



Education Policy Analysis Archives/Archivos
Analíticos de Políticas Educativas
ISSN: 1068-2341
epaa@alperin.ca
Arizona State University
Estados Unidos

Ardouin, Thierry

Uma abordagem multirreferencial da formação em sua complexidade

Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 21, enero, 2013,
pp. 1-21

Arizona State University
Arizona, Estados Unidos

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275029728069>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

DOSSIÊ

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS; APRENDIZAGEM NO SÉCULO 21

arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngue



Volume 21 Número 70

Setembro 23rd, 2013

ISSN 1068-2341

Uma abordagem multirreferencial da formação em sua complexidade

Thierry Ardouin

Université de Rouen
France

Citação: Ardouin, T. (2013). Uma abordagem multirreferencial da formação em sua complexidade. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21(70). Recuperado [data]

<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1455> Dossiê *Educação de Jovens e Adultos*. Editoras convidadas: Sandra Regina Sales & Jane Paiva

Resumo: O artigo questiona a complexidade no campo da formação de adultos, apresentando e adotando uma postura construtivista, psicossocial e multirreferencial. Se a formação de adultos faz parte da educação, ela é constituída por uma pluralidade de domínios, de abordagens, de estatutos, de atores e de públicos que contribuem para caracterizá-la. A formação está em interação com as esferas da educação, do trabalho e da sociedade, constituindo os chamados "mundos sociais da formação". A formação de adultos está submetida a certos paradoxos como a lógica da formação operacional e de desenvolvimento de pessoas, de desenvolvimento individual e da sociedade. A formação deve tomar em conta estas tensões, guardando seus fundamentos humanistas.

Palavras-chave: complexidade; educação permanente; formação de adultos; socioconstrutivismo.

A multi-referential approach to training in its complexity

Abstract: This paper discusses the complexity in the field of adult training by presenting and displaying a constructivist, psychosocial and multi referential posture. If adult training is part of

education, it is incorporated into a plurality of areas, approaches, statutes, actors and publics that should be characterized. Training is interacting with the spheres of education, work and society constituting many "social worlds of training". Adult training is subject to certain paradoxes as logical operational training and people development, personal development and the development of the society. Training must take into account these tensions while keeping its humanistic foundations.

Keywords: complexity; continuing education; adult learning; social constructivism

Una abordaje multi-referencial de la formación en su complejidad

Resumen: El artículo cuestiona la complejidad del campo de la formación de adultos, presentando y adoptando una postura constructivista, psicosocial y multi-referencial. Si la formación de adultos hace parte de la educación, es sin embargo constituida por una pluralidad de dominios, de abordajes, de estatutos, de actores y de públicos que contribuyen para caracterizarla. La formación se mantiene en interacción con las esferas de la educación, del trabajo y de la sociedad, constituyendo los llamados "mundos sociales de la formación". La formación de adultos está sometida a ciertos paradoxos como el de la lógica de la formación operacional y del desarrollo de personas, del desarrollo individual y de la sociedad. La formación debe tener en cuenta esas tensiones, guardando sus fundamentos humanistas.

Palabras-clave: complejidad; educación permanente; formación de adultos; socio constructivismo.

Introdução¹

A perspectiva teórica com a qual se trabalha questiona a complexidade no campo da formação de adultos. Desenvolver ações de formação exige inscrevê-las em um ambiente complexo — porque múltiplo e incerto — tendo em conta as diferentes dimensões do indivíduo, por um lado, e os diferentes níveis envolvidos, de outro. Ou seja, significa inscrever a ação formadora em um método de engenharia de formação sobre o qual se pode dizer, de acordo com Bruno Latour (1989, p. 261), que se trata de “traduzir os interesses dos outros”. A complexidade é crescente e as situações de formação cada vez têm menos respostas disponíveis para as situações ou para questões conhecidas.

A formação pode, efetivamente, ser pensada, esquematicamente, segundo três abordagens. A formação é a solução. Qualquer que seja o problema é a formação que deve serposta em prática. Neste caso, o problema não existe, a solução é conhecida e a questão do problema não é colocada nem pensada. Neste nível, os operadores pedagógicos só podem se debater com uma formação cujas dimensões políticas, estratégicas ou mesmo organizacionais não foram refletidas para além dos aspectos econômicos e financeiros.

A formação resolve um problema já conhecido e inventariado e é a aplicação de procedimentos e programas identificados. Entretanto, o risco é que a formação se situe como uma forma de reprodução e de aplicação sem se questionar, no limite, sobre o público, suas expectativas,

¹ Este texto se inscreve no prolongamento de uma parceria entre o campo de Educação de Jovens e Adultos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e o Laboratório CIVIIC da Universidade de Rouen. O artigo retoma e desenvolve elementos apresentados em conferências no Brasil em abril de 2013, sobre a questão da educação e da formação ao longo da vida. Tradução de Paiva, Jane. Revisão de tradução por Oliveira, Inês Barbosa de.

as disfunções, as situações sociais ou profissionais. Nesta situação, a formação não é mais do que um procedimento a ser aplicado para além, mesmo fora, das pessoas que compõem os grupos.

