



---

ÁREA TEMÁTICA: Educação e Aprendizagens Sociais

---

Transições entre a escola regular e o mundo do trabalho: percursos de reconstrução da relação com o saber e reconstrução identitária

---

ALMEIDA, Maria Sidalina

Doutorada em Ciências da Educação FPCE – UP

Instituto Superior de Serviço Social do Porto

sidalina.almeida@issp.pt

---

### Resumo

Esta investigação sobre a transição dos jovens a escola para o mundo do trabalho entende as experiências de transição como vivências subjectivadas e centra a análise na reconstrução da relação com o saber e na reconstrução identitária operada no período de transição através da frequência de um dispositivo de transição – o sistema de aprendizagem. Na “remobilização” de jovens de meios populares para a formação enquanto sistema baseado na aprendizagem para o trabalho, não só esteve presente a capacidade de antecipação de projectos profissionais, como constituiu a condição para que os jovens pudessem também remobilizar-se para a escola, permitindo-lhes aceder a um certificado escolar mais elevado. O tempo de transição abre um espaço de possíveis, sendo a relação com o saber um processo e a construção identitária permanente. Duas grandes tendências foram identificadas nos percursos de transição dos jovens: “os herdeiros de uma forte relação com o aprender a fazer e de um forte valor do trabalho – a dominância da lógica de ofício na remobilização dos jovens para a aprendizagem”; “os caminhos dos estudantes ou dos trabalhadores estudantes que voltaram à escola regular – uma lógica de ofício associada a uma lógica de nível ou uma lógica de nível na remobilização dos jovens para a aprendizagem.”

Palavras-chave: transição, juventude, trajectórias subjectivas, relação com o saber, (re)construção identitária





## 1. Enquadramento teórico-metodológico

Se a inserção profissional se tornou a marca de um problema social e uma preocupação crescente e recente dos investigadores de diversas áreas disciplinares nas ciências sociais, a questão da transição, conceito que privilegiamos, até hoje não tem sido tratada explicitamente por nenhum corpo teórico, podendo dizer-se que este é um objecto de investigação em vias de constituição. A pertinência da categoria juventude também foi por nós considerada nesta investigação pois permitiu-nos discutir a existência ou não de uma continuidade intergeracional e biográfica quando no período de transição se (re)escrevem os percursos dos jovens. Os contributos dos estudos que se debruçam sobre os modos de transição dos jovens de meios populares para a vida adulta permitem-nos, ainda, perguntar se os percursos destes jovens são marcados sobretudo por um modelo típico de transição instantâneo ou se, de forma crescente, identificamos outras formas de transição que nos colocam perante a existência de um maior diferimento e de uma experimentação progressiva. Nesta investigação particulariza-se um “dispositivo de inserção” criado pelo Estado, o sistema de aprendizagem – formação em alternância, e que consideramos ser um passadiço privilegiado na passagem entre a escola regular, espaço privilegiado da juventude, e o mundo do trabalho.

A compreensão dos percursos dos jovens enquanto etapa fundamental de (re)construção da relação com o saber e de (re)construção identitária, leva-nos a eleger a “vertente subjectiva” da transição, as trajectórias subjectivas, considerando um enfoque de análise que permite entender os jovens também como sujeitos que atribuem sentido aos seus percursos de transição e que fazem interpretações sobre as diversas situações que neles estão presentes e que, ao fazê-lo, estão também a desenhar os seus percursos. Partindo privilegiadamente das teorias da acção e das teorias da identidade, analisamos as lógicas de acção subjacentes à construção das trajectórias subjectivas, contribuindo para uma redescoberta do sentido, do sujeito e do actor. Sem deixar de atribuir importância à trajectória de vida passada dos jovens na resposta às situações de transição, pois trata-se de um tempo de disposições herdadas que nos permite perceber a continuidade intergeracional nos percursos de transição destes jovens de meios populares, assumem particular importância os contextos sociais de transição e a selecção que a partir deles os jovens fazem de experiências mobilizáveis, isto é, o que do passado ressurgiu e age na acção presente e a actualização das disposições sociais. Destacamos a importância que assume “um tempo do sentido”, a resposta a novos eventos, como é a experiência de formação profissional e outras experiências de transição, que os jovens reinterpretam continuamente ao longo do seu percurso de transição a sua orientação e acção para com o passado, o presente e o futuro, essa “tríade de cordas vocais” da agência humana que nos coloca “a repetição, a avaliação prática e a projecção.”

Procuramos destacar a transição entre a escola regular e o mundo do trabalho como um período de desenvolvimento de experiência e as diversas lógicas de acção que estão presentes nessa construção da experiência. A transição é por nós entendida como período de experiência, no sentido de elaboração subjectiva como dupla transacção segundo o modelo teórico proposto por Claude Dubar (1991, 1992, 1994, 2000). Este é por nós eleito como o modelo de análise que foi desenvolvido e aplicado nesta investigação porque entendemos que ele potencia que se coloque a discussão na continuidade ou descontinuidade intergeracional e biográfica, elegendo o tempo da trajectória passada e considerando o tempo da transição na projecção do futuro e na resignificação do passado.

