

**Universidade do Porto**

**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação**

**FORMAÇÃO E TRABALHO:  
contributos para a construção de uma epistemologia da  
mediação**

**José Alberto de Azevedo e Vasconcelos Correia**

**PORTO 1997**

TE-292

## **LIÇÃO SÍNTESE**

### **FORMAÇÃO E TRABALHO:**

**contributos para a construção de uma epistemologia da mediação**

**(GRUPO DE DISCIPLINAS DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO)**

**Apresentado nos termos do art. 9º, nº1,  
alínea b) do decreto nº301/72 de 14 de  
agosto, para provas para a obtenção do  
título de agregado no 2ºgrupo (Ciências  
da Educação) da Faculdade de Psicologia  
e de Ciências da Educação da  
Universidade do Porto**

Esta aula constitui o primeiro momento de uma sessão de 4 horas integrada no 3ºMódulo de Formação. Ela aborda a temática geral das relações entre Formação e Trabalho a a que atribuímos uma grande importância no desenvolvimento da cadeira de *Análise Crítica das Teorias em Educação*, não só devido à sua actualidade política e científica, mas também por ela incidir sobre um domínio da vida social particularmente propenso, não só à diluição da distinção entre fenómenos educativos e fenómenos não educativos, mas também à instabilização das fronteiras entre as disciplinas que abordam a problemática da formação e a problemática do trabalho.

Em conformidade com a metodologia geral adoptada, abordagem desta problemática estrutura-se em torno de dois momentos fortes. Num primeiro momento procuraremos destacar algumas tendências do processo sócio-histórico da construção da autonomia relativa entre formação e trabalho com o intuito de realçar a historicidade dos instrumentos cognitivos accionados para se pensar a sua relação. Num segundo momento, adoptaremos uma postura mais prospectiva para podermos discernir nos sinais portadores de provir a que se refere Abraham MOLES, os desafios que a instabilização das relações entre o mundo da formação e o mundo do trabalho coloca à cientificidade em educação.

A aula que agora iremos desenvolver, destina-se a disponibilizar alguns instrumentos conceptuais e posturas reflexivas úteis ao desenvolvimento da 1ª Unidade Temática do 3ºMódulo de Formação que se apoiará também na discussão dos textos assinalados com \* na bibliografia e que foram distribuídos para uma leitura prévia.

Neste contexto, as dimensões analíticas que estruturam a aula são as que foram definidas para a unidade temática, a saber:

1) A produção sócio-histórica das relações entre formação e trabalho: a formação enquanto instância de "socialização profissional" e como mecanismo de regulação social

1.1 - A complexidade tecnológica dos contextos de trabalho e a complexidade tecnológica das qualificações dos postos de trabalho: a necessidade de uma distinção analítica;

1.2 - "Qualificação" dos postos de trabalho, "qualificação" dos trabalhadores e estrutura dos empregos: da descoincidência articulada à desarticulação da descoincidência;

1.3 - Formação e Trabalho: crónica de uma relação infeliz;

1.4 - Trabalho e Cidadania: a formação como instância de construção de uma *cidade laboral*.

2) A organização sócio-técnica do trabalho: as dimensões produtivas e cognitivas do exercício do trabalho

2.1 - A "qualidade" como instrumento de gestão do incerto e de produção de uma nova ética do trabalho

2.2 - Organizações qualificantes: os novos desafios à formação

3 - Dispositivos e sistemas de formação: pressupostos epistemológicos, teóricos e metodológicos da investigação e da intervenção.

Pode-se admitir que a noção de qualificação profissional desempenha um papel de tal forma relevante na estruturação dos discursos que pretendem reflectir sobre as relações entre formação e trabalho que ela constitui um importante operador ideológico que dificulta a análise destas relações e simultaneamente, como realça Claude Dubar (1996, p.181) um importante analisador "das transformações da organização do trabalho industrial e das relações dos trabalhadores com o seu trabalho". A noção de qualificação profissional é um dos instrumentos mais frequentemente accionados na legitimação das políticas educativas que, a partir da década de 80, fizeram do reforço das relações entre educação e trabalho uma condição imprescindível do combate ao desemprego e à exclusão social.

