de vista, as situações intencionais e deliberadas de aprendizagem inscrevem-se numa matriz muito mais vasta do processo de socialização profissional (Lesne & Mynvielle, 1990) que é concomitante com a trajectória profissional que, por sua vez, define um percurso de formação (que integra diferentes níveis de formalização). Nesta perspectiva diacrónica, o lugar por excelência da socialização profissional é o contexto de trabalho, onde se exerce o desempenho profissional.

Esta concepção larga do processo de socialização profissional justifica que consideremos que a formação de profissionais como os enfermeiros ou os professores é, no essencial, um problema de socialização profissional (Canário, 1999). A consequência deste raciocínio é que a organização de referência para pensar e analisar esse processo de socialização profissional não são as escolas de formação inicial, mas sim os lugares de exercício profissional, o que conduz, por seu turno, a valorizar os processos não-formais de aprendizagem, os saberes construídos na acção, os processos de aprendizagem com os pares. Em síntese, a colocar em evidência o potencial formativo das situações de trabalho (Canário, 1997).

Formação e pesquisa

Os procedimentos escolares de organização das aprendizagens valorizam uma racionalidade e uma linearidade que correspondem ao que podemos designar por uma pedagogia da certeza, desvalorizando por completo o erro e o processo tentativa-erro na aprendizagem. Mas não há aprendizagem sem erro. Sem errar não é possível aprender, na medida em que isso implica uma reorganização do nosso mundo cognitivo, o que obriga a passar por um estado de confusão. É por isso que as pessoas que não têm dúvidas não aprendem nada. É também por isso que um professor do ensino superior ainda recentemente propunha que os alunos fossem avaliados pelas perguntas que colocam e não pelas respostas que dão. Os testes consistiriam em colocar os alunos em situação de levantar questões e explicitar dúvidas, constituindo esse o eixo principal da avaliação.

Valorizar o erro, aceitar o erro e a confusão como algo que é inerente ao processo de aprendizagem, supõe valorizar os processos de pesquisa quer em termos de metodologia de formação, quer em termos de produção de conhecimento, como inerentes aos processos de formação profissional. Esta valorização implica, do ponto de vista pedagógico, a ruptura com a pedagogia do modelo, nomeadamente com a concepção dos estágios como uma experiência que consistiria em tomar contacto com uma situação exemplar para, depois, a reproduzir. Implica também a ruptura com concepções rigidamente hierarquizadas de investigação que reservaria para as escolas sem preocupações profissionalizantes a investigação “fundamental” (nobre), enquanto que para a articulação com o mundo profissional seria mais adequada a chamada investigação “aplicada”.

A importância desta questão torna-a decisiva na construção das escolas de formação inicial que queiram evoluir para uma perspectiva de formação permanente e transforma numa questão estratégica a definição de políticas coerentes de investigação. O interesse estratégico fundamental das políticas de investigação das escolas superiores de formação não tem como justificação principal os requisitos de carreira e de qualificação do pessoal docente, mas sim a possibilidade de construir uma oferta formativa adequada e pertinente que só numa actividade sistemática de investigação pode encontrar fundamentos sólidos.

Formação e experiência

Até um passado relativamente recente (Revolução Industrial), a aprendizagem profissional realizou-se nos contextos de trabalho através de processos não-formalizados. A emergência dos modernos sistemas escolares contribuiu para se passar de um paradigma de continuidade (aprendia-se acumulando experiência) para um paradigma de ruptura (aprende-se contra a experiência). Aquilo com que hoje nos encontramos confrontados, relativamente aos sistemas de formação profissional, é a necessidade de proceder a uma revalorização epistemológica da experiência que tem como base não a dicotomia entre uma lógica de continuidade e uma lógica de ruptura, mas a ideia que estas duas lógicas se completam mutuamente. Ou seja, nós só aprendemos alguma coisa em continuidade com a experiência anterior e, por outro lado, para aprendermos alguma coisa de novo temos que estabelecer rupturas com a experiência anterior.

É esta combinação da ruptura e da continuidade com a experiência que está traduzida num conceito teórico fundamental, em termos da organização dos sistemas e dispositivos de formação, que é o conceito de alternância que, não por acaso, emergiu e se valorizou no campo da formação profissional. O conceito designa não apenas um permanente vaivém entre diferentes lugares físicos de aprendizagem (por exemplo, a escola e o contexto de trabalho) mas, principalmente, um vaivém entre a teoria e a acção, quer dizer, uma alternância entre as vias simbólica e material da aprendizagem (Malglaive, 1990). Está em causa a construção da competência, fundamental, de aprender a aprender com a experiência. Não se trata, apenas, de aprender com a experiência, mas, também, de saber como é que a experiência (que pode ser um obstáculo à aprendizagem) pode ser transformada no recurso essencial. Esta perspectiva de articulação da formação com a experiência é pertinente, quer para os indivíduos, quer para as organizações, quer para a concepção em geral de sistemas de formação profissional. A entrada por este ângulo de análise pode ser extremamente fecunda para analisar as modalidades de interacção entre as escolas de formação inicial e as organizações de trabalho, como as escolas ou os hospitais (Espiney, 1997).