Privilegiamos a defesa da aproximação biográfica no estudo dos percursos de transição dos jovens entre a escola regular e o mundo do trabalho e particularmente da perspectiva do curso de vida. Começamos por defender a importância de um estudo longitudinal e de um olhar capaz de salientar a heterogeneidade dos percursos dos jovens e a eleição da dimensão simbólica, a “face escondida da inserção.” Tentando perceber o romance pessoal no entrecruzamento das trajectórias individuais e das estruturas sociais, elegese o conceito de percurso como opção para o estudo da transição. Destaca-se, as formas temporais que organizam as narrativas de transição, especificamente as temporalidades biográficas e as formas de



causalidade que colocam a importância do passado e do processo de transição como tempo de experiências vivenciadas e como tempo de projecção do futuro. A realização inicial de um inquérito longitudinal permitiu-nos reconstituir a diversidade dos percursos de transição entre a escola regular e o mundo do trabalho de jovens cuja formação profissional decorreu no sistema de aprendizagem. Para além da captação dos percursos estatutários, procurou-se o conhecimento dos percursos subjectivos, através da realização de entrevistas biográficas que nos permitiram a obtenção das narrativas de transição.

## **2. As formas e temporalidades identitárias e os mundos vividos da formação no sistema de aprendizagem**

Apresentamos as experiências de transição como vivências subjectivadas, dando centralidade às temporalidades biográficas, considerando a importância do tempo presente, do passado ressignificado e do futuro projectado, discutindo como questão principal a vivência subjectiva da experiência de formação pelos jovens, experiência que se constituiu como uma viragem no percurso de relação com a escola regular e com o saber e que foi a base da sua reconstrução identitária, isto é, de uma reconstrução da “definição de si”, numa transacção subjectiva e numa transacção relacional. A eleição do conceito de relação com o saber, ao mostrar os limites de uma abordagem centrada no sucesso ou insucesso escolar, foi para nós central e permitiu dar conta da possibilidade, numa abordagem temporal, da reconstrução da relação com o saber ao longo dos percursos dos jovens. A pertinência deste conceito decorre do facto de, e por proposta do seu autor Bernard Charlot (1997, 1999), se considerar que a relação com o saber associa à dimensão epistémica, a dimensão identitária, isto é, a reestruturação da relação do jovem com o mundo, com os outros e consigo mesmo.

Nesta investigação, realçando os encadeamentos e desenlaces temporais, não deixamos de pretender identificar uma heterogeneidade nos percursos de reconstrução da relação com o saber e de construção identitária destes jovens de meios populares com baixos níveis de escolaridade que realizaram os seus cursos em diferentes áreas de formação da indústria e do terciário.

Realçamos a diversidade de caminhos e de sentidos da transição, contudo, identificamos algumas tendências dominantes nos percursos dos jovens distinguindo entre os herdeiros de uma forte relação com o saber fazer e com o valor do trabalho e os caminhos dos estudantes ou dos trabalhadores estudantes que apresentam uma lógica de ofício associada a uma lógica de nível ou que apenas apresentam uma lógica de nível na remobilização para a aprendizagem.

## **3. Uma história de transição**

Apresentamos esta narrativa de transição porque temos como objectivo mostrar o poder da subjectividade, isto é, das interpretações e do sentido atribuído pelos jovens para o seu percurso. A escolha desta narrativa, entre outras possíveis,<sup>1</sup> deve-se à tradução clara que nela está expressa daquelas continuidades intergeracionais e biográficas. Ela permite-nos perceber que na remobilização para a aprendizagem se se reforça uma forte relação com o trabalho e com o saber-fazer, a relação com o saber evolui no tempo da formação, desde logo, porque se quer aprender os saberes e as actividades do ofício. Nesta história pode falar-se de formas específicas de sentidos atribuídos aos saberes na nova escola e da atribuição de sentido às diferentes figuras do aprender necessárias à aprendizagem do ofício em escola, em que o aprender a fazer é sustentado por um conhecimento mais teórico (o saber-objecto) com o qual se constrói uma relação mais positiva, permitindo restaurar a identidade como aluno e reconstruindo uma nova definição de si. Na remobilização deste jovem para a aprendizagem está associada a lógica de ofício a uma lógica de nível, podendo falar-se claramente de uma relação positiva com os saberes fazer de ofício e de uma remobilização para a formação por um período mais prolongado. Falamos também de emancipação por relação às heranças porque ao ter qualificações profissionais e certificados escolares mais elevados este jovem consegue aceder a postos de trabalho valorizados socialmente. Conseguindo o jovem projectar, a



partir do espaço de transição, um futuro profissional, de escolaridade e de formação, pode afirmar-se que esse futuro também foi constitutivo do tempo de transição e da definição identitária aí reconstruída.