Em Portugal, onde as preocupações relacionadas com a democratização do ensino conduziram, depois de Abril de 74, à produção legal da diluição da distinção entre Ensino Liceal e Ensino Comercial e Industrial, o apelo ao reforço destas relações é frequentemente entendido como a reposição de uma relação perdida e tem legitimado não só importantes transformações na organização do sistema de ensino, como uma redefinição do papel do Estado no processo de escolarização.

O pressuposto básico do "discurso político" que tende a homogeneizar o actual processo de produção de "subjectividades educativas", é de que existiria uma relação directa entre o processo de complexificação tecnológica dos contextos de trabalho, a estrutura das qualificações exigidas aos trabalhadores e a estrutura dos empregos entendida como codificação jurídica das qualificações exigidas para o acesso ao trabalho e para a progressão profissional. Num contexto onde não é suficientemente debatida a problemática do exercício da cidadania no trabalho - na sua relação com o trabalho, a cidadania reduz-se ao exercício do direito ao emprego - a ênfase dada à contribuição da Educação para a produção de qualificações profissionais, tem conduzido ao abandono das preocupações com a sua contribuição para o aprofundamento da cidadania e à integração da problemática educativa num espécie de Engenharia Social a que se atribui potencialidades regeneradoras ilimitadas.

Não nos iremos debruçar detalhadamente sobre a análise dos pressupostos que sustentam esta definição das relações desejáveis entre Formação e Trabalho. Interessava, no entanto pôr em realce que a descoincidência entre as dimensões que distinguimos na noção de qualificação profissional é o resultado de um longo processo histórico, que não é explicável por qualquer determinismo tecnológico, e onde o importante papel desempenhado pelos sistemas de Educação/Formação na articulação destas descoincidências, parece estar associado mais ao exercício de uma autonomia do que à subordinação relativamente às determinantes tecnológicas do trabalho.

Assim, no contexto medieval onde, a complexidade tecnológica dos contextos de trabalho tende a coincidir com a complexidade tecnológica da acção dos trabalhadores, os sistemas de formação, apesar de estarem temporalmente enraizados nos colectivos de trabalho, dispõem de uma certa autonomia institucional relativamente a estes. O alargamento "artificial" do tempo de vigência dos contratos de aprendizagem, foi imprescindível para que os sistemas de formação pudessem desempenhar um importante papel económico, contribuíssem para a regulação social inibindo o acesso a níveis mais elevados na hierarquia do trabalho e se afirmassem como instância de valorização simbólica diferenciada dos ofícios.

O desenvolvimento da empresa e das modernas concepções de organização do trabalho, de que o taylorismo constitui a versão mais elaborada, onde a inegável complexificação tecnológica dos contextos de trabalho não só não foi acompanhada por uma correspondente complexificação do exercício do trabalho, como se assistiu mesmo a uma desqualificação sem precedentes dos trabalhadores. Neste contexto histórico, os Sistemas Educativos, para além de regularem a utilização de uma mão-de-obra infantil, adoptaram modelos de organização e mecanismos de controlo social que, como realçam FOUCAULT e PETITAT, antecipavam aqueles que viriam a ser seguidos e aprofundados pela empresa moderna.

A associação do taylorismo com a cadeia de montagem articulado com o desenvolvimento do Estado-Providência e com a contratação colectiva de trabalho, ao mesmo tempo que possibilitou o crescimento, em parte, auto-sustentado dos sistemas educativos e, conseqüentemente, o aumento do nível de instrução dos trabalhadores, ao não ter sido acompanhado por mudanças significativas nas estruturas do emprego, contribuiu para que a codificação jurídica das qualificações exigidas para o acesso ao trabalho e à progressão profissional se "deslocasse" progressivamente das determinantes inscritas no exercício do trabalho para "exprimir" as correlações de poder entre as diferentes forças sociais.

Nos 30 gloriosos anos que se seguiram ao fim da 2ª Guerra Mundial, a articulação funcional entre os sistemas de formação e os sistemas de

trabalho estabeleceu-se "naturalmente". A estabilização da sequência temporal mundo da formação/mundo do trabalho garantiu a delimitação das fronteiras temporais e espaciais entre o mundo do trabalho e o mundo da formação, e permitiu que, os Sistemas Educativos ao terem "diferido" o momento da procura do primeiro emprego, contribuissem decisivamente para o relativo êxito das políticas do pleno emprego.

