

# FORMAÇÃO, TRABALHO E APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

Ana Maria Costa e Silva  
Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia  
anasilva@iep.uminho.pt

A ‘formação e a aprendizagem ao longo da vida’ tem-se tornado num dos mais inflamados discursos que preenche as agendas políticas a nível mundial, no espaço comunitário e nacional, emergindo, nas duas últimas décadas, como condição indispensável para assegurar o desenvolvimento económico e social do espaço mundial e a competitividade individual e organizacional.

Encontramo-nos, assim, dominados pela urgência da intervenção formativa que decorre dos apelos à ‘aprendizagem ao longo da vida’, sendo que as organizações e os indivíduos se vêm confrontados com um modelo de ‘sujeito aprendente’, cuja incidência nos merece particular atenção nesta comunicação.

Neste sentido, procuramos interpelar e discutir o campo da formação e da aprendizagem na dinâmica que acompanha o dever do ser-no-mundo em formatividade, nomeando para tal a relação entre formação, trabalho e aprendizagem, como significativas das subjectividades (inter)actuantes. Trata-se de domínios interdependentes e dinâmicos no processo permanente de auto-criação dos indivíduos nos espaços-tempos da sua biografia, designadamente de formação e profissional, dos quais procuramos dar conta tomando como referência, nomeadamente, um estudo de caso realizado recentemente.

Formação e trabalho constituem domínios que partilham de um isomorfismo ao nível da normativização que os atravessa, sendo também isomorfos quando pensados (e vividos) como actividades apropriadas pelos indivíduos, constituindo-se como espaços-tempos de investimento, de aprendizagem e de (re)construção de sentido(s) individuais e sociais e, portanto, especialmente relevantes na produção de dinâmicas identitárias que acompanham as trajectórias individuais.

## INTRODUÇÃO

Nesta comunicação, adoptamos como eixo central de análise as questões relativas à formação em articulação com o campo do trabalho e a sua incidência e relevância na construção de identidade(s), nomeadamente profissionais.

Se, desde finais do séc. XIX, podemos perceber a existência de um certo isomorfismo dos mecanismos de racionalização produzidos e exercidos no campo da formação e no do trabalho (Foucault, 1975; Correia, 1996), como que procurando antecipar na formação a continuidade que o trabalho asseguraria, mantendo a coesão e a eficiência social (Kliebard, 1999) garantindo, assim, uma sequencialidade temporal e uma coexistência estável entre temporalidades biográficas e temporalidades sociais (Dubar, 2004), esta sequencialidade e continuidade é posta em causa a partir dos anos 70.

Apesar de à escola e à educação, ao longo de mais de um século, terem sido acometidos desígnios mais funcionais do que morais e éticos, aqueles desígnios puderam realizar no plano social e económico as funções que predominantemente lhe eram solicitadas, assegurando a estabilidade relativa dos sistemas sócio-económicos e políticos. Actualmente, parecem acentuar-se esses mesmos desígnios, mobilizados por agências várias, nacionais e internacionais, fazendo

acreditar que o déficit das estruturas económicas e sociais é a consequência do déficit de educação e formação (Teodoro, 2001). Procura-se, assim, atribuir capacidades mágicas à educação e formação, de tal modo mágicas, que precisam manter-se activas ao longo da vida, deslocando mesmo a tarefa das instituições para os indivíduos – o sujeito aprendente ao longo da vida (Dubar, 2000).

São, assim, produzidas ‘grandes narrativas’ oficiais que procuram o desenvolvimento de disposições centradas na escolarização e na pedagogização dos problemas sociais fazendo depender a resolução desses problemas “da mobilização das vontades individuais e estas da posse de competências adequadas que a escola é chamada a transmitir” (Correia e Matos, 2001: 92). Trata-se de um ‘projecto’ que, conforme paradigmaticamente ilustram Correia e Matos (*Idem*), “se insinua como narrativa totalitária e como instrumento de gestão de uma transição entre o social (enquanto problema) e uma cidade que se constrói como um mercado das oportunidades infinitas”.

Sabemos, no entanto, que no quadro da reestruturação dos modelos de organização e gestão dos recursos humanos, de trabalho e do mercado de emprego se tem gerado uma excedentarização de mão de obra – qualificada, formada e certificada – no acesso ao mercado de trabalho e de emprego. Alguns autores (Schumpeter, 1965; Dubar, 2000) reconhecem neste processo de modernização uma racionalização e destruição criadora (de acordo com Schumpeter (1965), tecnicamente mais eficaz e financeiramente mais rentável). Para Dubar (2000), trata-se de uma racionalização mais destruidora que criadora e mais perigosa que prometedora, cujas regras são ainda demasiado insuficientes e incertas e as repercussões são visíveis na crise do trabalho e do emprego e nas trajectórias biográficas dos indivíduos.

A democratização da educação, a acelerada transformação dos processos produtivos e a própria concepção do trabalho que se foi alterando, tornando mais ténue a ligação entre trabalho e emprego, levam a que a formação deixe de ser anterior ao trabalho para ser concomitante deste (Santos, 1989; Dubar e Tripier, 1998). Neste quadro, em que emergem um conjunto de solicitações contraditórias, o campo da formação, de acordo com Correia (1997: 23), “tem vindo a deslocar-se do seu papel tradicional de instância de produção de qualificações individuais, para desempenhar um papel cada vez mais relevante como instância de regulação social intervindo ao nível da empresa e da gestão global da sociedade”. Digamos que as relações entre a formação e o trabalho se traduzem numa “sujeição da lógica da oferta à lógica da procura” (Matos, 1999: 212), transformando a formação numa instrumentalização retroactiva do campo do trabalho que, mais do que uma desadequação da produção de saberes às exigências do mundo do trabalho, parecem traduzir “uma estratégia política de desresponsabilização do Estado

face à incapacidade em que o poder político se acha de articular as expectativas sociais criadas e veiculadas pelo sistema educativo com as oportunidades de trabalho” (*Ibidem*).

