

A experiência como processo mobilizador da profissionalização²

Experience as a mobilizing process of professionalization

L'expérience comme processus mobilisateur de la professionnalisation

Pascal Roquet (Autor)³ 

Luciano Rodrigues Costa (Tradutor)⁴ 

Resumo: A experiência formativa ou profissional pode ser mobilizada em diferentes maneiras para apreender a construção dos processos de profissionalização de indivíduos, atividades ou organizações. Nossa reflexão será baseada em um referencial teórico que articula experiência e profissionalização e um referencial metodológico resultante da abordagem compreensiva. Apresentaremos, depois, três níveis de profissionalização com exemplos específicos (macro, meso e micro) que permitem entender diferentes concepções e papéis da experiência na produção da profissionalização. Finalmente, essa experiência faz também parte de uma temporalidade vivida que se refere às questões de identidade que são tanto formativas quanto profissionais.

1

Palavras-chave: Experiência. Identidade. Temporalidade. Profissionalização.

Abstract: *Formative or professional experience can be used in many different ways to understand the construction of the professionalization process of a person, an activity or an organization. Our reflexion process will be based on a theoretical frame, who's referring to experience and professionalization and a methodological frame resulting from the comprehensive approach. We will then present three levels of professionalization with specific examples (macro, meso and micro) that will allow us to grasp different conceptions and roles of experience during the professionalization process. So finally, this experience is a part of a lived temporality that refers to identity issues that are both formative and professional.*

Keywords: *Experience Identity. Live temporality. Professionalization.*

Résumé: *L'expérience formative ou professionnelle peut être mobilisée sous différentes manières pour saisir la construction des processus de professionnalisation des individus, des activités ou des organisations. Notre réflexion s'appuiera sur un cadrage théorique articulant expérience et professionnalisation et un cadrage méthodologique issu de la démarche compréhensive. Nous présenterons ensuite trois niveaux de professionnalisation avec des exemples précis (macro, meso et micro) qui permettent de saisir des conceptions et des rôles différenciés de l'expérience dans la production de la professionnalisation. Aussi finalement cette expérience s'inscrit dans une temporalité vécue qui renvoie à des enjeux identitaires formatifs et professionnels.*

Mots clés: *Expérience. Identité. Temporalité. Professionnalisation.*

¹ **Submetido em:** 20 jun. 2020 - **Aceito em:** 08 jan. 2021 - **Publicado em:** 03 jul. 2022

² Tradução para português do artigo original "L'expérience comme processus mobilisateur de la professionnalisation" (n. 198, 2014-1, p. 51-58), com autorização da revista Education Permanente (www.education-permanente.fr).

³ Conservatório Nacional de Artes e Ofícios (CNAM) – França – E-mail: pascal.roquet@lecnam.net

⁴ Universidade Federal de Viçosa (UFV) – E-mail: lrcosta00@gmail.com

Os processos de profissionalização dos indivíduos, das atividades e das organizações se referem a uma pluralidade de modos de construção dentro de grupos profissionais mais ou menos estabelecidos ou emergentes. Assim, as práticas educacionais e formativas questionam mais estreitamente as relações entre trabalho e formação que mobilizam, em particular, a experiência como um processo mobilizador. Para entender melhor essa perspectiva, propomos refletir sobre os vínculos entre experiência e profissionalização e sobre a explicitação do paradigma compreensivo a ele associado, depois, sobre três níveis articulados de profissionalização: o macro (construção histórica e social da atividade), o meso (os mecanismos institucionais de formação e trabalho) e o micro (a vivência do sujeito) que mobilizam a experiência em níveis temporais diferenciados.

Experiência e profissionalização

No campo da formação e do trabalho, a experiência se refere à atividade, à vivência, à expressão dessa vivência, “ao processo resultante dessa vivência”, bem como ao “produto dessa experiência” (ZEITLER *et al.*, 2012). Em nossa opinião, a experiência se refere às experiências fundantes da existência, mas também às experiências afetivas, emocionais, memoriais e imaginárias. Entre essas experiências, algumas abrem ao mundo em si e são geralmente chamadas de percepções.