Poder-se-ia admitir que neste contexto de estabilidade as relações entre Formação e Trabalho são estruturadas em torno de um sistema articulado de oposições estruturado em torno de uma lógica de "exterioridade". Para além das dicotomias entre desenvolvimento e maturidade, escola e vida activa, socialização profissional e exercício da profissão que derivam directamente da delimitação das fronteiras a que nos referimos atrás, assiste-se a uma consolidação da dicotomia entre cidadania e trabalho que atravessa quer os Sistemas Educativos quer os Sistemas de Educação de Adultos. Nos primeiros esta dicotomia exprime-se através da oposição entre cultura geral e formação profissional estabilizada pela coexistência de duas vias de ensino, enquanto que no campo da educação de adultos ela exprime-se pela dicotomia entre a formação dos cidadãos, assegurada por um conjunto de práticas ligadas à Educação Popular e à Educação de recorrente, e a formação dos trabalhadores intimamente ligada à promoção e reciclagem profissionais.

Como referimos atrás este sistema de dicotomias estruturou-se numa lógica da exterioridade que se exprime de uma forma particularmente intensa nos domínios seguintes:

1) a exterioridade entre polis ou cidadania e trabalho que se sustenta no pressuposto de que não existe uma intersecção e muito menos uma interpelação entre os tempos e as racionalidades que estruturam a acção do cidadão e a acção do trabalhador. O mundo do trabalho estrutura-se em torno de uma racionalidade instrumental e na formação para o trabalho valoriza-se sobretudo os espaços pedagógicos estruturados na procura da acção "eficaz" dos formadores. A Cidade, por sua vez, valoriza uma ideologia participativa tendencialmente promotora de uma harmonia social, apoiando-se a formação para a cidadania numa pedagogia activa, participativa e negociada.

2) a exterioridade entre os tempos e os espaços da formação e os tempos e espaços do exercício do trabalho resulta do facto da formação ou visar objectivos "exteriores" ao trabalho (formação para a cidadania) e do facto de se que a formação só é eficaz ao trabalho se for anterior ao seu exercício.

3) a exterioridade dos indivíduos em formação relativamente aos seus contextos sociais é uma consequência do facto da formação ser estruturada para *qualificar os indivíduos* no pressuposto de que os

contextos sociais são "naturalmente" propensos à expressão das qualidades dos indivíduos.

Na segunda metade da década de 70, num contexto onde se acumulam os sinais de desarticulação das descoincidências entre as diferentes dimensões da noção de qualificação que retivemos para efeito de análise, as relações entre formação e trabalho deixam de ser definidas em torno da preocupação de assegurar a gestão das estabilidades, para se referenciar à problemática da mudança, da mudança técnica, planejada, ortopédica e adaptativa. O campo da formação tende a deixar de ser um espaço que potencia o exercício do direito à promoção social e/ou profissional, para passar a ser um espaço de cumprimento de um dever. O sistema de oposições que se sustentava na existência de uma ampla autonomia entre formação e trabalho tende a transformar-se num sistema articulado de subordinações: subordinação da Escola à Vida Activa, da lógica do desenvolvimento à instabilização da maturidade e, subordinação da cidadania ao trabalho. Por sua vez, a lógica da exterioridade que predominou nos trinta gloriosos anos, tende a cingir-se apenas a uma dimensão "espacial", já que é visível o processo de erosão da ordem causal que sustentava a sua exterioridade temporal.

Na década de 80, as relações entre educação e trabalho já não se conjugam nem no registo da estabilidade nem no da mudança, mas no registo da instabilização: instabilização da sequência temporal da sequência temporal e das fronteiras que delimitavam os espaços de formação dos espaços do exercício do trabalho, mas também instabilização das dicotomias e das oposições que marcaram as relações entre estes espaços.