Neste quadro, acresce sublinhar a mudança do sentido dos trajectos de mobilidade profissional e o claro incentivo ao desenvolvimento de estratégias individualizadas para assegurar e melhorar a própria empregabilidade (Dubar e Tripier, 1998; Dubar, 2000). São disto um claro exemplo o apelo da União Europeia em 1996 para a “Aprendizagem ao Longo da Vida”<sup>1</sup>, tal como os discursos que deslocam a noção e o sentido da qualificação para a de competência(s)<sup>2</sup>, deslocando, ao mesmo tempo, o investimento na formação das instituições – de formação e de trabalho – para os indivíduos<sup>3</sup> no sentido de os tornar empregáveis, mantendo-os “em estado de competência, de competitividade no mercado” (Dubar, 2000: 112).

É neste cenário – em que a economia, a política, o trabalho e a formação se entrecruzam, numa interdependência que deixou de ser local para se tornar global (Hake, 1999) – marcadamente instável e competitivo, que as trajectórias profissionais e de vida dos indivíduos se constroem. A formação inicial para um trabalho e um emprego, a qualificação e certificação obtida no quadro de uma instituição reconhecida para o fazer com vista à inserção e manutenção no mercado de trabalho deixou de ser uma relação natural e estável para se inscrever num quadro de encontros prováveis entre trajectórias possíveis.

## FORMAÇÃO E APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

---

<sup>1</sup> Importa sublinhar que este apelo de organismos internacionais e comunitários tem uma história de já cerca de meio século embora com intensidades variáveis. Desde 1949 que na Conferência de Elseneur se anunciava o movimento de formação contínua, sendo posteriormente acentuado em 1960 na Conferência de Montreal e ainda em 1976 na Conferência de Nairobi. Trata-se de um processo de globalização da vida e da formação (Matos, 1999; Antunes, 2004) que, conforme salienta Matos (1999: 212), se traduz numa “estratégia firmemente apoiada em organismos internacionais de coordenação económica e/ou científica [que] associa, retoricamente, no plano da formação a responsabilização individual e a competência, por um lado e, por outro, a maior descentralização e autonomia no plano organizativo e financeiro, o que, na prática, se significa abrir o campo à livre iniciativa dos actores, significa igualmente pluralizar os pólos de referência da acção e, em consequência, os pólos da responsabilidade social e política, resultando daí um mecanismo indutor de possibilidades de participação no desenvolvimento das situações criadas que favorece a dissolução do peso político das opções políticas globais”.

<sup>2</sup> Os discursos da(s) competência(s) e as lógicas a eles subjacentes, que emergem na década de 80 no campo do trabalho como no campo da formação, são particularmente incisivos na gestão das trajectórias individuais dos indivíduos e dos trabalhadores conforme nos lembram variados autores, dos quais salientamos Stroobants (1993, 1994), Ropé e Tanguy (1994) e Dubar (2000).

<sup>3</sup> Tal como salienta Dubar (2000: 112): “não é a escola nem a empresa (mesmo coordenadas) que produzem as competências de que os indivíduos têm necessidade para acederem ao mercado de trabalho, obterem um salário e para se fazerem reconhecer: são os próprios indivíduos. Eles são responsáveis pelas suas competências nos dois sentidos do termo: cabe-lhes a eles adquiri-las e são eles que sofrem se as não possuem”.

De acordo com o que vimos assinalando, o campo da formação e o campo do trabalho nas relações que entre eles se estabelecem têm vindo a sofrer uma alteração progressiva, mesmo radical, considerando os contornos actuais da concomitância inevitável entre trabalho e formação (Santos, 1989; Dubar e Tripier, 1998). Esta, pelo menos aparente, inevitabilidade configura-se no quadro da reestruturação dos modelos de organização e gestão dos recursos humanos e de trabalho e do mercado de emprego, a par da excedentarização de mão-de-obra previsivelmente qualificada (formada e certificada) para aceder ao mercado de trabalho (Correia, 1996; Dubar, 2000; Piotet, 2002).

Este facto, interveniente na construção das identidades, nomeadamente profissionais, é actualmente, e face à instabilidade e à incerteza, um dos elementos relevantes no que Dubar (2000) denomina de crise das identidades profissionais.

Como anteriormente referimos, o acesso e sucesso no campo da formação não garante o acesso e sucesso no campo do trabalho e do emprego (Santos, 1989; Correia, 1996), instabilidade que acaba por ser condicionadora da procura possível face à oferta disponível.

Esta tendência crescente é uma das razões que sustenta os apelos da formação ao longo da vida (apelos frequentes e especialmente enfáticos na Carta produzida em 1996 pela União Europeia) e os discursos da(s) competência(s) – produzidos quer no campo do trabalho, quer no campo da formação – substituindo-se progressivamente aos da qualificação.

Formação e trabalho são apropriados nestes discursos como objectos com valor de troca, objectos antecipáveis aos espaços-tempos da sua realização e, portanto, independentes dos sujeitos produtores de sentido(s). Formação e trabalho são, assim, ignorados como realidade(s) impondo-se como valor (Charlot, 2004). Pensados enquanto valor de troca – a formação/certificação por um emprego e uma posição, o trabalho por um salário – formação e trabalho configuram-se como objectos que circulam no mercado do consumo silenciando a actividade e a autoria dos sujeitos implicados na construção de sentido.

Contudo, devemos reconhecer, tal como salienta Charlot (2004) que formação e trabalho não são meros objectos, mas são também actividades com valor de uso, experiência, reinterpretação e apropriação do objecto pelo sujeito, acção e interacção contextualizada, produtoras de (re)construções sociais, de normas, de aprendizagens e de saberes susceptíveis de um enriquecimento do objecto que as antecede. A actividade é, por isso, mobilizadora do(s) sujeito(s), implicando-o(s) no uso de si e na apropriação do sentido de si-no-mundo.