*“Aconteceu-me o melhor, tive a oportunidade de entrar nos cursos do sistema de aprendizagem, já não é fácil entrar nesses cursos. Do curso aproveitei ao máximo o que eu podia tirar e tirei. Aproveitei, tirei frutos e posso dizer que trabalhei.”*

É com estas palavras que Daniel se refere ao acontecimento chave - a entrada nos cursos do sistema de aprendizagem - que marcou o seu período de transição. É em torno deste acontecimento fundador que este jovem de 24 anos que concluiu o curso de técnico básico de metalomecânica do nível II e o curso de CNC de nível III de qualificação profissional, ambos na área da metalomecânica, coloca a sua vida em intriga, estruturando o sentido atribuído ao seu percurso de transição.

A eleição da experiência de formação profissional como etapa altamente significativa, como um ponto de viragem na sua vida, condicionada então objectiva e subjectivamente a saída da condição de aluno a tempo inteiro e a transição entre a escola e o trabalho que não é independente das suas vivências anteriores na escola regular. Destas destaca a relação negativa com a escola e com o saber escolar. *“Eu nunca fui muito de estudar, nunca fui e acho que não sou, que eu gosto é de perceber, livros pouco. A gente vai ali tem de tirar a escolaridade, temos de andar direitinhos e eu nunca fui daquelas pessoas de estudar muito, de estar ali, de ter de ir para casa fazer os trabalhos e no outro dia levar não sei com quanta matéria, cumprir com aqueles horários e ali certinho.”*

A sua trajectória na escola regular foi curta. Embora se tenha inscrito no 7º ano do curso do ensino unificado, apenas completou o 6º ano correspondente à escolaridade obrigatória. Da frequência da escola apenas refere o gosto pelas disciplinas e pelos professores de trabalhos manuais e de ciências: *“no liceu uma das coisas que foi espectacular foi ciências. A gente andava lá com ácidos, microscópios, eu sou obcecado por tudo o que é tecnologias, por ver como se faz e como se constrói.”* Vamo-nos apercebendo da desistência mútua que se foi instalando entre ele e a escola. Para si, como aluno, foi-se tornando claro que não tinha muito mais a esperar da escola, tal como, do seu ponto de vista, a escola, a pouco a pouco, não fez mais do que o desvalorizar, não esperando muito dele.

Não sendo positivamente reconhecido pelos professores que considera *“não terem aquele espírito de professores nem o gosto por ensinar,”* foi construindo sobre si uma auto-imagem negativa, indutora de um claro processo de desqualificação social.

Em seu entender, o acesso à formação profissional foi capaz de o mobilizar para o trabalho e de o remobilizar para os estudos e para a escola. Por essa razão a formação profissional é por ele entendida como o eixo central do seu processo de transição, na medida em que lhe permitiu resignificar os acontecimentos vividos na sua trajectória na escola regular e afastar-se de uma imagem de si e de um percurso de vida “no meio da galé” condicionado pelo “insucesso escolar.” A entrada no centro de formação profissional é então descrita como *“um chamamento”* que o faz abandonar o ensino regular e passar para o ensino profissional, construindo, a partir daí, todo o seu percurso de vida: *“houve a oportunidade, consegui entrar e pronto e segui sempre a minha vida por aquele lado.”*

As lógicas de acção subjacentes ao seu discurso sobre a sua trajectória na escola regular, não estão restritas à lógica da integração-adaptação, a um destino social prescrito que não lhe permitia ir mais longe num percurso de escolaridade em que obtivesse títulos escolares mais elevados. Numa atitude de clara desvalorização das experiências negativas vividas diz já nem se lembrar das reprovações: *“acho que repeti na quarta classe. Dito pela minha mãe houve polémicas, acho que foi um reprovar que não foi consensual. E acho que foi no 6º ano, foi dois atrasos que eu tive.”*

Se o tempo vivido na escola regular foi um tempo vivido sem gosto e sem vontade por *“andar ali meio obrigado,”* o tempo vivido no centro foi subjectivamente pleno *“sendo daqueles que andam com gosto,*



*sendo um dos certinhos*” para além de ser um tempo em que *“pensou na vida.”* Esta atitude fez com que ele saísse do grupo de amigos que, tal como ele, tinham maus resultados escolares, provocando ainda situações de indisciplina na sala de aula. Apesar de ter *“sido um bandido e estar a ir por um caminho que não era o correcto,”* o *“pensar na vida”* permitiu-lhe integrar um grupo mais valorizado, sendo esta passagem justificada com o diferente significado atribuído às duas escolas: *“na escola não me dizia nada aquilo, entrei no centro e foi outra coisa.”*