Por um lado, a formação deixa de ser exclusivamente encarada como uma instância de qualificação individual para o trabalho para se imiscuir cada vez mais os contextos de trabalho numa lógica onde "a formação e o desenvolvimentos profissional /tendem a fundir-se) num só processo produtivo" (SANTOS, 1989, p.5). Por outro lado, a miragem pós-industrial que prometeu ganhos de produtividade capazes de "diminuírem significativamente o tempo de trabalho produtivo e, com isso, a centralidade do trabalho na vida das pessoas", produziu desemprego e formas atípicas de relação com o trabalho e o emprego e, com isso, contribuiu para a centralidade do emprego (ou da falta dele) na vida das sociedades e para o envolvimento da formação na gestão do desemprego e na criação de um espaço híbrido entre a exclusão e a inclusão social, onde, por vezes, a entrada na formação constitui, já não a oportunidade de qualificação, mas a antecâmara para a desqualificação. Finalmente, o reconhecimento da impossibilidade de assegurar centralmente uma relação estável entre os fluxos de saída dos sistemas de formação e os fluxos de entrada nos sistemas de trabalho, foi acompanhada por uma revalorização do "local" enquanto instância de gestão das relações entre formação e

trabalho sem que daí resultasse uma revitalização das redes locais de sociabilidade.

A proliferação de formas híbridas e trans-estatais de promover a formação e de a articular com o trabalho, e a promoção incontrolada da flexibilidade, constituem as características mais importantes do actual contexto histórico onde a incomunicabilidade entre os mundos do trabalho e da formação e a subordinação deste àquele, deu lugar à perturbação, à incerteza, à interferência e à promiscuidade.

Não nos debruçaremos sobre os efeitos destas perturbações nem sobre o sentido da sua evolução. Interessa-nos, no entanto, realçar que, apesar dos seus efeitos se terem traduzido por um reforço da racionalidade técnica e da metáfora do mercado como princípio de gestão da flexibilidade e como operador ideológico estruturante das "subjectividades sociais", a verdade é que estas perturbações também criaram condições sociais para se poder pensar teoricamente o mundo do trabalho como cidadania e como cidade a construir.

É neste contexto que os trabalhos desenvolvidos por Claude DUBAR e a abordagem qualificante das organizações parecem ser particularmente relevantes para que se possa pensar a contribuição da formação para a construção da cidadania no trabalho.

Os trabalhos de VELTZ e de ZARIFIAN, apesar de valorizarem, por vezes de uma forma incontrolada, as potencialidades dos modelos pós-tayloristas de organização do trabalho, sugerem modalidades da abordagem de organização do trabalho particularmente interpelantes das linguagens e das práticas de formação. Em primeiro lugar, ao admitirem que as "performances" dos sistemas de trabalho dependem mais das qualidades da organização e da densidade e diversidade de relações que ela promove do que das propriedades dos seus componentes, estes autores chamam a atenção para a necessidade de se pensar explicitamente a formação como uma instância de promoção de relações sociais, isto é, que ela atribua uma forte centralidade ao que considerava serem os seus efeitos induzidos. Por outro lado, a abordagem qualificante das organizações ao realçar a importância das suas produções "imateriais" do trabalho (produções cognitivas e produções relacionais), desafia o campo da formação a encontrar modalidades que potenciem estas produções, no pressuposto de que, independentemente de outros efeitos, elas promovem a cognitividade dos destinatários individuais da formação. O terceiro aspecto que interessava realçar diz respeito à ênfase que importa atribuir à face oculta do trabalho ou, para parafrasearmos Gilbert DURAND, a "regime nocturno" do trabalho de forma a que a formação possa contribuir para a visibilidade social de um conjunto de práticas onde o aprofundamento das "linguagens especializadas" se tende a subordinar ao diálogo inter-

especialidades. Finalmente ao atribuírem uma valência formativa aos incidentes e acidentes de trabalho que, por induzirem sistemas informais de relações que "escapam" às rotinas do trabalho, pode contribuir para diversificar o elenco de "respostas" da organização perante situações imprevistas, VELTZ e ZARIFIAN põem em realce a importância de se desenvolver uma pedagogia do acontecimento alternativa aos modelos pré-programados de formação.