Neste sentido, a formação é, conforme reconhece Barbier (1996: 22), um investimento consentido, cujo sentido “está intimamente ligado ao significado que [o formando] atribui globalmente à sua dinâmica de mudança”. Assim, consideramos que as predisposições dos actores/autores para a formação e o reconhecimento da sua importância no/para o trabalho

concreto no qual se investem, constituem um envolvimento consubstanciador de dinâmicas identitárias: de ‘diferenciação’, ‘afirmação’ ou ‘confirmação’ identitária (*Idem*).

A aprendizagem é, tanto do ponto de vista antropológico, como pedagógico e social uma condição/obrigação da existência (Dubar, 2000; Charlot, 2002)<sup>4</sup> e uma questão de mobilização e de sentido na aproximação do sujeito ao saber que supõe uma aproximação ao mundo (Charlot, 2002). Trata-se de uma aproximação ao saber em que a subjectividade e o envolvimento do sujeito em actividades significativas é fundamental (Dubar, 2000; Charlot, 2002). Como salienta Dubar (2000: 184), “os saberes incorporados progressivamente pelo ser humano em devir são antes saberes de acção experimentados numa prática significante, quer dizer ligada a um envolvimento pessoal”, o que se aplica tanto às actividades intelectuais como manuais.

É uma aprendizagem que o sujeito constrói no significado da aproximação ao mundo, aos outros e a si próprio (Charlot, 2002), numa temporalidade fundamento do ser-se no mundo que inclui interacções e acontecimentos, numa relação de formação no/com o mundo (Heidegger, 1964; Honoré, 1990). Neste sentido, para Honoré (1990: 202) – sustentando a formação numa perspectiva fenomenológica – a formação é consubstanciadora da existência, “o homem existe em formação de forma indizível por ele próprio. [...] Ele é [existe] numa relação de formação no mundo”. O autor considera a formação uma exigência fundamental da existência, exigência ou condição que lhe permite abrir pistas identificando um conjunto de elementos de compreensão/orientação do existir em formação. Segundo Honoré (1990: 205-215), existir em formação é: i) estar numa relação de formação no mundo; ii) instalar e organizar um mundo; iii) existir em interformação; iv) dever formar-se ao longo de uma vida<sup>5</sup>; v) existir num *elan* espiritual de alteridade; vi) estar presente em permanência; vii) existir no caminho de uma obra.

---

<sup>4</sup> Ambos os autores fazem referência a esta obrigatoriedade. Contudo, Charlot (2002: 57 e sgts.) sustenta a numa condição antropológica da existência – “nascer é ser submetido à obrigação de aprender” num triplo processo de hominização, singularização e socialização, de apropriação, participação e construção do mundo. Dubar (2000: 179 e sgts.) refere-se a uma concepção actual de construção da identidade pessoal a qual é sustentada num modelo pedagógico, emergente a partir de finais da década de 80, que trata de fazer de cada indivíduo um sujeito aprendente. Sendo os pressupostos e a incidência das reflexões de ambos os autores distintas, apontam, no entanto, para a relevância da aprendizagem na construção da identidade pessoal e social dos indivíduos, interpretada numa perspectiva antropológica ou numa perspectiva sócio-cultural e pedagógica. Também Honoré (1990), sustentando o sentido da formação no sentido do ser, se refere à dinâmica de formatividade percorrendo um caminho de desocultação ontológica com Heidegger.

<sup>5</sup> De salientar que este pressuposto referido por Honoré (1990) como condição do existir em formação tem subjacente uma perspectiva ontológica inerente ao ser humano que é, precisamente, o ser-no-mundo, ao longo da sua existência, em formação; pressuposto que não decorre directamente dos apelos políticos, educativos e gestionários, sustentados pela Carta da União Europeia (1996) que revelam essa necessidade da *aprendizagem ao longo da vida*. Estes apelos sustentam-se numa necessidade, no pressuposto de uma carência sempre presente num mundo em contínua mudança, no qual os conhecimentos se tornam rapidamente obsoletos e o desenvolvimento técnico-científico exige uma actualização contínua. São apelos que induzem à formação por e para qualquer objectivo exterior às pessoas envolvidas nesta “obrigatoriedade”. Para Honoré (1990) “dever formar-se ao longo da existência” é condição intrínseca ao

Formação e aprendizagem, de acordo com os autores que acabámos de referir e que nós também subscrevemos, sustentam-se no sentido e no significado subjacentes à condição da existência humana, afastando-se das correntes comportamentalistas da aprendizagem que frequentemente estão, explícita ou implicitamente, presentes nas propostas de formação fundamentadas em paradigmas técnico-rationais (Lesne, 1984; Sacristán, 1988; Correia, 1989; Ferry, 1991; Silva, 2003) e, particularmente, centradas numa perspectiva instrumental da formação (Honoré, 1990; Canário, 1999).

O sentido que pressupõe a aprendizagem e a formação é uma questão central, nomeadamente quando nos colocamos a importância e a relação entre formação e construção de identidade(s). Ao considerarmos a aprendizagem e a formação como condição da existência e do devir, nesta temporalidade biográfica e social (Dubar, 2004) que inclui todos os acontecimentos, locais e interações da existência, podemos compreender o sentido da formação como sentido do ser (Honoré, 1990) e a via de acesso à compreensão e construção de si-no-mundo e do Mundo enquanto ‘Obra’ (Honoré, 1990; Arendt, 2001) colectiva. É um sentido que emerge do desejo inerente a todo o ser humano, aberto ao mundo social no qual ocupa uma posição e é activo (Charlot, 2002); assim, “não se pode compreender o sujeito do saber sem apreendê-lo nesta forma específica de aproximação ao mundo” (*Idem*: 69).