Formação e identidade profissional

Finalmente, uma quinta questão diz respeito à relação entre a formação e a construção da identidade profissional. Sabemos hoje, pela investigação feita neste domínio que as configurações identitárias estão estreitamente relacionadas com as lógicas de formação (Dubar, 1991; Abreu, 1999) e, portanto, não é possível dissociar estes dois aspectos. É por isso que as escolas de formação inicial têm, de forma inequívoca, um papel central na produção da profissionalidade. Porém, a configuração identitária nada tem de estático, antes corresponde a um processo dinâmico, sempre inacabado que combina e articula um percurso biográfico com uma diversidade de contextos profissionais.

Não é, portanto, exacto pensar que toda a configuração identitária se joga no momento da formação inicial, como se as respectivas escolas fabricassem profissionais, enquanto produtos acabados, e como se a configuração identitária se jogasse numa única instituição. Pelo contrário, o processo de construção identitária é algo permanentemente em (re)construção e que decorre da articulação entre diferentes instituições. Também este facto faz apelo a uma redefinição do papel das escolas de formação inicial que deverão manter relações permanentes e fecundas com as organizações de trabalho e com os respectivos profissionais. Para que isso se concretize, estas escolas precisam de abandonar os horizontes restritos da formação inicial para se assumirem como escolas de formação permanente, em que a formação contínua ocupa um lugar estratégico fundamental.

A crise de confiança no saber profissional

A crise de confiança no saber profissional e nos especialistas representa uma extensão da crise de confiança que se desenvolveu nas últimas décadas relativamente ao saber científico e técnico. Na sua origem está o desencanto para com modelos de desenvolvimento baseados num grande optimismo em relação às virtualidades da ciência e da técnica, na melhoria global das condições de vida e na produção da felicidade humana.

O quadro com que hoje nos confrontamos, longe de confirmar estes pressupostos optimistas, convida-nos, pelo contrário, a re-equacionar esta visão de optimismo ingénuo face à ciência e à técnica. Ladislau Dowbor, Professor de ciências económicas da Pontifícia Universidade Católica de S. Paulo, no prefácio a um dos últimos livros de Paulo Freire ("À sombra desta mangueira"), dá-nos uma síntese de como pode ser lida a situação actual:

"Nos últimos vinte anos acumulamos mais conhecimentos técnicos do que durante toda a história da humanidade. O ser humano maneja potentes agrotóxicos, armas nucleares e bacteriológicas, sistemas sofisticados de manipulação genética, frotas de pesca industrial com tecnologia avançada de localização de cardumes, processos de química fina que permitem fabricar em fundos de quintal tanto medicamentos avançados como cocaína ou heroína. Enquanto isto a capacidade de governo do humano evolui de maneira extremamente lenta. O resultado dessa sociedade que se transforma seguindo ritmos diferentes é que o ser humano maneja hoje tecnologias incomparavelmente mais avançadas do que a sua maturidade política."(p.8).

Esta visão seria entendida, há não muitos anos, como uma visão catastrófica e pouco realista. Hoje, porém, cada vez mais pessoas são capazes de reconhecer nesta descrição uma parte importante de verdade sobre o mundo em que vivemos. Este reconhecimento tem consequências no modo como conceptualizamos os problemas ligados à formação profissional, trazendo para o primeiro plano das nossas reflexões as dimensões políticas e éticas da actividade profissional. São dimensões fundamentais para que possamos construir a maturidade política que nos permita tirar partido dos conhecimentos científicos e técnicos e não transformá-los em instrumentos de aprendizes de feiticeiro que se viram contra nós, em termos individuais e colectivos.

A valorização das dimensões ética e política conduz a que a formação profissional deixe de ser encarada como um subsistema especializado de formação, numa perspectiva meramente adaptativa e instrumental, para passar a inseri-la num processo de formação global da pessoa humana em que o trabalho precisa ser repensado e apropriado de maneira diferente pelo conjunto da humanidade.

Referências

- Barroso, J. & Canário, R. (1999). *Centros de formação das associações de escolas. Das expectativas às realidades*. Lisboa: IIE.
- Butera, F. (1991). *La métamorphose de l'organisation. Du château au réseau*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- Canário, R. (Org.) (1997). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (1998). A escola: o lugar onde os professores aprendem. *Psicologia da Educação*, S. Paulo, 6, 9-28.
- Canário, R. (1999). *Educação de adultos. Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: A. Colin.
- Espiney, L. (1997). Formação inicial/formação contínua de enfermeiros: uma experiência de articulação em contexto de trabalho. In Canário, R. (Org.) *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora, 169-188.
- Freire, P. (1995). *À sombra desta mangueira*. S. Paulo: Olho d'água.
- Grácio, S. (1986). *Política educativa como tecnologia social. As reformas do ensino técnico de 1948 e 1983*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Grácio, S. (1997). *Dinâmicas da escolarização e das oportunidades individuais*. Lisboa: Educa.
- Lesne, M. & Minvielle, Y. (1990). *Formation et socialisation*. Paris: Paideia.
- Lobo Antunes, J. (1996). *Um modo de ser*. Lisboa: Gradiva.
- Malglaiive, G. (1990). *Enseigner des adultes*. Paris: Puf.
- Prigogine, I. (1996). *La fin des certitudes*. Paris: Odile Jacob.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. London: Basic Books.
- Sousa Santos, B. (1987). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento.
- Sousa Santos, B. (1998). *Reinventar a democracia*. Lisboa: Gradiva.