Apesar de se exprimirem através de modalidades diversificadas, as experiências inovadoras de formação profissional contínua estudadas por Claude DUBAR desenvolvem-se em torno de lógicas convergentes com os desafios que a abordagem qualificante do trabalho coloca ao campo da formação. Na realidade, estas experiências inserem a formação numa acção estratégica de transformação dos conteúdos do trabalho que, por ser marcada pela imprevisibilidade, não se apoia nas técnicas racionais de gestão prévisional que estruturam as concepções ortopédicas de mudança técnica do trabalho e as concepções de formação a elas associadas. Por outro lado, estas formações não só valorizam lógicas transversais que transcendem as lógicas inscritas nas especializações e nos saberes disciplinares, como promovem Garticulações originais entre as formas escolares de apropriação de saberes e as aprendizagens experienciais onde se valoriza as valências formativas do exercício do trabalho. Finalmente e apesar de se estruturarem na lógica da "terapia organizacional", ao interferirem directamente nas relações formação/trabalho/emprego, não encaram esta terapia como uma reposição de uma "harmonia perdida", mas como um espaço de gestão de uma conflitualidade que envolvendo uma pluralidade de actores, lógicas de acção e ordens justificativas, estas inovações inserem-se também num processo de recomposição de competências identitárias onde o sentido do trabalho desempenha um papel essencial.

Estas transformações tanto no modo de se encarar a organização sócio-técnica do trabalho, como nas modalidades de se definir a contribuição da formação para uma transformação do trabalho que não o encara apenas como constrangimento tecnológico, mas também como espaço de transacção identitária, apelam para que se pense a formação numa temporalidade, numa espacialidade e numa lógica que já não é aquela onde se "materializa" a intervenção dos formadores ou onde se estrutura a sua acção "racional", mas que terá de conviver com a gestão de heterogeneidades e de temporalidades que não são integráveis no seu contexto sócio-institucional.

Em primeiro lugar, o facto da formação tender a ser inserida numa rede de elementos heterogéneos e intermutáveis que não estão necessariamente presentes na situação de formação e o facto de se poder admitir que a formatividade das situações formativas depende da sua

capacidade em promover a intermutabilidade entre estes elementos transformando os seus vínculos, sugere que as intervenções formativas devem ser analiticamente encaradas como dispositivos intervenientes em redes de formatividade.

Sem que se pretenda reduzir a formação a uma terapia e muito menos a uma terapia individual, pensamos que a estrutura do trabalho dos formadores neste dispositivo não se afasta substancialmente da estrutura do trabalho do analista no dispositivo de cura analítico. Ambos desenvolvem um trabalho de mediação que, não só é imputável a um dispositivo que transcende a "materialidade" da sua intervenção, nomeadamente da sua intervenção "discursiva", mas que se define também como trabalho de auto-mediação: mediação do formando com o seu mundo subjectivo, mediador do grupo de formação com as suas subjectividades, mediador do grupo com um projecto de acção através do qual ele se exteriorizou. Ambos são chamados a desenvolver um trabalho mais compreensivo do que explicativo, sem caírem na "compreensão contemplativa". A sua intervenção apoia-se numa "neutralidade activa" que procura activamente promover um trabalho de interpretação partilhada sem lhe determinar previamente o sentido. Neste contexto, as suas competências cognitivas e discursivas, ou seja, os seus sistemas teóricos de referência, devem ser encarados como elementos de uma compreensão antecipada cuja eficácia estratégica se define pela sua eficácia comunicacional, isto é, pela sua capacidade de induzirem relações objectivantes e reflexivas do grupo de formação consigo próprio, com os seus elementos e com as sua produções históricas e projectuais.

Finalmente, da mesma forma que o trabalho do analista, também o trabalho da equipe de formação, se estrutura em torno da dialéctica do transfert e do contra-transfert que faz com que ele não seja um trabalho de formulação de respostas tecnicamente eficazes a pedidos explicitados, mas um trabalho sobre os próprios pedidos e sobre o próprio trabalho de formulação de respostas.

O dispositivo de formação não é, nestas circunstâncias, apenas produtor de competências que se acumulariam a outras já existentes. A ênfase que demos aos saberes experiências tanto na estruturação do *dispositivo pedagógico* da formação, como nos processos de negociação identitária que esta é chamada a promover, impõem que para além de se preocupar com o reconhecimento destes saberes, o trabalho de formação deve procurar induzir situações onde os indivíduos se reconheçam nos seus saberes e sejam capazes de incorporar no seu património experiencial os próprios saberes produzidos pelas experiências de formação. Este reconhecimento dos saberes experienciais não tem, no entanto, apenas uma valência retrospectiva, mas é fundamentalmente um trabalho projectual.