A aprendizagem e a formação são, neste sentido, uma aproximação do sujeito ao mundo, aos outros e a si próprio<sup>6</sup>; são uma aproximação ao saber que não é apenas epistémica, mas é também identitária e social (Charlot, 2002). Conforme salienta o autor, a aproximação ao saber não inclui apenas a apropriação de saberes-objects – inscritos nos livros, nos monumentos, etc., sob a forma de informações e conhecimentos – de actividades e de relações. A aproximação dos sujeitos ao saber supõe também uma relação identitária, ou seja, de acordo com Charlot (2002: 84-85), “aprender adquire sentido em referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção da vida, à sua relação com os outros, à imagem que tem de si próprio e àquela que quer dar aos outros”. A aproximação social ao saber supõe a aproximação epistémica e identitária contribuindo para lhes dar uma forma particular. É na compreensão da sociedade, da sua evolução e da sua dinâmica que se inscrevem as aproximações epistémica e identitária, pois a evolução das formas culturais, do mercado de

---

estar-no-mundo temporal, factual e relacionalmente. É-se em formação, em interformação; o sentido da formação é inerente ao sentido de ser.

<sup>6</sup> Aproximação que, conforme salienta Charlot (2002: 91), é também uma aproximação ao tempo, pois “a apropriação do mundo, a construção de si, a inscrição numa rede de relações com os outros – “o aprender” – exigem tempo e não estão completos nunca. [...] Este tempo não é homogéneo, ele é compassado por “momentos” significativos, por ocasiões, por rupturas; ele é o tempo da aventura humana, da espécie, do indivíduo. Este tempo, enfim, desdobra-se em três dimensões, que se interpenetram e se supõem umas às outras: o presente, o passado e o futuro”.

trabalho, do sistema escolar supõe uma determinada aproximação ao mundo e ao saber (*Idem*) configurando dinâmicas identitárias (Dubar, 1997a, 2000) que, em grande medida, se articulam com esses contextos sócio-culturais, económicos e políticos.

Um estudo de caso que realizámos recentemente, centrado numa equipa multidisciplinar (Silva, 2005), tal como estudos realizados por diversos autores (nomeadamente, Barbier, (1996) e Courtois et al. (1996), entre outros), permitiu-nos constatar a presença desta articulação que passamos a apresentar de seguida.

## **BIOGRAFIAS, APRENDIZAGENS E DINÂMICAS IDENTITÁRIAS**

O estudo que realizámos junto de uma equipa multidisciplinar da administração pública<sup>7</sup> permitiu-nos identificar a importância reconhecida à formação pelas autoras (toda a equipa é constituída por pessoas do género feminino) que a integram. Importância não só identificada na opção pela formação inicial – predominantemente inscrita numa lógica vocacional, numa trajetória e em representações do ofício e da profissão, sendo que o acesso a um determinado curso permite a concretização de um projecto global que se consubstancia, conforme verbalizam, em “ajudar aos outros” e/ou “modificar o mundo” – mas também no significado que atribuem à formação contínua e ao investimento que nela fizeram, fazem ou estão dispostas a fazer.

A opção primeira da formação inicial como condição de acesso e sucesso ao trabalho/emprego que lhes possibilite a concretização do projecto que representam como ideal de realização pessoal e profissional é, contudo, permeável às condições do mercado que condiciona aquele acesso/sucesso antecipado e idealmente construído. As trajetórias de vida e profissionais são, assim, povoadas de condicionalismos vários que convertem no quotidiano os ideais, nem sempre (ou quase nunca) permitindo a sua plena concretização. Face a este desajuste, entre o ideal construído e o real proposto e/ou acessível à grande maioria destas profissionais, a formação contínua – ao longo da vida – aparece, em grande medida, como uma possibilidade ou condição de acesso às identidades desejadas e ao ideal almejado.

Considerando, como referem Courtois et al. (1996), que a relação que os trabalhadores estabelecem com a formação depende de duas determinantes principais, nomeadamente as representações que têm do seu futuro socioprofissional e do projecto que retêm individualmente, podemos perceber o quanto a disponibilidade/disposição para a formação e o investimento que as autoras estão dispostas a fazer nela depende da sua apropriação do presente e representação

---

<sup>7</sup> Equipa recentemente constituída por Psicólogas, Assistentes Sociais, Juristas e uma Professora especializada na área da deficiência, para uma intervenção específica no âmbito da assessoria técnica aos Tribunais especializados de Família e de Menores.

do futuro inscrevendo-a nas suas trajectórias pessoais. As representações do futuro socioprofissional e a percepção do projecto individual estão ancoradas nas suas trajectórias pessoais e profissionais, nas quais são particularmente importantes os mundos vividos do trabalho (Dubar, 1997b; Demazière e Dubar, 1997; Dubar e Tripier, 1998) que se articulam com o modo como perspectivam e/ou vivem a formação estruturando formas identitárias mais ou menos coerentes e típicas<sup>8</sup> (Dubar, 1997a, 1997b).

As narrativas das autoras do estudo que realizámos explicitam modos de apropriação/investimento na formação, nomeadamente na formação contínua, que se articulam com os seus mundos vividos do trabalho e com as suas trajectórias biográficas, podendo discernir-se uma coerência entre as suas experiências, expectativas e projecto(s) profissional(ais).

Ao argumentarem sobre a importância que reconhecem à formação e da sua pertinência, nomeadamente para o trabalho específico, as autoras atribuem uma estreita articulação entre o trabalho e a formação, admitindo que esta última é uma condição indispensável para a realização do trabalho e para a sua própria realização pessoal e profissional.