Enfim, a formação põe em questão um problema, em que a questão é primeiramente e tão importante quanto aquilo que dela advirá. A solução só é possível a partir de certa leitura da realidade, dos atores, das expectativas, dos constrangimentos, e mesmo das contradições. Aqui, a formação vai “arquitetar” para encontrar o que ainda não existe. É um jogo de questões — respostas — proposições — ou seja, de co-construção que se põe em andamento.

Com esse espírito, a formação não pode ser uma simples aplicação, mas verdadeiramente um “põe em questão”, uma problemática de ação, ou seja, uma problematização.

Assim, primeiramente, afirmamos nossa posição construtivista apoiada em um quadro conceitual que privilegia a abordagem psicossociológica e multirreferencial. Em segundo lugar, desenvolvemos as relações entre educação e formação que nos leva a propor uma leitura dos mundos sociais da formação de adultos. Por fim, em terceiro lugar, desmembramos os tempos da formação, tentando manter o espírito da educação permanente.

Uma postura paradigmática construtivista e etno-metodológica

Nossos trabalhos e orientações privilegiam a coconstrução, a cotransformação e a codeterminação do ator e da situação (grupo, organização ou ambiente). Esta postura do paradigma epistemológico construtivista se opõe ao paradigma ontológico ou positivista.

O paradigma positivista responde à questão “o que é o conhecimento?” pela hipótese ontológica que postula que a realidade existe por si só, independentemente dos observadores que a descrevem ou dos indivíduos que a vivem ou a aprendem. Do mesmo modo, as leis e as noções existem por elas mesmas como reflexo objetivo do mundo, no exterior e independentemente do *sujeito que conhece*, cabendo ao Homem descobrir as leis preexistentes na natureza. O segundo princípio positivista é que existe uma forma de determinação interna que liga, entre eles, todos os elementos de uma realidade. Cada efeito produz uma causa, o que significa que, por isso, é possível encontrar uma cadeia causal, causa após causa. Nesta opção, a metodologia adotada é aquela da modelização analítica que decompõe a realidade em tantos segmentos ou parcelas quanto necessários à compreensão e os inscreve em categorias objetivas, em busca da verdade.

Inversamente, o paradigma construtivista postula com Gaston Bachelard que “nada se faz a si mesmo, nada está dado, tudo é construído”. Tudo é uma construção, e há interdependência e reciprocidade entre o conhecimento de um objeto e o conhecimento de si. É por isso que Gaston Bachelard afirma: “É em termos de obstáculos que se deve pôr o problema do conhecimento científico” (1938, p. 13).

A ruptura epistemológica leva a ver a realidade como uma construção. Há verdadeiramente uma “construção social da realidade” (Berger & Luckmann, 1966) ou, para Paul Watzlawick (1981), uma “invenção” ou uma “construção mental”. O princípio construtivista estipula que a realidade social se constrói permanentemente no campo das interações individuais e coletivas, em que os atores interpretam os “fatos sociais” e as instituições sociais são convenções arbitrárias e situadas — ou seja, são “constructos”. Assim, o conhecimento é construído e não há conhecimento independente das pessoas que o constroem. O conhecimento remete em parte ao projeto daquele que o constrói. A metodologia de abordagem construtivista é um método de modelização sistêmica, ou seja, de apreensão dos fenômenos complexos como um sistema de elementos em interação para uma leitura do possível. A realidade é não somente decomposta, mas descrita como um sistema complexo, em movimento, com níveis de organização que evoluem ligados ao ambiente. Trata-se de tentar compreender que “o todo é mais do que a soma das partes” (Pascal, 1623-1662).

O construtivismo remete a uma concepção fenomenológica do conhecimento e das situações, ou seja, a uma inseparabilidade do conhecimento de um objeto, do conhecimento de si. A fenomenologia busca apreender os conteúdos da consciência e o sentido que o homem dá ao mundo. Cada qual o faz com seu capital de recursos disponíveis, com a reserva de experiências anteriores, e interage com a situação para compreender o mundo social. Assim, revisitamos Vincent de Gaulejac quando lembra que “o pesquisador não pode estar fora das relações sociais e institucionais. Ele é continuamente afetado por essas relações com seus interlocutores na situação de pesquisa. Deve abandonar a pretensão de ser um pesquisador que sozinho detém o conhecimento científico. Os atores sociais não estão somente no campo da ideologia, da ignorância, do desconhecimento, da ingenuidade primitiva, da ilusão, da racionalização ou, ainda, das pré-noções. Eles dispõem também da capacidade de fazer experiências e de produzir conhecimento sobre os fenômenos sociais que lhes dizem respeito” (2007, p. 15).