Contudo, a *“conversão”* não foi automática, a formação profissional também se alimentava de algumas disposições inerentes ao habitus escolar, como a autodisciplina, o cumprimento de obrigações, etc. Tal como na escola regular sentia-se levado pela corrente e sem vontade própria, *“estando a optar por aquelas situações que os meus colegas optavam.”* É um acontecimento vivido na fase inicial da formação profissional, *“um atropelamento”* que o leva a reflectir sobre a sua vida, *“dando para pensar em tudo e ver o que uma pessoa anda aqui a fazer,”* contribuindo para que investisse de outro modo na formação não entrando *“por maus caminhos: assim sendo, pensei, oh pá, tu vais ser certinho, não vais ser bandido. Alguma coisa me disse para eu parar. Tentei logo recuperar aquele ano, se a gente perder o ano, se reprovar, não há logo a turma a seguir que vá pegar.”*

O sentimento de ter operado uma transição social positiva, de estar incluído no lado *“certo”* da vida é uma constante estruturante da sua narrativa biográfica estruturada em oposições binárias, quer durante a formação profissional, quer na sua trajectória de inserção profissional, quer ainda aquando da realização da entrevista. Estar *“incluído”* é, assim, denotativo de ter atravessado com sucesso uma fronteira e de estar a salvo, ora dos que continuaram *“na galère,”* ora dos que que andavam na formação *“sem vontade”* e *“contrariados”*.

Por oposição, *os incluídos são “os que aproveitam para ir para o curso porque têm uma bolsa”* e que andavam *“com vontade”, “aproveitando”*. Tal como ele estavam com gosto na realização da formação: *“é aquela formação que a gente aproveita ou não aproveita. Eu fui por gosto que fui para lá, se a gente andar com gosto!”* Foi esta vontade e este gosto pela formação que o fizeram ainda *“hoje em dia estar no ramo e ir andando.”* Mas este *“ir andando”* não é caracterizado pela passividade face a um destino. Como veremos, está também muito identificado com uma contínua reinvenção do seu futuro.

Se a vontade e o *“gosto pelo que estava ali a desenvolver”* lhe permitiu, por oposição, afastar-se de uns e aproximar-se de outros, a sua revalorização identitária foi acompanhando este processo. Este jovem refere claramente ter aproveitado a possibilidade que a formação lhe ofereceu referindo a distanciação que a formação e a posse do curso lhe permitiu do mundo dos *“jovens en survie”*. No entanto, se a entrada na formação constituiu uma etapa significativa, é a conclusão do curso que é denotativa, finalmente, da mudança realmente operada na sua relação com a transição, enquanto passagem de uma relação passiva, ao sabor da corrente, para uma relação activa, consciente, racionalizada.

Para este jovem é o facto deste tipo de ensino ser definido como profissional e de o levar a aprender um ofício ou diferentes ofícios de uma área de formação que o remobiliza para a formação. Para quem diz que não gosta de estudar na escola regular e considera os livros *“um castigo,”* o curso desenvolvido no sistema de aprendizagem, apresenta-se como uma alternativa às figuras vazias de significado do aprender escolar.

No entanto, se este jovem não deixa de considerar que foi para a formação profissional *“para que não ficasse sem nada,”* e se o *“motivou uma área profissional,”* a possibilidade do acesso ao diploma escolar obtido por essa via, em sua opinião, não é de desprezível, participando também da remobilização para a aprendizagem: *“o estudo já por meio de uma preparação para o trabalho mais a equivalência escolar. A gente vai aprendendo e vai mantendo a escolaridade ia dando equivalência o que era muito bom, mas o fundamental é o conhecimento do que é o mundo profissional, a formação profissional, o manuseamento.”*

Se uma lógica de nível não está ausente da remobilização para a formação no centro é a aprendizagem de ofício que está predominantemente subjacente à remobilização conducente à formação profissional. Sendo filho de um operário da indústria metalúrgica numa pequena empresa de moldes e neto de um metalúrgico



que trabalhava também numa empresa da área dos moldes, considera ter sido o pai que desde cedo lhe cultivou “o gosto pela sua arte”, e ele “tomou-lhe o gosto até hoje.” Identifica a entrada na formação profissional e no ofício que designa como a sua arte, “como uma coisa que nasce com a gente e pela qual se toma gosto.” Tanto mais que, refere, desde cedo tinha o gosto por saber como as coisas eram feitas e por aprender a fazer, contrariamente ao saber-objecto, o único saber valorizado pela escola regular: “eu sempre fui ligado um bocadinho ao mais profissional, não sei porquê a minha mãe conta que eu quando recebia qualquer coisa, um brinquedo, eu tinha sempre de destruir, de desmontar aquilo para ver como era feito por dentro e hoje em dia é um bocadinho assim.”