As autoras encontram-se, portanto, particularmente mobilizadas para a formação. Algumas equacionam estratégias várias para adquirirem os recursos que consideram importantes para o seu desenvolvimento pessoal, para o investimento no ofício e/ou para a construção de uma carreira profissional. Outras, por constrangimentos pessoais e/ou familiares, mantêm determinados projectos de formação adiados. Há, ainda, algumas autoras que aguardam o investimento da Organização na sua formação.

Nas narrativas das autoras pudemos identificar três modos típicos de predisposição e de investimento na formação – i) *investimento pessoal*, ii) *investimento na actividade profissional* e iii) *investimento na trajectória profissional* – cujas características e apropriações típicas se articulam com os mundos vividos do trabalho e com a trajectória pessoal e profissional (Dubar, 1997b; Demazière e Dubar, 1997; Dubar e Tripier, 1998; Silva, 2005).

### **i) Formação: um investimento pessoal**

A relevância da formação para algumas das autoras e o investimento que nela fizeram, fazem e estão dispostas a continuar a fazer encontra-se sustentada não apenas, nem tanto numa

---

<sup>8</sup> De acordo com Dubar (1997b: 50-51), cada forma identitária associa de modo ideal-típico o mundo vivido no trabalho com determinada (pre)disposição para a formação, cruzando o espaço prioritário de investimento e de reconhecimento (empresa, família, associações...) com temporalidade biográfica (relação com o futuro, reconstrução biográfica). Assim, “a cada forma identitária, associada a um “mundo vivido do trabalho”, corresponde, de forma ideal, um **tipo de formação**, isto é, um sistema de objectivos, de métodos pedagógicos e de organização prática. [...] A formação é essencial na construção das identidades profissionais porque facilita a incorporação de saberes que estruturam, simultaneamente, a relação com o trabalho e a carreira profissional.”

relação directa com o trabalho que realizam – embora reconheçam a sua pertinência e até necessidade – mas vai para além dessa relação imediata e próxima com o trabalho e com a Organização.

Ao inscreverem-se em trajectórias nómadas (Boltanski e Chiapello, 1999; Silva, 2005) – predominantemente por opção – a formação é, em grande medida, percebida como um investimento pessoal, um desafio do qual algumas se apropriam como condição de desenvolvimento pessoal e profissional.

É manifesto um desejo de evoluir para além da Organização, dentro e fora dela (Courtois et al., 1996), pois sentem-se mal reconhecidas pela hierarquia e consideram que a Organização gere mal as inovações e/ou mudanças produzidas no seu interior não investindo numa gestão adequada. São, assim, as autoras que desenvolvem estratégias de inconformismo (Silva, 2005) face à Organização e que se investem nas suas representações do ofício e da profissão as que mais determinadas estão a procurar formação fora da Organização.

Activas, curiosas, realistas, têm projectos a nível pessoal que esperam valorizar, eventualmente deixando a Organização (Courtois et al., 1996), constituindo a formação uma via importante de construção do futuro. Atribuem-se uma forte intervenção nas aprendizagens adquiridas, percebendo-as como resultado de uma experiência investida, por vezes solitária, mas resultante de um aprofundamento de conhecimentos que procuram em espaços formais, frequentemente académicos, valorizando os saberes teóricos.

Ao privilegiarem uma mobilidade voluntária tendem a valorizar os diplomas e uma concepção escolar da formação como meio de adquirir títulos socialmente valorizados (Dubar, 1997b). A sua identidade não se define tanto a partir do trabalho mas do ofício e este encontra-se fortemente estruturado pelos saberes formais e académicos sancionados pelo diploma oficial.

Sendo o trabalho/emprego actual experienciado como uma situação mais ou menos circunstancial, mais ou menos transitória, este é menos mobilizador da formação do que o seu projecto e as representações que têm do seu futuro socioprofissional.

Confrontadas com experiências de trabalho desconfortáveis, e realistas face ao projecto socioprofissional a curto prazo – os constrangimentos reais no mercado de trabalho/emprego que inviabilizam uma mobilidade externa tão rápida quanto gostariam – algumas autoras identificam a necessidade de privilegiarem a curto prazo conteúdos de formação e aprendizagens de preparação de si-próprias (Dodier, 1995) que as ajude a diminuir o sofrimento no trabalho (Dejours, 1993), e lhes dê acesso a uma “prestação ajustada de confiança, que permita ajustar o seu próprio corpo nesta penumbra de potencialidades confusas” (Dodier, 1995: 241).

A formação é, assim, encarada como um *investimento pessoal*, potenciadora dos projectos que perspectivam, nomeadamente fora da Organização actual. Ao conceberem-se como actores de si (Sainsaulieu, 1997), apresentam uma grande autonomia na identificação e selecção da formação que consideram pertinente, prolongando o horizonte da identificação das aprendizagens pertinentes para além do momento presente e imediato, investindo na construção do futuro. Ao mesmo tempo, tendem a valorizar, mais do que as outras autoras, a pertinência da formação inicial, académica e teórica, para o trabalho actual, a qual contribui de modo significativo para a sua definição do e no ofício.

O investimento na formação, que as autoras fazem ou estão dispostas a fazer, encontra-se ancorado mais numa temporalidade biográfica que social (Dubar, 2004)<sup>9</sup>. O projecto socioprofissional sobrepõe-se ao contexto socio-técnico do trabalho actual, sendo menos importante o investimento imediato no trabalho real actual – que as tem defraudado, e cujas razões se encontram no exterior de si próprias, nomeadamente numa má gestão da Organização que não lhes assegura as condições de trabalho adequadas – do que o investimento no futuro e na possibilidade de adquirirem a formação (e os diplomas) que lhes permita uma mobilidade externa mais acessível e de acordo com as suas expectativas e/ou representações que têm do seu futuro socioprofissional.