Filosoficamente, nós nos juntamos a William James e sua concepção pragmática e pluralista da experiência. As experiências sensíveis são indiscutivelmente seus próprios “outros”, tanto interna como externamente. James desenvolve seu pensamento desta maneira: “Internamente, elas são uma com suas partes e, externamente, elas se estendem continuamente às vizinhas seguintes, de modo que eventos separados por anos na vida de um homem permanecem juntos sem que sua cadeia seja quebrada por eventos intermediários” (JAMES, 2007). É o princípio da pulsação da vida interior, que atinge cada ser em qualquer momento e em que se articulam passado, futuro, consciência do corpo; também todas as unidades reais de experiência se sobrepõem.

As experiências interiores (em si mesmo) e as experiências externas (em relação aos outros) se sobrepõem em qualquer momento. Nesse sentido, cada experiência singular se apoia naquelas que a precederam e induz aquelas que ocorrerão (DEWEY, 1934). Em uma abordagem sociológica complementar, a experiência é definida como um teste de subjetivação da vivência que participa de uma dinâmica identitária (DUBET, 1994) em uma forma de experiência vivida. Essa vivência experiencial encontra a vivência do sujeito que está se tornando profissional (CLÉNET, 2012). Assim, mais fundamentalmente, os processos experienciais e os processos de profissionalização estão embutidos em trajetórias individuais.

A experiência existe apenas através desses movimentos, estes ritmos, inter e intraindividuais, que são a expressão de continuidades e descontinuidades inerentes a todo processo social ou individual vivenciado pelo sujeito. A relação entre experiência e profissionalização é então construída em uma dinâmica temporal. Se a experiência se refere a

um processo evolutivo e cumulativo (DEWEY, 1934), ela também faz parte de uma estrutura social. Assim, os executivos racionalizadores da era moderna (isto é, a sociedade industrial) e as temporalidades lineares (a família e a carreira construídas de uma vez por toda a vida) se oporiam a uma “desprogramação”, uma implosão dos modelos estabelecidos para o benefício de “bricolagens” institucionais e individuais (BAUMAN, 2003).

A separação entre continuidade e descontinuidade não é tão clara nessa abordagem analítica. A continuidade pode ser vista através da resistência dos quadros institucionais à heterogeneidade das situações individuais (o tempo do programa ainda é relevante), mas também nas construções individuais, como os modelos de carreiras profissionais nômades (a mobilidade pode ser uma forma de continuidade no sucesso profissional). Nesta perspectiva, a experiência da profissionalização e da desprofissionalização é multifacetada e faz parte de registros privados e públicos cada vez mais fragmentados. A descontinuidade pode ser questionada através dos crescentes processos de ruptura nas vidas privadas e profissionais, mas também nos modos gerenciais das instituições cada vez mais confrontadas com mudanças permanentes.

Essas dinâmicas são inscritas nos tempos vividos construídos por cada indivíduo, tanto em sua própria trajetória como em contextos experienciais de continuidade, mas também em contextos de ruptura ligando a representação do passado, do tempo presente e da projeção no futuro. Elas correspondem a estados experienciais e, portanto, humanos do tempo vivido, reconstruídos *a posteriori* pelos indivíduos e modelados, só mais tarde, pelo pesquisador em sua interpretação. Essas temporalidades vividas dizem respeito tanto aos processos de estabilização quanto aos processos de mudança que podem ser vistos na implosão das temporalidades modernas. Elas dão sentido à diferentes formas temporais e traduzem a vivência da profissionalização no campo das experiências cotidianas de cada um.

Experiência e compreensão

No contexto do paradigma científico dito compreensivo, é Alfred Schutz (1987), aluno do filósofo Husserl (a filosofia da existência, isto é, fenomenologia) e admirador de Max Weber, que aplicou todos os princípios da fenomenologia às ciências humanas e fez avançar consideravelmente as reflexões fenomenológicas nesse campo. Schutz (1987) distinguiu claramente três problemas diferentes:

- 1) A compreensão como uma forma particular de saber imediato ou de conhecimento experiencial sobre as atividades humanas;
- 2) A compreensão como problema epistemológico: como esse tipo de conhecimento compreensivo é possível?
- 3) A compreensão como um método particular para as ciências humanas.

Nesse terceiro ponto a especificidade do paradigma compreensivo é focada na importância dos dados qualitativos que integram a subjetividade como forma de produção de conhecimento. A epistemologia será caracterizada pela complexidade, pela busca de sentido

vivenciado, pela consideração das intenções, pela busca de motivações, de expectativas, de raciocínios, de representações, de crenças, de valores dos atores. Em outras palavras, trata-se de uma abordagem que visa compreender fenômenos que questionam o conceito de causalidade e de busca de leis, sendo essas características do paradigma positivista cujo objetivo não é compreender, mas explicar os fenômenos.