A dinâmica de sucesso a que se entregou de “corpo e alma” no centro de formação não é, contudo, alheia à posse do saber de tipo escolar e intelectual: “a minha área requer muita matemática logo à partida e normalmente toda a gente é um bocadinho fraca. A não ser aqueles cérebros. No primeiro curso de nível II eu sempre fui fraco a matemática, mas sempre assim no 10, 11, quase puxado. No segundo curso tive o meu professor de matemática e já não era 10 nem 11, era 13, 14, 15 ... Não era a matemática, a matemática era a mesma. E ainda pior que tem a tendência a ser mais difícil a quem não tiver bases ainda pior.” No entanto, para si, aprender é fazer, no sentido de ser capaz de matricular uma operação ou um conjunto de operações mediante a aprendizagem de um acto ou de um conjunto de actos numa actividade em situação: “eu tenho esse gosto tentar perceber como é que as coisas funcionam. Daí o meu gosto pelas coisas novas, saber como é feito, como é construído.” Ora, foi esta possibilidade de aprender a fazer que o mobilizou para a aprendizagem e que fez com que actualizasse as disposições necessárias para o sucesso escolar, cumprindo “com aqueles horários”, estar “ali certinho no centro.” Foram essencialmente as disciplinas da componente científico-tecnológica, as ciências básicas e as tecnologias específicas da área da metalomecânica, que lhe forneceram conhecimentos para o domínio das tecnologias, das actividades práticas e para a resolução de problemas inerentes ao exercício profissional, bem como a prática simulada, permitindo esta identificar as principais tarefas do ofício e o desenvolvimento do gesto profissional: “eu como estou fascinado pela área onde estava, é evidente que eram mais aquelas disciplinas que tinham a ver com a área.” Como corolário deste processo de adesão encontra-se a experiência de estágio: “o estágio é uma experiência fundamental, tentei aprender o máximo possível”, sendo o espaço por excelência em que se aprende a fazer, os saberes e as actividades do ofício: “naqueles dois dias que ia para lá, era formando a praticar, mas a desempenhar já um trabalho para a empresa.”

É assim através do sistema de aprendizagem e na medida em que este possibilita uma relação activa com diferentes figuras do aprender que se opera a mobilização deste jovem para a frequência de uma nova escola, o centro de formação profissional, e se reconstrói positivamente a sua relação com o saber em sentido lato. Esta reconstrução positiva com o saber reinscreveu este jovem numa dinâmica de sucesso permitindo-lhe escapar, em seu entender, à dupla negação que é estrutural à escola regular, ora à desvalorização inerente ao insucesso escolar, o seu caso, ora, à desvalorização profissional inerente ao sucesso escolar e que se traduz na posse do saber objecto: *os que andam ali obrigados, alguns deles até ao 12º ano, quando saírem de lá não sabem fazer. O centro não quer dizer que saia de lá e que tenha aquela profissão, mas aprendeu. Sai da escola e chega a uma empresa e diz assim o que é que tu fizeste? Olha, tenho o 12º ano e nada mais quando sai da escola normal é assim. Então, o patrão pensa, tenho aqui um rapaz que vou ter que pôr a aprender como se põe um parafuso. Quem diz um parafuso diz outra coisa, não sabe fazer nada.*”

Após a finalização do curso de técnico básico de metalomecânica e recusando a proposta de emprego feita pela empresa “onde queria que eu ficasse,” prossegue a formação na mesma área, realizando do curso de CNC que lhe permitiu obter o nível III de qualificação profissional e o certificado escolar do 12º ano. Com uma orientação profissional cada vez mais especializada que o leva a enunciar a necessidade de aprofundar os seus saberes profissionais para os adaptar à evolução das técnicas e da organização do trabalho, continua fortemente inscrito numa lógica de ofício. “Eu queria continuar, depois de um estudo de mercado que eu fiz, sei que hoje em dia cada vez mais as coisas são controladas através dos computadores e algo do género. Comandos numéricos, neste caso, e eu vi que não era futuro aquele



*ensino. Era futuro aquele ensino, mas daqui a alguns anos estaria ultrapassado, já estava a ficar naquela altura.”*

Se aprender um ofício para começar logo a trabalhar não é bastante como projecto de vida, terminar a aprendizagem também não é sinónimo de abandonar definitivamente a escola. Com efeito, ainda que a especialização técnica na área da metalomecânica exista em continuidade com a herança familiar, este jovem exige de si próprio uma maior qualificação profissional que obtém mediante um maior investimento na formação num centro de formação mais especializado na área da metalomecânica com vista à obtenção de um diploma mais valorizado: *“eu estava a fazer o curso, mas vi que para as necessidades da empresa, aquilo não me chagava, tive necessidade de saber mais para me integrar na empresa. Sabia que ia adquirir aquele conhecimento que precisava.”* Por essa razão, faz nesse outro centro de formação especializado na área da metalomecânica, os cursos de desenho de moldes à mão, desenho de moldes no computador e de maquinação de moldes no computador.