## **ii) Formação: um investimento na actividade profissional**

A importância reconhecida à formação, nomeadamente contínua, e o investimento que algumas autoras estão dispostas a fazer está particularmente articulada com a experiência de trabalho actual, sendo nela que se investem particularmente e onde prevêem continuar a investir de modo a alcançarem a segurança e a estabilidade na sua trajectória profissional. Inscritas em trajectórias nómadas por necessidade (Silva, 2005), a manutenção do trabalho/emprego é um objectivo importante, mesmo prioritário, e o colectivo de trabalho que integram actualmente é estruturante da sua identidade vivida. Por isso, a formação privilegiada mantém uma estreita articulação com os conteúdos de trabalho (não apenas real mas também desejado) e com o mundo vivido do/no trabalho.

As autoras querem evoluir na/com a empresa (Courtois et al., 1996) pelo que a vida profissional adquire uma centralidade na definição da sua identidade. Analisam e são particularmente sensíveis às características do seu trabalho e às suas transformações, nomeadamente em termos de qualidade, pelo que estão fortemente mobilizadas para estratégias

---

<sup>9</sup> Segundo Dubar (2004), a temporalidade biográfica é marcada predominantemente pela sucessão heterogénea dos acontecimentos, rupturas, novidades e vazios; sendo eminentemente subjectiva recorre à memória, ao vivido e à produção de sentido subjectivo. Pelo contrário, a temporalidade social situa-se predominantemente no quadro da acção quotidiana, das relações objectivadas do trabalho e não trabalho.

inovadoras que permitam o acesso à qualidade que reconhecem como fundamental, para a sua realização na actividade profissional e para a sua afirmação identitária individual e colectiva (Barbier, 1996).

Tal como Courtois et al. (1996: 186) identificam nos estudos empíricos que levaram a cabo, também a maior parte das autoras do nosso estudo se sentem atraídas e valorizadas pela formação que favoreça os grupos de expressão e as reuniões onde possam desenvolver “a elaboração colectiva de soluções para os disfuncionamentos ou inovações em matéria de funcionamento”.

A inexistência de formação específica para o trabalho na Organização e a necessidade de partilharem experiências e, sobretudo, as desilusões e as angústias face ao trabalho, contribui para que algumas vislumbrem a necessidade de propor um espaço de partilha e de “catarse” (nas palavras de uma das autoras). As narradoras revelam, assim, a necessidade que sentem e a importância que atribuem à Organização na oferta de formação específica para o trabalho, vislumbrando, naquilo que está ao seu alcance espaços de partilha que possam contribuir para expressar sentimentos e ultrapassar situações difíceis no/do contexto de trabalho.

Contudo, é especialmente reconhecida a importância da formação para o trabalho específico como expressam quase todas as narradoras. Mais formal, em espaços exteriores à Organização, ou em contexto de trabalho, como a *supervisão* no local de trabalho e a *partilha de experiências* com outras pessoas que trabalham nas mesmas áreas de intervenção, as autoras consideram a formação como uma condição fundamental para o seu investimento no trabalho e para a formalização dos saberes nocturnos (Durand, 1969) que emergem do/no colectivo de trabalho. Neste sentido, a formação privilegiada tende a centrar-se nos saberes práticos e técnicos que devem conduzir à excelência da arte (Dubar, 1997b). A formação é concebida como um aperfeiçoamento na sua especialidade (neste caso, Assessoria aos Tribunais), uma vez que concebem o trabalho como uma especialidade que as define, ou pretendem que defina, inteiramente (*Idem*).

A temporalidade social (Dubar, 2004) tende a sobrepor-se à temporalidade biográfica, pois é nela que as condições de afirmação identitária se tornam mais imediatas. Sendo a afirmação identitária individual expressa no/pelo colectivo de trabalho actual, com o qual se identificam prioritariamente e que pretendem assegurar a todo o custo, a actividade que realizam ou pretendem realizar é a principal mobilizadora para o investimento na formação e esta constitui uma estratégia particularmente valorizada pelas autoras para a sua visibilidade social, reconhecimento e, conseqüentemente, afirmação identitária.

Ao investirem predominantemente no presente, como condição de assegurarem a estabilidade do trabalho/emprego, não são os saberes teóricos – distantes, dos livros, sem

relação com o trabalho específico – os mais relevantes, mesmo pertinentes para a acção quotidiana; os saberes ou conteúdos de formação mais significativos são os que relevam das experiências de trabalho através da comunicação partilhada, dos confrontos e da intercompreensão (Zarifian, 1996, 1999) a que os acordos intersubjectivos (Habermas, 1987) dão acesso. Trata-se de uma formação mais indutiva que dedutiva, ou indutiva-dedutiva, pois a partilha, a reflexão conjunta e a intercompreensão darão acesso à formalização dos saberes invisíveis socialmente e à afirmação da sua pertinência contra o desperdício da experiência (Santos, 2000).

### **iii) Formação: um investimento na trajectória profissional**

As autoras com trajectórias expectantes (Silva, 2005), com reais ou possíveis experiências de mobilidade, ascendente ou horizontal, encaram a formação como um investimento na sua trajectória profissional, não aparecendo como uma prioridade ou preocupação central, ao contrário das autoras que se inscrevem em trajectórias nómadas.

A sua predisposição para a formação é menos acentuada adquirindo um estatuto, em certa medida, marginal relativamente ao investimento no trabalho, à manutenção de um nível de consenso elevado com as hierarquias e de afinidade com a Organização, pois é nela que acreditam poder continuar a construir uma trajectória profissional ascendente e relevante para a sua realização pessoal e profissional. Como refere Dubar (1997b: 50), “aqueles que definem o trabalho referindo-o em relação à empresa para a qual contribuem para assegurar o sucesso, sendo por isso recompensados pela promoção interna, falam de formação como de um conjunto de saberes práticos, teóricos e especializados (“um pouco de tudo”), que são organizados relativamente à empresa”. São estes diferentes saberes, emergentes de uma trajectória – de vida, de formação e profissional – que são valorizados e investidos na realização da actividade e na expressão da função que desempenham no interior da Organização e que lhes assegura o reconhecimento, nomeadamente pelos superiores hierárquicos.