A etnometodologia se ocupa de compreender os métodos pelos quais os membros de uma sociedade constroem sentidos para a realidade, para o mundo social, com suas propriedades. E retomando Louis Quéré: “A etnometodologia busca analisar o mundo social não do jeito como ele é, mas tal como ele está sendo feito, pronto para emergir como realidade objetiva, ordenada, inteligível e familiar. Desse ponto de vista a etnometodologia recomenda não tratar os fatos sociais como coisas, mas considerar sua objetividade como uma realização social; ela considera que esta auto-organização do mundo social tem por lugar não o Estado ou a política, mas as atividades práticas da vida cotidiana das pessoas. Essas atividades são realizadas conjuntamente nas interações; e as pessoas as completam vinculadas às pressuposições e tipos de conhecimento que são próprios da ‘atitude natural’ que adota o membro de uma coletividade na sua vida cotidiana”. (Quéré, 1985, p. 23).

As pesquisas têm, então, por ambição pôr em evidência um saber DO social diferente do saber sobre O social.

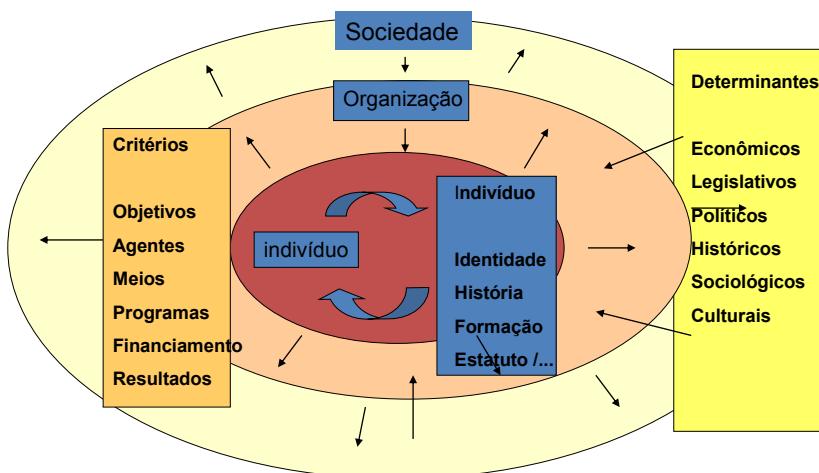
Uma abordagem interdisciplinar e multirreferencial

A abordagem interdisciplinar nos parece indispensável para estudar a formação, à medida que põe em jogo o indivíduo, o coletivo (ou o grupo) e a situação (organização ou ambiente) em estratégias de aprendizagem. A formação interroga as relações entre os diferentes níveis de atores e necessita uma leitura plural nascida da análise do trabalho, da teoria do ator social, da sociologia da identidade, da sociologia das profissões, da psicologia das aprendizagens, da teoria da ação, da psicologia social, da sociologia do trabalho e das organizações, da gestão de recursos humanos, da didática profissional, da sociologia clínica, da psicologia social e das ciências da educação. Esta abordagem plural é guiada pela complexidade do objeto: o *sujeito cognoscente* diante das situações socioprofissionais.

Trabalhando sobre os processos, os atores em tensão e as interações no campo do emprego e da formação, a abordagem interdisciplinar é mobilizadora de saberes e, retomando Serge Moscovici: “É a banalidade mesmo de reconhecer que só há indivíduo em uma rede social e que, em cada indivíduo habita a sociedade” (Moscovici, 1984, p. 5). A psicossociologia estrutura então nossa abordagem em que cada uma das disciplinas precedentes aporta pontos de vista eclarecimentos pertinentes e necessários². Tomo a psicossociologia no sentido de Enriquez, para quem “a psicossociologia possui um campo bem delimitado: o dos grupos (espontâneos ou duráveis), das

² V. De Gaulejac realiza uma síntese interessante do quadro histórico da psicologia social: Às fontes da sociologia clínica. In de Gaulejac, Hanique, Roche (2007). *A sociologia clínica*.