A metodologia da abordagem compreensiva usará os métodos clínicos e históricos que se ligam à originalidade irreduzível dos eventos. Ela enfatiza a simplicidade conceitual do método experimental estrito que leva a generalizações errôneas e a discordância entre as leis e os resultados de sua aplicação no campo. Ela se concentra na coleta de dados subjetivos para aumentar a significância dos resultados e escolhe uma orientação interpretativa que leve em conta o fato que o pesquisador também é um ator e, portanto, que ele participa de eventos e processos observados. A dificuldade de distinguir o que foi observado do que foi interpretado leva a tomar várias precauções para manter nas pesquisas os valores de cientificidade. As pretensões de validade - a verdade, a exatidão e a sinceridade - que J. Habermas (1987) nos propõe são conceitos essenciais a serem considerados para garantir uma construção científica sólida.

A vivência experiencial é assim construída em um mundo interpessoal que é experimentado como um mundo inteligível e significativo. Essa vivência é transformada em um conhecimento experiencial de tudo o que refere se a humanidade, conhecimento radicalmente diferente do conhecimento sobre objetos físicos do mundo. “Sabemos o que as outras pessoas fazem, por que fazem isso, por que fazem isso em determinado momento e nessas circunstâncias particulares. Isto significa que experimentamos a ação de nossos semelhantes de acordo com seus motivos e propósitos” (SCHUTZ, 1987, p. 31).

A compreensão não é portanto, antes de tudo, um método usado pelo pesquisador nas ciências humanas e sociais, mas é a forma experiencial particular de acordo com a qual o pensamento atual se apropria do mundo sociocultural por meio do conhecimento e, conseqüentemente, se torna o resultado de um aprendizado ou de uma aculturação como o senso comum experimenta o chamado mundo da natureza. Essa imersão na compreensão da experiência do outro se baseia em um requisito metodológico: se trata de reconhecer a situação observada ou o testemunho dado, de dar crédito ao que é expresso, de acreditar no que se formou fora de si até o ponto de desistir temporariamente de nosso saber e de nos deixar transformar.

É uma atitude, uma abordagem que nos permite sermos atingidos, deixarmos de lado nossas categorias interpretativas e vermos, pensarmos, compreendermos de maneira diferente, ou seja, de não sermos totalmente nós após essa experiência do outro. A verdadeira compreensão não pode acontecer de outra forma: compreender é perder um pouco de si para ganhar um pouco do outro, acolher o desconhecido para libertar-se do conhecido. Em outras palavras, a postura visa renunciar a reconhecer, ou seja, reconhecer-se, não que seja possível compreender-se fora de si, mas porque a inclusão do outro dentro da vasta extensão que somos, permite ir além das regiões familiares do nosso estreito eu.

Essa superação de si para a compreensão do outro na sua vivência experiencial transforma, portanto, a nossa apreensão do mundo e constitui, assim, um quadro de

conhecimentos científicos diretamente relacionados à diversidade das subjetividades individuais e sociais. A experiência individual e coletiva é o motor desse conhecimento imediato, apreendido pela inteligibilidade do outro em sua relação consigo mesmo e em sua relação com o mundo.

Profissionalização: experiência e níveis de atividades

O nível macro da profissionalização

A profissionalização se refere a uma construção histórica e até cronológica das atividades formativas e profissionais. Para profissões estabelecidas, as profissões em processo de reconhecimento ou mesmo de surgimento, ou ainda, as atividades consideradas como não organizadas, a compreensão do processo histórico é essencial para compreender a gênese das dinâmicas da profissionalização. As ligações entre formação e profissionalização definem as articulações entre os diferentes tipos de saberes.

5

No nível macro, a construção e valorização desses saberes podem ser identificadas em três formas: os saberes teóricos, transmitidos academicamente; os saberes profissionais e os saberes empíricos adquiridos por meio da experiência; os saberes de ação, adquiridos no contexto de atividades formativas e profissionais específicas. Eles podem existir separadamente ou formar combinações, traduzir-se em modos formalizados em programas de ensino ou em modos mais informais de transferência de saberes (autoformação, aprendizagem entre pares etc.). Essa trilogia se refere à transmissão dos modos de aprendizagem de uma atividade profissional e sua integração no modo de organização do grupo profissional. Trata-se de produzir processos educativos e formativos que sustentem a legitimidade do exercício de uma atividade profissional.