No seu processo de transição surpreendemos uma identificação não resignada ao universo do ofício aprendido no curso de qualificação profissional de nível II e à conseqüente sua actividade profissional como operário. A continuação da formação profissional é um meio de contrariar uma identidade desvalorizada de operário conduzindo-o a empregos mais estáveis e também mais valorizados na hierarquia dos postos de trabalho.

Esta formação e o período de transição, esse espaço intermédio, foram também o palco da sua reconversão a um universo de crenças diferente daquele que herdou e os lugares de renovação da sua trajectória social. O interesse pela continuação da formação profissional para um curso de nível III do sistema de aprendizagem e a realização dos outros cursos de formação profissional aparecem também justificados pelas necessidades da empresa em que estava a fazer o estágio, local que já nessa altura se apresentava como uma possibilidade para ser o seu futuro lugar de trabalho.

A não resignação expressa-se também pela renovação com o modelo do sucesso académico. A continuação da formação para um curso de nível III do sistema de aprendizagem representa uma promoção social que o jovem expressa pela *“oportunidade de prosseguir os estudos.”* Tanto mais que é oriundo de uma família em que o seu pai e sua mãe têm apenas a quarta classe. Como progrediu para um nível mais elevado da aprendizagem considera que os pais *“nunca viram o seu projecto tão ideal como ele se tornou.”* Considera também ter sido o seu percurso bem sucedido na formação e no trabalho que levou o seu irmão mais novo a frequentar um curso de nível III do sistema de aprendizagem no centro que referiu como o mais especializado na área da metalomecânica.

A continuação da formação desempenhou um papel importante de mobilidade e de revalorização identitária porque, além do jovem modificar a sua auto-imagem ganhando mais confiança em si, obteve ao longo da sua formação profissional o reconhecimento por outro. Neste contexto, falar do outro é referir a relação com os formadores no centro de formação profissional e com os mestres de aprendizagem na empresa porque eles são segundo este jovem peças fundamentais neste processo de reconstrução da relação com o saber. Contrariamente aos professores da escola regular, estes formadores e mestres de aprendizagem tornaram-se para ele outros significativos, adultos em que podia ter confiança e que se interessaram pessoalmente por ele, o que contribuiu para que fosse até ao fim do curso de nível III do sistema de aprendizagem.

Quando se refere aos formadores do centro de formação e mesmo considerando que eles *“não estavam muito actualizados,”* refere a boa relação com os monitores da prática simulada e com os professores das diversas disciplinas que era *“melhor que na escola porque eles tinham a tendência a nos dar a matéria e sempre a pensar também num nível profissional.”* Destaca como um outro significativo no seu percurso *“o professor de desenho que foi espectacular para ensinar e a quem tivesse um bocadinho de gosto, ele depois explica tudo e mais alguma coisa.”* Igual destaque merecem os mestres de aprendizagem nos *“três anos que deram para conhecer perfeitamente a empresa.”* Depois de ter *“aproveitado bem no centro, chegava à empresa e tentava aplicar ou recolher o máximo de informação possível.”* Convém referir que se





tratava de uma empresa que segundo ele *“aproveita o formando, formando-o durante três anos”* e que distinguia claramente das empresas em que os seus colegas viveram as suas experiências de estágio: *“que só aceitou os formandos para ganhar uns trocos ou para se candidatar a projectos e subsídios, em que o rapaz anda ali encostado e anda ao alto o dia todo.”* O assento sobre uma relação com o formadores e com os mestres da aprendizagem impõe-se pelo conhecimento do ofício e releva da competência e da capacidade destes formadores em transmitir e partilhar as suas experiências que sustentam o respeito e o reconhecimento do mestre de ofício pelo jovem, na base do saber do ofício e na base da sua capacidade de enquadramento, de ser chefe e de coordenar os homens.

Os dois cursos de formação que realizou assumem centralidade na narrativa deste jovem. Foram eles que lhe permitiram fazer rapidamente o encadeamento dos acontecimentos vividos no período de transição: a passagem de uma formação à outra, a coerência do percurso e a confirmação rápida do projecto profissional pelo emprego. O efeito autóctone caracterizou a entrada deste jovem para o mundo do trabalho pois ficou a trabalhar na empresa onde tinha realizado o estágio do segundo curso de formação profissional. Trata-se de *“uma casa que o formando já conhece e a empresa conhece o formando. Se ele não for bom vai embora, mas se for bom já fica e posso-o moldar, foi o meu caso, moldar à vertente da empresa.”*

Vemos nestes propósitos que a experiência de formação profissional lhe permitiu projectar o futuro em termos profissionais. Tal projecção não o impediu de, durante a experiência de formação, continuar a formação profissional para experimentar situações diferentes antes de decidir por uma orientação profissional. Até porque não tem um projecto profissional preciso aquando da entrada no centro de formação.