Como assinala, Michel FABRE, embora a análise das histórias experienciais, não mude a história, ela pode mudar "a relação do sujeito com a sua história: ela permite evitar as ilusões do fatalismos e da omnipresença da liberdade e da responsabilidade individual.", se se inscrever no "registo da expressividade" (FABRE, 1993, p.238) e instaurar uma dialéctica entre o passado e o futuro imprescindível para que o indivíduo se reaproprie do seu poder de formação. Ora, esta reapropriação da formatividade para além de ser imprescindível para que o adulto construa uma relação com a formação onde esta não é entendida como um retorno à escola, contribui decisivamente para a produção de disposições à auto-formação e ao reconhecimento dos constrangimentos sociais produtores dos fenómenos de valorização social diferenciada dos saberes.

O trabalho desenvolvido em torno da "experencialidade" não se confunde assim com o trabalho do arqueológico ou do historiador preocupado com a reposição da verdade factual da história. Enquanto que estes procuram observar e registar as marcas e as experiências passadas para as contextualizar no espaço e no tempo da sua produção, o trabalho de formação em torno das "histórias experienciais" procura desenvolver dispositivos de escuta e de interpretação das experiências passadas e dos saberes a elas associadas para promover uma re-articulação e recontextualização que as projecte no futuro. Ele admite que narrar, não é descrever; é reescrever. Ele subentende que interpretar a narrativa experiencial, não é interpretar objectivamente o presente como um encadeamento causal de uma passado, é subjectivá-los para os projectar no futuro. O trabalho da formação experiencial, não é decisivamente, da ordem da retrospectiva, mas da ordem da prospectiva.

O papel atribuído à experencialidade e à cientificidade no desenvolvimento de projectos, constitui uma área problemática que interessa referir com algum detalhe.

A contribuição da formação para a construção de projectos de acção, constitui uma das temáticas onde parece existir um consenso no campo da Educação de Adultos. No entanto, a forma como as diferentes correntes conceptualizam o papel dos saberes científicos e dos saberes experienciais na produção desses projectos é qualitativamente diferentes. Para caracterizarmos estas diferenças vamo-nos apoiar na distinção que Lévi STRAUSS estabelece entre os mapas cognitivos accionados pelos técnicos especializados na realização do seu trabalho e aqueles que sustentam a acção de "bricolage" ou o trabalho do artesão. Segundo este autor o trabalho realizado pelo técnico especializado apoia-se em mapas cognitivos estruturados segundo uma lógica cumulativa onde os novos saberes vão substituindo progressivamente aqueles cuja precariedade se reconhece. São estes mapas que lhe permitem utilizar novos recursos e instrumentos cognitivos adaptados às finalidades atribuídas à sua acção.

A sua formação ou auto-formação também se estrutura segundo uma lógica cumulativa da substituição onde as certezas vão progressivamente ocupar o lugar das incertezas.

O trabalho do "bricoleur" ou do artesão apoia-se, por sua vez, num conjunto de recursos e de instrumentos cognitivos produzidos ao longo do tempo cuja integração no seu capital experiencial depende mais da aceitação do princípio de que eles poderão servir para alguma coisa, do que da sua congruência com critérios de funcionalidade imediata. O trabalho criativo do artesão apoia-se fundamentalmente num património experiencial e apoia-se em mapas cognitivos que lhe permitam permutar os elementos integrados neste património, produzindo combinações originais de elementos que lhe permitam inventar respostas a situações imprevisíveis. Estes mapas cognitivos estruturam-se, assim, segundo uma lógica da recomposição. A integração de elementos novos não conduz necessariamente à substituição dos antigos, mas pode permitir enriquecer e diversificar o elenco de combinações susceptíveis de se estabelecerem entre os elementos disponíveis.

A conflitualidade que neste domínio se estabelece no campo da Educação de Adultos reflecte no fundo a conflitualidade entre uma lógica de substituição e uma lógica da recomposição. As correntes pedagógicas que adoptam os mapas cognitivos dos técnicos especializados como modelos estruturadores da formação, postulam que o êxito dos projectos de acção depende da pertinência dos saberes científicos ministrados, razão pela qual os "saberes experienciais" se integram no domínio difuso dos pré-conceitos e servem, quando muito, de suporte para a identificação dos saberes científicos que interessa ministrar ou para a estruturação de estratégias de ensino mais eficazes; a sua luta é a luta da verdade contra a ignorância, é a luta da certeza contra a incerteza.