Essa construção de saberes está enraizada na produção de profissões, de percursos ou ainda de tipos de carreiras profissionais. É a existência social, visível para si e para os outros, dessas carreiras que dá sentido aos processos de profissionalização nas representações sociais e individuais. Em outras palavras, os modelos reconhecíveis de profissionalização (o papel predominante do diploma, a valorização da experiência profissional, os modelos existentes de carreira profissional etc.) são construídos na projeção desses percursos nas representações institucionais e individuais. A inscrição histórica é feita pela durabilidade dos processos ou, pelo contrário, pelo caráter temporário desses modelos. Sem profundidade histórica, a profissionalização se torna simplesmente uma questão social momentânea, sem pontos de apoio e sem marco temporal suficientemente estabelecido para as situações e os atores envolvidos.

A experiência é mobilizável neste nível histórico? Na história dos cursos de engenharia (ROQUET, 2000), a arquitetura do sistema de formação é dividida em torno de um polo dominante, o das “Grandes Écoles”¹, em torno do modelo *Polytechnique* e um polo dominado, o dos “Técnicos de artes e ofícios”. A aprendizagem pela abstração e pela inserção profissional em cargos de gestão em grandes empresas caracteriza o primeiro polo; a

aprendizagem dos saberes práticos e experienciais e uma inserção profissional voltada para empregos de execução, especializados, caracteriza o segundo polo. A experiência, nessa perspectiva, não é considerada como uma forma nobre de formação.

A alternância educacional e formativa (ROQUET, 2011) aparece como um contramodelo construído sobre a retransmissão dos saberes através de uma formação experiencial que valoriza o compromisso do sujeito com a construção da sua profissionalidade. O objetivo é articular os saberes teóricos e os saberes profissionais para tornar o sujeito ativo em sua formação. A experiência é valorizada aqui como um modo essencial de formação da atividade. Ao contrário, o modelo dos mediadores no sistema “empregos-jovens”ⁱⁱ (ROQUET, 2010) está muito distante dos modelos escolares e profissionais dos engenheiros e do modelo da alternância: não há figura estabilizada do mediador, os setores de emprego e formação não são facilmente identificáveis. Na ausência de modelos de atividades que são construídos, duradouros e reconhecidos em uma temporalidade histórica, a experiência, portanto, refere-se a uma construção *a posteriori* da atividade (e não a um ofício registrado, a uma qualificação reconhecida), bem como a um possível horizonte do que poderia ser a atividade de mediação social.

Essas três concepções diferenciadas da experiência se refere a modelos de profissionalização que definem de forma diferenciada o vínculo formação/emprego: a relação escolar diploma/emprego para os engenheiros; a experiência como força motriz da relação formação/emprego na alternância; a impossível relação formação/emprego para os mediadores.

O nível meso da profissionalização

O processo histórico da profissionalização não é suficiente para compreender a complexidade de sua tradução em arranjos institucionais. O nível meso-institucional corresponde a uma tradução da profissionalização construída em nível macro, em mecanismos de formação inicial ou contínua de profissionalização (escolas, institutos, universidades etc.) essenciais para a implementação das dinâmicas históricas de profissionalização.

Esta tradução é frequentemente definida em um “programa institucional”, isto é, um modo de socialização dos atores em situações formativas e/ou profissionais. As escolas, as universidades, os dispositivos de formação, os dispositivos de profissionalização definem os programas institucionais que se encaixam ou não em modelos históricos anteriores. Dubet (2002, p. 13-14) especifica desta forma:

- 1) Este programa considera que o trabalho sobre os outros é uma mediação entre valores universais e indivíduos particulares; 2) Ele afirma que o trabalho de socialização é uma vocação porque é diretamente baseado em valor; 3) Este programa acredita que a socialização visa inculcar normas que conformam o indivíduo e, ao mesmo tempo, o tornam autônomo e livre.

Os saberes transmitidos, a articulação entre as formas de saberes, a construção das profissões são todas construções sociais que participam dessa tradução.

Os diferentes dispositivos de formação desempenham, assim, um papel socializador; eles traduzem modos de relações a outros que valorizam um tipo de normalização entre valores universais de uma profissão e sua transmissão a indivíduos que desejam exercer uma atividade definida em zonas de autonomia. Seja qual for a sua natureza e sua construção, os dispositivos atendem a esses requisitos sociais. A continuidade e a transformação desses dispositivos ao longo do tempo, sua curta existência, ou mesmo seu desaparecimento, aparecem como elementos mediadores entre modelos profissionais históricos e indivíduos inscritos em trajetórias sociais e pessoais heterogêneas.