O efeito dinamizante e remobilizador da formação profissional passa, além de *“ter um ou diversos diplomas nas mãos,”* pela aquisição de saberes e de um ofício - *“aprender o que fazemos no domínio do trabalho”* - e através dele, de uma identidade de trabalhador e de uma entrada no mundo do trabalho, essa passagem essencial na transição para a vida adulta.

Da passagem pelo sistema de aprendizagem retém além dos saberes adquiridos, o acesso a um emprego que lhe confere um estatuto social positivo, porque acede a um meio valorizado, às responsabilidades, a um sentimento de utilidade social, saindo uma imagem de si e o reconhecimento pelo outro reforçados.

A formação permitiu-lhe adquirir um saber prático, um fazer de ofício entendido como uma arte que é a que actualmente desenvolve e em que ele considera dominar a mestria do seu exercício. Através da precisão da descrição das técnicas que colocava em prática, sentiu-se uma realização profissional, um real prazer e uma valorização de si através da afirmação das suas competências e que é difícil transmitir quando apenas apresentamos as suas falas, *“faz-se a maquinação do molde no computador de depois são enviadas para as fresadoras por controle numérico, a gente manda para lá os modelos, fazemos a modelação – desenho a três dimensões, desenho no computador,”* que não conseguem traduzir o sorriso e tom de voz em que falava.

A aprendizagem dos saberes e actividades de ofício para este jovem fez-se também pelo desenvolvimento de um saber-fazer que advém do *“conhecimento do software”* e da prática na empresa: *“assistia, a tempo particular, ao trabalho feito pelo elemento da programação que dava apoio às fresadoras e essa pessoa dava-me formação para que eu aprendesse a maquinação naquele software. A formação a gente vai adquirindo com o software e aquela integração que há no âmbito profissional.”*

A formação foi vivida retrospectivamente também como um meio de adquirir as normas do mundo do trabalho: aprender a *“ter o espírito do trabalho e da responsabilidade, mostrando trabalho bem feito e honrando os compromissos.”* E a entrada no mundo do trabalho é também compreender este mundo adulto com o qual está confrontado e no qual tem que se integrar.

Define-se em termos profissionais como desenhador de moldes, considerando ter *“uma profissão séria,”* prosseguindo actualmente uma actividade que está fortemente adequada à orientação que definiu na formação. A sua trajectória de inserção profissional já com quatro anos sempre na mesma empresa e por



ele considerada *“uma das mais fortes a nível nacional na indústria dos moldes,”* é por ele caracterizada pela estabilidade, tendo desde sempre trabalhado com um contracto efectivo.

É notória a forte relação com o trabalho nesta empresa onde já passou pela *“programação, logo depois da formação, pela modelação, pela produção”* e hoje está *“no desenho de moldes,”* dando provas da sua capacidade profissional e, portanto, de uma identidade de trabalhador positiva, - *“tenho um emprego respeitado e sou um desenhador responsável pelos projectos,”* - e que é determinante na auto-avaliação do seu percurso de transição.

A formação que realizou e a prática na empresa permitem-lhe que lhe tenham atribuído um trabalho *“que é quase sempre um trabalho protótipo. Hoje em dia estamos a fazer uma porta, amanhã um para choques, estamos a fazer o interior de um carro ...”* Esta atribuição está identificada com o reconhecimento do seu saber-fazer pelo mundo do trabalho e pelo estatuto profissional que ele lhe permitiu atingir e que este jovem situa *“entre o dos operários e o dos engenheiros. Não puxo pelo corpo”* como fazem os operários, *“estou à frente do computador 8h por dia. O projectista e o modelador têm uma responsabilidade sempre ao mais alto nível, vai passar o trabalho para outro. Se aquele trabalho ali não funcionar, o outro corre o erro, não sabe, não tem como corrigir. No final o produto vai dar problemas e essa responsabilidade é enorme.”* São projectos quase protótipos, *a gente está a lidar com ferramentas de última geração, é sempre muito dinheiro que está envolvido.”* Distingue positivamente este trabalho por relação ao daqueles que na fábrica o continuam: *“depois do molde estar feito as peças são para sair todas iguais, vai ser sempre uma coisa linear.”*

Apesar da realização pessoal e do reconhecimento profissional, o sofrimento não está ausente da experiência profissional. Se considera o seu trabalho relativamente bem remunerado, não deixa de referir ter trabalhado muitas horas: *“o trabalho comia-me muito tempo. Saía de casa às nove, chegava, almoçava, das 20h às 21h ia a casa jantar e às 21.30h já estava a picar o ponto e saía de lá às 2h ou 3h da manhã, incluindo o trabalho ao sábado.”* Assume ter vivido e continuar ainda a viver para o trabalho.