Por sua vez, o trabalho pedagógico que procura aprofundar e modernizar o trabalho artesanal admite que o êxito dos projectos de acção depende da utilização plurifuncional dos saberes experienciais, razão pela qual a sua preocupação é a de contribuir para o seu reconhecimento, a de promover a sua transferibilidade para novos contextos cognitivos e a de fazer da acção e da prática uma oportunidade para o enriquecimento do património experiencial e não um mero pretexto para a aplicação dos saberes ministrados; a sua luta é a luta pela visibilidade do invisível, é a luta da gestão das incertezas contra a acumulação de certezas. A sua preocupação não é a de transmitir sentidos susceptíveis de contribuir para a normalização, mas a de instituírem mediações susceptíveis de produzirem sentidos para as experiências. Apesar de se admitir que o núcleo estruturador da formação é constituído pelas experiências e não pelas carências, reconhece-se que o trabalho com as experiências se deve apoiar numa multiplicidade de instâncias de mediação, já que, como

assinála Guy JOBERT (1993) os saberes experienciais são, em geral, opacos àqueles que os produziram e que são os seus detentores. Estas instâncias de mediação não procuram, no entanto, sobrepor às subjectividades uma pretensa objectividade construída a partir delas, mas antes promover uma troca de olhares entre subjectividades que se escutam mutuamente numa relação de reciprocidade que difere da relação de observação onde o observador procura revelar o observado sem se dar a revelar. Nesta reciprocidade de olhares, como refere SIMMEL, o sujeito quando procura "reconhecer um objecto, não se limita a registá-lo, mas entrega-se e comunica com ele" (SIMMEL, 1981, p.227).

Encarada como dispositivo e não como sistema, a formação não é conceptualizada como uma mera sucessão de efeitos produzidos por intervenções de formadores que se acumulariam ao longo do tempo. Ela é, antes, um acontecimento que, como realçam Ilya PRIGOGINE e Isabelle STENGERS (1990) deve ser susceptível de modificar o sentido da evolução onde se inscreve, de gerar novas coerências e que não pode ser deduzido a partir de uma lei determinista já que "ele implica de uma ou de outra maneira que o que se produziu "poderia" não se ter produzido, remetendo-nos por conseguinte para possibilidades que nenhum saber pode reduzir" (PRIGOGINE; STENGERS, 1990, p.61).

Concebida como um verbo reflexo que se conjuga no plural, a formação é portadora de um conjunto de desafios epistemológicos e institucionais. Como realça, Guy BERGER (1991), ao questionar as concepções "domésticas" de educação assentes na previsibilidade, ela questiona as teoria científicas do tipo objectivista e factual; ao favorecer, por outro lado, "a erupção, a invasão da história individual, do sujeito enquanto sujeito, da forma como o indivíduo se pensa a si mesmo, no seu futuro e no seu desenvolvimento, (...) (ela) desloca as práticas institucionais, que eram essencialmente práticas de verificação e de controlo de saberes formais, para o domínio das interrogações sobre o sentido, sobre o valor de um percurso, através da consciência que o indivíduo tem deles" (BERGER, 1991, p.243).

Entendida como dispositivo e articulada com uma concepção de trabalho que não se reduz a uma razão tecnológica, mas integra uma pluralidade de lógicas susceptíveis de configurarem o exercício da cidadania no trabalho, a formação tende a ser configurada na gestão de tendências contraditórias. Ela já não se estrutura apenas em torno das "carências", mas referencializa-se também às experiências. Ela já não procura promover apenas a acumulação de competências, mas inscreve-se numa lógica de recomposição de "recursos cognitivos" invisíveis. Ela não promove apenas uma epistemologia da observação, mas desenvolve uma epistemologia da escuta. Ela não é, finalmente, do reino da factualidade e da objectividade, mas tende a definir-se como uma prática de mediação

irremediavelmente inscrita no domínio das "subjectividades", do sentido e das opiniões.

## BIBLIOGRAFIA

ALALUF, Matéo (1993). *Formation Professionnelle et Emploi: transformation des acteurs et effets de structurés*. Bruxelles.

\*BARBIER, Jean Marie. (1992). *La recherche de nouvelles formes de participation par e dans les situations de travail*. In: *Education Permanente*, 112.