É esclarecedor observar que a experiência, nesses dispositivos duráveis de formação ou de profissionalização, desempenha um papel de socialização profissional: as formações dos engenheiros têm diversificado seus caminhos de formação (formação inicial, formação contínua, aprendizagem) a fim de integrar as demandas do sistema produtivo aos empregos de executivos técnicos, de engenheiros de produção, demandas ocasionalmente em tensão com o modelo do engenheiro “Grandes Écoles”, ancorado na valorização dos saberes acadêmicos. A valorização da experiência adquirida se expressa na construção identitária do engenheiro promovido, garantindo, assim, o surgimento de uma profissionalidade construída a partir da articulação entre os saberes acadêmicos e os saberes práticos em programas de formação.

Nos dispositivos de formação por alternância, os vínculos entre profissionalização e formação estão interligados e contribuem para o desenvolvimento de socializações profissionais que podem ser identificadas em várias formas (“*compagnonnage*”ⁱⁱⁱ, aprendizagem, ensino técnico agrícola, ensino técnico e profissional, ensino superior, inserção de públicos em “dificuldade”). Os dispositivos favorecem o desenvolvimento de identidades profissionais muito rapidamente adquiridas nas carreiras profissionais.

Ao contrário, o dispositivo “empregos-jovens”, enquanto valoriza um modo de socialização profissional e promove a experiência como um meio para adquirir habilidades, remete aos indivíduos o fato de construir sua própria atividade de mediador, ou até mesmo a sua própria atividade profissional. A experiência não está atrelada a um modo de formação, ela remete ao registro do “processo experiencial” individual, à responsabilidade individual: os jovens mediadores constroem sua atividade, sua profissionalização, integrando por si mesmos várias experiências, incluindo as competências relacionais, sem estrutura institucional estabelecida.

Esses três processos de construção identitária questionam o papel integrador da experiência no desenvolvimento de dispositivos de formação e de profissionalização.

O nível micro da profissionalização

O “programa institucional” da profissionalização se reflete nas relações entre instituições e indivíduos, mas também naquilo que os indivíduos fazem através de seus

percursos pessoais, sociais e profissionais. Os percursos emprego/formação nas trajetórias individuais são apresentados como “linhas de profissionalização” no nível individual. O sentido da profissionalização é reexaminado constantemente nesses percursos. Refere-se hoje aos “percursos de profissionalização”, específicos dos novos percursos em alternância formação/emprego em ofícios relacionais e de interação humana. Outro aspecto diz respeito ao exercício da reflexividade profissional em um processo de profissionalização permanente (BATAILLE, 2005).

Nessa perspectiva, é essencial apreender a diversidade e a singularidade desses percursos em uma pluralidade temporal específica de cada ser humano. Os processos de profissionalização se concretizam em dinâmicas individuais de produção de saberes incorporadas nas atividades educativas, formativas e profissionais diferenciadas ao longo da vida (*transformative learning*, reconversões profissionais etc.).

As representações dos modelos profissionais encontram seu significado em itinerários pessoais; ao contrário, se esses modelos não existem, são novas formas de profissões que são construídas dentro de percursos biográficos heterogêneos. As relações entre experiência e profissionalização são formas de transações permanentes entre sequências de vida, tomadas nas trajetórias e modos de profissionalização apreendidos dentro de grupos profissionais, de pares, de coletivos de trabalho ou de organizações (empresas, instituições etc.). Essas transações estão na base da construção de identidades profissionais (DUBAR, 2000) e dão um sentido vivido aos “caminhos de profissionalização”, marcados pela continuidade e pela ruptura temporal. A profissionalização do sujeito assume uma dimensão da experiência individual, a partir de percepções de um “sujeito” engajado no mundo, mas também no mundo em que esse assunto está aberto. Trata-se de uma construção que pode ser feita ao longo da vida: o sujeito percebe tanto seus modos de profissionalização quanto seus modos de desprofissionalização.