É “um pouco de tudo”, que lhes permite realizarem o trabalho que vêm ser reconhecido e, ao mesmo tempo, garantir a possibilidade da continuidade de reconhecimento.

O estatuto adquirido no interior da Organização, a sua mobilidade no interior da mesma, a função que desempenham fá-las sentirem-se com alguma ascendência sobre as colegas, enquanto detentoras dos “saberes de organização” (Dubar, 1997b), aqueles que permitem a configuração de competências pertinentes para a realização do trabalho, a interacção no contexto organizacional e o reconhecimento pelos pares e pela hierarquia.

Enquanto actores estrategos (Sainsaulieu, 1997), o investimento na formação é aquele que lhes permita assegurar a carreira que representam como possível não só no futuro como no

presente e que se encontra fortemente ancorada no seu passado, no seu modo de ser, estar e de fazer na Organização, mais do que no investimento que tenham feito na formação contínua, ou se mostrem disponíveis a fazer.

A percepção dos saberes pertinentes está interceptada, portanto, pela temporalidade biográfica e social (Dubar, 2004), pelo passado, pelo presente e pelo futuro pois, ao valorizarem a formação enquanto investimento na trajectória profissional recorrem frequentemente ao passado como consolidação do presente e construção do futuro, como que assegurando uma continuidade pertinente da sua representação do devir socioprofissional.

No quadro seguinte apresentamos as formas identitárias que foram por nós identificadas (Silva, 2005), a partir da análise interpretativa das narrativas e de um processo indutivo de categorização, articulando trajectórias subjectivas, mundos vividos no trabalho e predisposição para a formação.

**Quadro 1**  
**Disposições para a formação e processos estruturantes**  
**das formas identitárias**

Processos estruturantes	Trajectória subjectiva	Mundo vivido no trabalho	(Pre)Disposição para a formação	
			Estratégias	Modalidade de formação Concepção do saber
<b>Formas Identitárias</b>				
<b>Ofício</b>	Nómadas por opção	Inconformismo	*Investimento pessoal *Construção do futuro	*Modalidades formais e académicas *Saberes teóricos
<b>Colectivo de trabalho</b>	Nómadas por necessidade	Ajustamento	*Investimento na actividade profissional *Construção do presente	*Supervisão no local de trabalho, partilha de experiências *Saberes técnicos e práticos
<b>Função</b>	Expectantes	Afinidade	*Investimento na trajectória profissional *Recurso ao passado como consolidação do presente e construção do futuro	*Modalidades formais e informais *Saberes teóricos, práticos e especializados

Os processos estruturantes subjacentes às formas identitárias dão conta da dinâmica e da singularidade das autoras pois, apesar de se integrarem todas num mesmo contexto organizacional e numa área de intervenção específica, denotam e argumentam apropriações distintas que se inscrevem na idiosincrasia das suas trajectórias de vida e profissionais, nas suas experiências e expectativas, mais ou menos densas e

mobilizadoras, contribuindo para as suas representações do passado, do presente e do futuro, nomeadamente socioprofissional, e sustentando o seu projecto pessoal.

É neste contexto que são compreensíveis as relações que as autoras estabelecem entre formação e trabalho; embora ambos os campos se interpenetrem e coexistam para todas elas, acabam por estabelecer cumplicidades distintas em função das experiências presentes e expectativas face ao futuro. São estas cumplicidades que promovem as suas (pre)disposições para a formação e o investimento que nela fizeram, fazem e/ou estão dispostas a fazer, no sentido de diferenciarem, afirmarem ou confirmarem a sua identidade profissional (Barbier, 1996).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As três formas ideal-típicas (Weber, 1964) que acabamos de apresentar procuram sistematizar e agregar três modos típicos de valorização e de investimento na formação (Dubar, 1997b; Courtois et al., 1996; Dubar e Tripier, 1998) associando-os com as trajectórias profissionais e com os mundos vividos no trabalho.

Podemos perceber que subjacente à (pre)disposição para a formação, nomeadamente contínua, estão as representações do devir socioprofissional, trajectórias e expectativas face ao projecto futuro e mundos vividos no trabalho que se exprimem e se investem em determinadas estratégias face à formação e na valorização de diferentes modalidades de formação e concepções do saber. Trata-se, assim, de aproximações idiossincráticas ao saber, aproximações que frequentemente são esquecidas e/ou desvalorizadas nas persistentes narrativas, políticas e gestionárias, que apelam à formação e à aprendizagem ao longo da vida, inscrevendo-a tão só num quadro prescritivo, normativo e certificativo, ignorando ou silenciando os investimentos e disposições dos actores locais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Fátima (2004). *Políticas Educativas Nacionais e Globalização. Novas Instituições e Processos Educativos*. Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho.
- ARENDRT, Hannah (2001 [1958]). *A Condição Humana*. Lisboa: Relógio D'Água.
- BARBIER, Jean-Marie (1996). De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation, *Éducation Permanente*, 128, p.11-25.
- BOLTANSKI, Luc & CHIAPELLO, Ève (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.