BERGER, Guy (1991). *A experiência pessoal e profissional na certificação dos saberes: a pessoa ou a emergência de uma sociedade global*. In: *Actas da Conferência Nacional "Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional"*. Porto: GETAP.

CHARLOT, Bernard (1993). *L'alternance: formes traditionnelles et logiques nouvelles*. *Éducation Permanente* n°115.

CORREIA, José Alberto (1994). *A Educação em Portugal no Limiar do Séc. XXI: Perspectivas de Desenvolvimento Futuro*. *Educação, Sociedade e Culturas*, n°2.

CORREIA, José Alberto (1995). *O Método auto-biográfico em contexto prisional*. *O Professor* n°46.

\*CORREIA, José Alberto (1996) *Formação e Trabalho: Contributos para repensar a sua articulação*. Documento policopiado.

CORREIA, José Alberto (1996). *Formação e Trabalho: Contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação*. In: *Formação, Saberes Profissionais e Situações de Trabalho*. Lisboa: AFIRSE PORTUGUESA/ FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA.

DEJOURS, Christophe (1994). *Intelligence Pratique et Sagesse Pratique: deux Dimensions Méconnues du Travail Réel*. *Éducation Permanente*, n° 116.

DUBAR, Claude (1990). *La formation professionnelle continue*. Paris: Ed. La Decouverte.

\*DUBAR, Claude (1990). *L'enjeu des expériences de formation inovante en entreprise: un processus de socialisation professionnelle*. *Éducation Permanente* n°104.

DUBAR, Claude (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: A. Colin.

\*DUBAR, Claude (1996). *La socialisation: paradigmes, méthodes et implications théoriques*. In: *Formation et socialisation au travail*. Paris, Bruxelles: De Boeck & Larcier S.A..

FABRE, Michel (1993). *Penser la Formation*. Paris: PUF.

GIDDENS, Anthony (1994). *Modernidade e Identidade Pessoal*. Oeiras.: Celta Editora.

GORZ, André (1988). *Mátamorphoses du travail, Quête du sens*. Paris: Ed. Galilée.

HABERMAS, Jürgen (1976). *Connaissance et interret*. Paris: Gallimard.

HONORÉ, B. e al. (1990). *Sens de la formation, Sens de l'être*. Paris: L'Harmattan.

\*JOBERT, Guy (1993). *Les Formateurs et le travail: chronique d'une relation malheureuse*. Éducation Permanente n°116.

LÉVI-STRAUSS, Claude (1962). *La Pensée Sauvage*. Paris: Plon, em particular p.3-47.

MOLES, Abraham (1973). *Rumos de uma cultura Tecnológica*. São Paulo: Editora Perspectiva.

MONACO, Antonio (1993). *L'alternance école-production*. Paris: PUF.

PAIN, Abraham (1990). *Éducation Informelle, Les effets formateurs dans le quotidien*. Paris: Flammarion.

PINTO, José Madureira; QUEIRÓS, Maria C. (1990). *Lugares de classe e contextos de aprendizagem social*. Cadernos de Ciências Sociais.

PRIGOGINE, Ilya e STENGERS, Isabelle (1990). *Entre o tempo e a eternidade*. Lisboa: Gradiva.

SANTOS, Boaventura de Sousa (1989). *Da Ideia de Universidade à Universidade das Ideias*. Revista Crítica de Ciências Sociais n°27/28. Coimbra: Universidade de Coimbra, p.11-62.

SCHWARTZ, Yves (1995). *De la "qualification" à la "compétence"*. Education Permanente n°123.

SIMMEL, Georg (1981). *Sociologie et Épistémologie*. Paris: P.U.F.

STOER, Stephen R.; STOLEROFF, Alan D.; CORREIA, José Alberto (1990). *O Novo Vocacionalismo na Política Educativa em Portugal e a Reconstrução da Lógica da Acumulação*. Revista Crítica de Ciências Sociais, 29.

STROOBANTS, Marcelle (1993). *Sociologie du Travail*. Paris: Ed. NATHAN.

\*VELTZ, Pierre e ZARIFIAN, Philippe (1993). *Vers de nouveaux modèles d'organisation*. Sociologie du Travail n°1/93.

ZARIFIAN, P. (1990). *La nouvelle productivité*. Paris: L'Harmattan.