Muitas vezes, é uma combinação de modos alternativos ou concomitantes que define esses percursos em sua totalidade, inserindo-se em um trajeto biográfico que, de certo modo, deve encontrar a sua autonomia e inventividade. A vivência experiencial da profissionalização se constrói em combinações entre os modelos formativos e profissionais estabelecidos e pelos modos de formação criados pelos indivíduos (autoformação, formação em situação de trabalho, formação entre pares) que respeitam as temporalidades individuais e enraízam os percursos de profissionalização nos itinerários individuais. Diante do modelo clássico descritivo e classificatório dos percursos emprego-formação, uma abordagem compreensiva das trajetórias individuais refuta a hipótese de percursos prescritivos ou programados por atores institucionais. Ao contrário, uma multiplicidade de contingências, oportunidades, eventos, riscos e acidentes de percurso, constroem as estratégias de profissionalização, contextualizadas em situações formativas e profissionais identificáveis nas narrativas.

Durante nossa pesquisa sobre os engenheiros (ROQUET, 2004), estes são os três modelos profissionais do engenheiro (engenheiro “grandes écoles”, engenheiro de produção, “engenheiro *promu*”) que constituem representações mentais e categorizações sociais às quais

as narrativas dos engenheiros se referem, sendo a mobilização dos saberes da experiência mais explícita na identidade profissional do “engenheiro *promu*”.

Nos percursos em alternância, o sujeito se compromete a integrar diferentes processos experienciais em diferentes espaços-tempos que estão ocasionalmente em tensão. O local de formação e o local de trabalho podem oferecer estruturas de aprendizagens conjuntas ou separadas que dão aos sujeitos a possibilidade de dissociar os processos experienciais formação/trabalho ao mesmo tempo em que podem integrar uma continuidade experiencial (a alternância integrativa). Para os “empregos-jovens”, eles enfrentam a dificuldade de encontrar representações de modelos profissionais identificáveis da mediação, exceto aquelas ligadas aos ofícios do trabalho social e da animação; a experiência é construída com base em processos heterogêneos, construções instáveis, descontinuidades, rupturas ou, ainda, em “bricolagem identitária” (DUBAR, 2000).

Os saberes experienciais fazem parte dessas formas de experiências internas (em si) e externas (em relação a outros) que constituem um quadro biográfico que é projetado sem ter sido reconhecido, consolidado por um arcabouço institucional (dispositivo de formação ou de profissionalização). Se a experiência encontra sentido nos itinerários individuais, refere-se a uma multiplicidade de processos identitários mobilizando diversas formas de experiências (familiares, educativas, formativas, profissionais). Além disso, as trajetórias individuais e as construções identitárias a elas relacionadas (micro), no que elas assumem como processos de socialização, participam diretamente das dinâmicas de profissionalização em relação aos dois níveis já mencionados (macro e meso).

Conclusão: experiência temporal e profissionalização

Os processos experienciais e os processos de profissionalização se situam em uma tripla dimensão no que se refere à: 1) formas completas, em cursos, ou inexistentes de modelos profissionais; 2) dispositivos institucionais de tradução que podem ser dispositivos de formação ou de profissionalização; 3) trajetórias individuais que se encaixam em percursos individuais. A experiência é mobilizada nesses três níveis: ela ancora ou não os modelos profissionais; ela permite que os dispositivos intermediários se auto-organizem e se desenvolvam; ela contribui a construir as vivências da profissionalização. Esses processos, em certo sentido, cruzam-se constantemente em dinâmicas temporais distintas que ritmam as experiências internas (em si) e externas (em relação a outros) dos sujeitos inscritos em percursos de profissionalização diferenciados (engenheiros, jovens em alternância, “empregos-jovens”). Esses processos são encontrados em coletivos, ou seja, em grupos profissionais, ou mesmo, em indivíduos que realizam a mesma atividade profissional.

Assim, a alternância de diferentes durações de temporalidades (BACHELARD, 1950; BERGSON, 1907) nas situações formativas e profissionais é, ao mesmo tempo, considerada como modos reguladores das experiências temporais, mas, também, em uma perspectiva formativa dos processos que carregam a produção da profissionalidade, a profissionalização (DEMAZIÈRE; ROQUET; WITORSKI, 2012). Também os ritmos definidos de forma mais

concreta, pela introdução de mudanças nos dispositivos de formação ou profissionalização (objetivos, conteúdos de ensino ou de formação, referencialização das atividades) são traduzidos por efeitos de aceleração temporal (busca do aumento de desempenho, mudança de modelo profissional etc.) que estimulem as organizações educativas ou formativas a operar em ritmos não planejados, alternando continuidades/descontinuidades/rupturas em suas atividades diárias.