A sua visão de futuro centra-se na esperança de progressão na empresa, reinventando continuamente o seu projecto profissional. Continua a fazer formação a partir do posto de trabalho ao nível do conhecimento de novo software. Adere a esta formação que até solicitou à empresa porque, para além do gosto por aprender que o leva ao aperfeiçoamento dos seus conhecimentos técnicos, está movido por uma hierarquia ascendente no interior da empresa. Também aqui não assume uma postura resignada. Quando considerava que estava a sentir-se *“parado na empresa”* e porque gosta *“sempre de aprender,”* e vendo *“os outros a andar, tecnologias a sair e a empresa a não acompanhar,”* pressiona os seus empregadores para que invistam na sua formação contínua. Definindo-se como um *“empregado com o 12º ano e uns cursitos,”* está actualmente envolvido numa formação *“que estava a desejar.”* Este investimento na formação contínua é entendido também como um sinal de reconhecimento, *“é aquela aposta profissional em mim”,* feita pela *“empresa que paga pela formação 300 contos num software que custa mais de 3000 contos”*. Não é possível esquecer esta situação que o faz *“assumir o compromisso de no futuro aí permanecer”* mesmo que seja *“certo que eles ficam com o software, o computador.”*

As rápidas e constantes transformações tecnológicas exigem a este profissional que se remeta constantemente à formação, entrar no mundo profissional obriga a voltar ao longo da vida aos bancos da escola. Um título de qualificação de nível II e de nível III para ele não é suficiente, até porque as exigências de qualificação são elevadas porque *“a concorrência no mercado de trabalho aperta.”*

A experiência vivida na formação e a transição para o mundo do trabalho que ela potencia é parte de um processo mais global de maturação e de estabilização do jovem e da sua transição para a vida adulta. O casamento aparece como um acontecimento importante na sua vida, bem como a elaboração de um projecto futuro de paternidade, com consequências significativas no assegurar da requalificação social e no assumir do estatuto de adulto.



Ao longo da sua narrativa diz não ter nascido em “berço de ouro, tudo o que eu tenho foi conquistado, tive sempre que trabalhar ou esforçar-me para ter as coisas,” salienta nesse percurso de conquista, ter tido a oportunidade de frequentar o centro de formação profissional.

#### 4. Considerações finais

Esta “remobilização” para a escola e para os estudos a partir da experiência de formação, esteve fortemente ancorada no ethos popular destes jovens em torno do valor trabalho. Se este potenciou uma continuidade “de substância” na sua transacção biográfica ao remeter para uma herança cultural estável, também as disposições escolares apropriadas aquando da passagem pela escola regular permitiram continuidades “de forma e de substância” imprescindíveis à frequência da formação. Assim sendo, o tempo da transição abre um espaço de possíveis para os jovens, essencialmente pela possibilidade de antecipação de projectos profissionais, mas também de projectos escolares e de formação. Esta projecção do futuro constituiu a condição para que estes jovens pudessem remobilizar-se para a nova escola que permitia aceder a um certificado de qualificação profissional e a um certificado escolar mais elevados.

Embora se fale de processos subjectivos de continuidade numa perspectiva intergeracional e biográfica, não entendemos esta continuidade como a simples reprodução de modos de vida por relação às gerações anteriores nem de percursos de transição entre a escola regular e o mundo do trabalho considerados como “típicos dos jovens de meios populares”. A recomposição das continuidades que a experiência de formação permitiu, não significa que o passado não tenha sido actualizado a partir das experiências de transição vividas na nova escola e nos contextos de trabalho (e pela possibilidade de aí construir projecções de futuro) e que permitiram perceber a dinâmica das formas identitárias. Não podemos deixar de considerar que “o novo se faz com o antigo”.

#### 5. Bibliografia

- CHARLOT, B. (1997) – *Da Relação com o Saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed Editora
- CHARLOT, B. (1999) – *Le Rapport au Savoir en Milieu Populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris: Anthropos
- DUBAR, C. (1991) – *La Socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin
- DUBAR, C. (1992) – Formes Identitaires et Socialisation Professionnelles, in *Revue Française de Sociologie*, nº XXXIII
- DUBAR, C. (1994) – L’Insertion comme Articulation Temporelle du Biographique et du Structurel, *Revue Française de Sociologie*, XXXV, p. 283-291
- DUBAR, C. (2000) – *La Crise des Identités. L’interprétation d’une mutation*. Paris: PUF

<sup>i</sup> Em outras narrativas os jovens constroem também uma nova passagem para a escola regular vivendo na transição passagens gradualmente diferidas no tempo ou uma situação de simultaneidade dos estatutos de estudante e de trabalhador. Eles conservam traços da sua cultura, nomeadamente uma forte relação com o trabalho e com o aprender a fazer. Ainda noutras narrativas, as heranças do passado tornam-se estruturantes e fundadoras revelando uma linha de maior continuidade intergeracional.