- CANÁRIO, Rui (1999). *Educação de Adultos. Um Campo e uma Problemática*. Lisboa: Educa.
- CHARLOT, Bernard (2002 [1997]). *Du Rapport au Savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- CHARLOT, Bernard (2004). Educação, Trabalho: Problemáticas Contemporâneas Convergentes, *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 22, p.9-25.
- COMISSÃO EUROPEIA (1996). *White Paper on Education and Training – Teaching and Learning Towards the Learning Society*. (Impresso a partir da Internet).
- CORREIA, José Alberto & MATOS, Manuel (2001). Da crise da escola ao escolocentrismo, in S. R. Stoer, L. Cortesão e J. A. Correia (orgs.), *Transnacionalização da educação. Da crise da educação à “educação” da crise*. Porto: Edições Afrontamento, p.91-117.
- CORREIA, José Alberto (1989). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. Porto: Edições ASA.
- CORREIA, José Alberto (1996). *Sociologia da Educação Tecnológica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CORREIA, José Alberto (1997). Formação e Trabalho: contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação, in R. Canário (org.) *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora, p.13-41.
- COURTOIS, Bernardette, MATHEY-PIERRE, Catherine, PORTELLI, Patricia & WITORSKI, Richard (1996). Transformations de la formation et recompositions identitaires en entreprise, in J.-M. Barbier, F. Berton & J.-J. Boru, *Situations de travail et formation*. Paris : L’Harmattan, p. 165-201.
- DEJOURS, Christophe (1993). Intelligence pratique et sagesse pratique: deux dimensions méconnues du travail réel, *Education Permanente* n°116/3, p. 47-70.
- DEMAZIÈRE, Didier & DUBAR, Claude (1997). *Analyser les entretiens biographiques*. Paris : Éditions NATHAN.
- DODIER, Nicolas (1995). *Les Hommes et les Machines*. Paris : Éditions Métailié.
- DUBAR, Claude & TRIPIER, Pierre (1998). *Sociologie des Professions*. Paris : Armand Colin.
- DUBAR, Claude (1997a [1991]). *A Socialização. Construção das Identidades Sociais e Profissionais*. Porto: Porto Editora.
- DUBAR, Claude (1997b). Formação, Trabalho e Identidades Profissionais, in R. Canário (org.), *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora, p.43-52.
- DUBAR, Claude (2000). *La crise des identités. L’interprétation d’une mutation*. Paris : PUF.
- DUBAR, Claude (2004). Régimes de temporalités et mutation des temps sociaux, *Temporalités. Productions, Usages, Figures*, n°1, p.100-109.
- DURAND, Gilbert (1969). *Les structures anthropologiques de l’imaginaire*. Paris : Bordas.
- FERRY, Gilles (1991 [1987]). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona: Ediciones Piados.
- FOUCAULT, Michel (1975). *Surveiller et punir*. Paris : Éditions du Seuil.
- HABERMAS, Jürgen (1987). *Théorie de l’agir communicationnel*. Paris : Fayard.
- HAKE, Barry J. (1999). Lifelong Learning in Late Modernity : The challenges to society, organizations and individuals, *Adult Education Quarterly*, vol. 49, n°4, p.77-89.
- HEIDEGGER, Martin (1964). *L’être et le temps*. Paris : Gallimard.
- HONORÉ, Bernard (1990). *Sens de la Formation, Sens de l’Être. Un chemin avec Heidegger*. Paris : l’Harmattan.
- KLIEBARD, Herbert M. (1999). *Schooled to Work. Vocationalism and the American Curriculum, 1876-1946*. New York: Teachers College Press.
- LESNE, Marcel (1984 [1977]). *Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos. Elementos de Análise*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- MATOS, Manuel Santos e (1999). *Teorias e Práticas de Formação. Contributos para a reabilitação do trabalho pedagógico*. Porto: Edições ASA.
- PIOTET, Françoise (2002). *La révolution des métiers*. Paris : PUF.
- ROPÉ, Françoise e TANGUY, Lucie (1994). *Savoirs et Compétences. De l’usage de ces notions dans l’école et l’entreprise*. Paris : L’Harmattan.
- SACRISTÁN, José Gimeno (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.

- SAINSAULIEU, Renaud (1997). *Sociologia da Empresa. Organização, Cultura e Desenvolvimento*. Lisboa: Instituto Piaget.
- SANTOS, Boaventura Sousa (1989). Da ideia de Universidade à Universidade das ideias, *Revista Crítica de Ciências Sociais* (27-28).
- SANTOS, Boaventura Sousa (2000). *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*. Porto: Edições Afrontamento.
- SCHUMPETER, Joseph (1965 [1942]). *Capitalisme, socialisme et démocratie*. Paris : Payot.
- SILVA, Ana Maria Costa (2003). *Formação, Percursos e Identidades*. Coimbra: Quarteto Editora.
- SILVA, Ana Maria Costa (2005). Formação e Construção de Identidade(s). Um Estudo de Caso centrado numa Equipa Multidisciplinar. Braga: Universidade do Minho. Tese de Doutoramento (policopiada).
- STROOBANTS, Marcelle (1993). *Savoir-faire et compétences au travail. Une sociologie de la fabrication des aptitudes*. Bruxelles : Editions de l'Université de Bruxelles.
- STROOBANTS, Marcelle (1994). La visibilité des compétences, in F. Ropé e L. Tanguy, *Savoirs et Compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris : L'Harmattan, p.175-203.
- TEODORO, António (2001). Organizações internacionais e políticas educativas nacionais: a emergência de novas formas de regulação transnacional, ou uma globalização de baixa intensidade, in S. R. Stoer, L. Cortesão e J. A. Correia (orgs.), *Transnacionalização da educação. Da crise da educação à "educação" da crise*. Porto: Edições Afrontamento, p.125-161.
- WEBER, Max (1964 [1904]). *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*. Paris: Plon.
- ZARIFIAN, Philippe (1996). *Travail et Communication. Essai sociologique sur le travail dans la grande entreprise industrielle*. Paris : PUF.
- ZARIFIAN, Philippe (1999). L'agir communicationnel face au travail professionnel, *Sociologie du Travail*, 41, p.163-177.