Da mesma forma, grupos profissionais e, de maneira mais ampla, os indivíduos são levados a integrar essas múltiplas temporalidades, por vezes contraditórias, em sua experiência formativa e profissional. Se o processo de aceleração social analisado por Rosa (2013) como um processo que está no cerne da modernização parece central para apreender uma força normativa silenciosa que vem na forma de prazos, calendários e limites temporais; os efeitos são, no entanto, significativos. Também para os indivíduos, novas percepções temporais são criadas, entre autonomização e alienação, em novos modelos de interações sociais e novas formas de subjetividade no centro de suas atividades sociais, pessoais, profissionais e formativas. Se a vida cotidiana do indivíduo é construída cada vez mais como uma série de respostas a diferentes formas de requisitos sociais e profissionais, isso força uma corrida que “vai cada vez mais rápida a cada ano apenas para ficar no lugar” (ROSA, 2013, p. 102), produzindo sentimentos de culpa no sujeito. No campo profissional, processos de dessincronização se criam entre modelos normativos de requisitos performativos e processos de individualização visando a autonomização e/ou a autodeterminação em projetos alternativos de autorrealização.

A dialética moderna tempo longo/tempo curto é revisitada em muitas dimensões por essa aceleração temporal. O tempo longo da construção experiencial, do reconhecimento da atividade profissional por si mesmo e pelos “outros” significativos, certamente continua a ser uma figura moderna da profissionalização, ou mesmo do profissionalismo (FREIDSON, 2001), especialmente para grupos profissionais estabelecidos (formação longa, modelo de identidade profissional). O tempo curto da urgência, da resposta imediata no exercício profissional ou da oportunidade da resposta formativa curta, constitui uma alternativa temporal mais solicitada nas sociedades modernas.

A oposição tempo longo/tempo curto, portanto, apresenta diversas dualidades, tensões entre formas temporais cuja variabilidade de durações, mesmo de intensidades cria atritos nos usos sociais. Mais concretamente, qual é o tempo de formação necessário para a produção de um profissional? Quanto tempo leva para construir um dispositivo de formação para atender às necessidades de competências? A durabilidade necessária da construção da identidade ou da profissionalização é sistematicamente oposta à urgência temporal da resolução de problemas na complexidade das situações profissionais? Em outras palavras, a resposta longa prevalece sobre a resposta curta?

Em uma concepção do tempo vivido, o tempo lento e longo da experiência se transforma em um breve tempo na memória, também para Rosa (2013, p. 129) “as formas de experiências clássicas do tempo, longo/curto ou curto/longo, são gradualmente substituídas por uma nova forma de experiência de tempo que segue um padrão curto/curto”. O tempo

curto/curto sucede ao tempo longo/tempo curto nas experiências temporais modernas. O indivíduo se envolve, se forma em atividades, situações separadas, isoladas umas das outras.

A experiência temporal foi transformada pela transição de uma modernidade sólida para uma modernidade líquida. A análise de Bauman (2006, p. 88) aponta para essa mudança:

Ao contrário do período anterior, o da modernidade sólida que vivia até a eternidade (nome de código de um estado de identidade permanente, monótona e irrevogável) - a modernidade líquida não estabelece nenhum objetivo e não traça nenhuma linha de chegada; mais precisamente, ela atribui a qualidade da permanência apenas ao estado efêmero. O tempo está se esgotando - não está avançando mais.

Nesse contexto societal, o debate sobre o tempo longo/tempo curto caminha em direção a uma justaposição de estados temporais efêmeros que envolveria o indivíduo em sua construção identitária formativa e profissional. A alternância de tempo longo/tempo curto seria então obsoleta para a compreensão temporal dos desafios identitários, formativos e profissionais?

Referências

- BACHELARD, Gaston. **La dialectique de la durée**. Paris: PUF, 1950.
- BATAILLE, Michel. Autobiographie, réflexivité et professionnalisation. **L'orientation scolaire et professionnelle**, v. 34, n. 1, p. 19-28, 2005.
- BAUMAN, Zygmunt. **La vie en miettes**. Expérience postmoderne et moralité. Rodez: Le Rouergue/Chambon, 2003.
- BAUMAN, Zygmunt. **La vie liquide**. Rodez: Le Rouergue/Chambon, 2006.
- BERGSON, Henri. **L'évolution créatrice**. Paris: PUF, 1907.
- CLÉNET, Jean. Se former et se professionnaliser. In: DEMAZIÈRE, Didier; ROQUET, Pascal; WITTORSKI, Richard. **La professionnalisation mise en objet**. Paris, L'Harmattan, 2012. p. 153-172.
- DEMAZIÈRE, Didier; ROQUET, Pascal; WITTORSKI, Richard. **La professionnalisation mise en objet**. Paris, L'Harmattan, 2012.
- DEWEY, John. **Expérience et éducation**. Paris: Armand Colin, 1934.
- DUBAR, Claude. **La crise des identités**. L'interprétation d'une mutation. Paris: PUF, 2000.
- DUBET, François. **Le déclin de l'institution**. Paris: Le Seuil, 2002.
- DUBET, François. **Sociologie de l'expérience**. Paris: Le Seuil, 1994.
- FREIDSON, Eliot. **Professionalism**. The third logic. Oxford: Polity Press, 2001.

HABERMAS, Jürgen. **Logique des sciences sociales et autres essais**. Paris: PUF, 1987.

JAMES, Willian. **Philosophie de l'expérience**. Paris: Les empêcheurs de penser en rond, 2007.

ROQUET, Pascal. Institutionnalisation et professionnalisation de l'alternance: des processus différenciés. In: MAUBANT, Philippe; CLENET, Jean; POISSON, Daniel. **Quand la formation des adultes s'invite au débat sur la formation professionnelle des enseignants**. Quebec City: Presses universitaires, 2011. p. 247-265.

ROQUET, Pascal. **Les nouvelles formations d'ingénieurs: une approche sociologique**. Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2000.

ROQUET, Pascal. Temporalités, activités formatives et professionnelles. **Recherches Qualitatives**, n. 8, p. 76-92, 2010.

ROQUET, Pascal. Temporalités biographiques et temporalités institutionnelles: la construction identitaire de l'ingénieur promu. **Savoirs**, n. 4, p. 99-121, 2004.

12

ROSA, Helmut. **Aliénation et accélération**. Vers une théorie critique de la modernité tardive. Paris: La Découverte, 2013.

SCHUTZ, Alfred. **Le chercheur et le quotidien**. Paris: Méridiens Klincksieck, 1987.

ZEITLER, Andre; GUÉRIN, Jérôme; BARBIER, Jean Marie (org.). La construction de l'expérience. **Recherche et formation**, n. 70, 2012.

Notas

ⁱ Na Idade Média, a Universidade Francesa formou uma elite para garantir sua missão de disseminação do conhecimento acadêmico e desenvolvimento do patrimônio intelectual. No século XVIII, o governo central propunha desenvolver treinamento de alto nível para ter executivos capazes de gerenciar as realizações técnicas e industriais. O Estado cria suas próprias escolas de engenharia: as primeiras escolas serão abertas em 1747 (Escola Nacional de Estradas e Pontes), em 1783 (Escola de Minas de Paris) e depois sob a Revolução, o Império (Politécnico), em seguida, no século XIX. Acessíveis por concursos públicos as “*Grands Écoles*”, são escolas de grande prestígio, sendo ainda hoje o reflexo do modelo educacional elitista.

ⁱⁱ O programa “Empregos-jovens”, lançado em outubro de 1997, está vinculado a um contexto socioeconômico específico. Teve como objetivo, após outros programas de profissionalização voltados aos jovens desde a década de 1980, criar, desenvolver e promover o surgimento de novos empregos. Posteriormente, este programa passou por duas crises: em 2002, a paralisação das criações de emprego e, em 2003, o final do período de financiamento para os primeiros empregos abertos pelo sistema. Durante este período de cinco anos, os percursos e as saídas desses jovens do sistema eram muito variáveis. As atividades foram abandonadas, os jovens se demitiram, outros foram demitidos. Mais de 470.000 jovens inscritos neste sistema e 310.000 empregos de jovens foram criados de 1999 até o final de 2005.

ⁱⁱⁱ O *compagnonnage*, desenvolvido no século XIX pelo movimento trabalhista francês, refere-se ao desenvolvimento de organizações de ofícios. Treinamento experiencial, aprendizagem pela prática, o *compagnonnage* é parte integrante do ofício, leva em conta as dimensões cognitiva, afetiva e profissional do indivíduo. Baseia-se na retransmissão do conhecimento, de valores fortes quase “sagrados”, incluindo a promoção do homem pelo ofício e visa a produção de uma obra-prima pessoal, não reproduzível.

Checagem Antiplágio



Distribuído sobre