organizações (nascentes ou instaladas) e das instituições — ou seja, todos os conjuntos concretos, em que o indivíduo é tomado e campo que mediatiza sua vida pessoal na relação com a coletividade. [...] A psicossociologia possui, como campo próprio, o dos processos conscientes ou inconscientes que presidem a formação e a estabilização de corpos intermediários sem os quais o indivíduo não seria mais que um animal (ou um corpo biológico) e a sociedade uma horda sem fé nem lei” (Enriquez, 1984, p. 122). E como precisa Jean Maisonneuve, “o domínio da psicossociologia aparece essencialmente como o da interação: interação de processos sociais e psicológicos no nível de condutas concretas, interação de pessoas e de grupos no quadro da vida cotidiana e junção entre abordagem objetiva e aquela do sentido vivido, no nível do movimento dos agentes em situação” (Maisonneuve, 1989, p. 12). Estas interações, estas tensões entre o nível individual e o nível societário, estão no coração das “relações sociais”. Marcel Lesne et Yvon Minvielle³, se apoiando nos trabalhos de M. Godelier (*O ideal e o imaterial*, 1984) nos lembra que “o que os homens fazem é apenas viver em sociedade como outros animais sociais: eles produzem relações sociais, eles produzem a sociedade” (1990, p. 147). Essas diferentes dimensões e interações se encontram em nosso esquema (fig. 1) que posiciona os diferentes níveis de atores e marcam as interações entre eles. Esta figura tem apoio sobre o esquema inicial de Besnard (1974) e o completa pois, às setas centrípetas na lógica de uma sociologia determinista, juntamos setas centrífugas quando os atores participam e constroem o social.



¹ A partir de P. Besnard (1974), *Socio pédagogie de la formation des adultes*, Paris : ESP.

T Ardouin

2

Figura 1. A psicologia social

A interdisciplinaridade ligada aos aportes de diferentes disciplinas marcadas anteriormente não deve ser confundida com uma pluridisciplinaridade definida como aplicação de disciplinas autônomas e sem articulação com o objeto de pesquisa. A interdisciplinaridade se inscreve na abordagem da multirreferencialidade como: “uma postura investigativa que utiliza um olhar plural

³ Lesne M., Minvielle Y (1990). *Socialisation et Formation*. Paris : Païdeïa.

sobre o objeto, a partir da complexidade intrínseca desse objeto” (Barbier, p. 262). A multirreferencialidade na pesquisa em educação põe em destaque três tipos de pluralidade: *Pluralidade de perspectivas*. Jacques Ardoino (1977) distingue cinco perspectivas: centrada no indivíduo, centrada na inter-relação, no grupo, na organização e sobre a instituição. *Pluralidade de espaços-tempo*s. A abordagem multirreferencial alia sincronia (produto) e diacronia (processo) e não dissocia o tempo do espaço. Ela os distingue e busca articulá-los. *Pluralidade de referenciais teóricos* para uma pluralidade de disciplinas científicas a mais ampla possível para oferecer focos diferentes sobre o objeto de pesquisa.

Uma análise da formação em sua complexidade

Conduzir pesquisas no campo da formação profissional necessita posicioná-la em sua diversidade. A formação efetivamente não é monolítica e se inscreve na complexidade pela heterogeneidade de públicos, de dispositivos, de objetivos, de organizações e de instituições. Ela desenvolve práticas pedagógicas e educativas que remetem a concepções ideológicas específicas que podem ser antagônicas, por vezes sob a cobertura de discursos contraditórios.

Etimologicamente, formar (do latim *formare*) significa dar uma forma, criar ou realizar o que não existe. A formação é literalmente esta ação de fazer aparecer alguma coisa. Ela se tornará, por conseguinte, a ação de formar alguém intelectualmente ou moralmente por intermédio da instrução e da educação. A formação, como instituição, faz, a partir de então, parte integrante de nossa sociedade, nossa vida e nossa história, entretanto é preciso relembrar com Pierre Goguelin que, na França, “a palavra formação é atualmente empregada de modo tão corrente que é difícil imaginar que ela não era utilizada antes de 1950. De 1850 a 1960, alguns dicionários ou enciclopédias consultadas não faziam referência à palavra formação, a qualquer atividade de ensino, de instrução ou de educação” (Goguelin, 1987, p. 42). E o autor acrescenta: “foi preciso esperar Le Robert, edição de 1968, para encontrar *formação* como quinto e último sentido: ‘(século XX): educação intelectual e moral de um ser humano; meios pelos quais a dirigimos, a adquirimos; resultados assim obtidos. Especialmente: conjunto de conhecimentos teóricos e práticos de uma profissão, de uma técnica; sua aquisição, ex.: formação profissional, estágio de formação’” (Goguelin, 1987, p. 43).

No momento atual, é o princípio de *formação ao longo da vida* que não cessa de ser reafirmado, tanto na Europa, a partir do Relatório de 1995 “para uma sociedade cognitiva” quanto na França em virtude das leis sobre a formação. No entanto, falar de *formação ao longo da vida* necessita circunscrever o termo em relação aos conceitos em jogo tais como educação, educação ao longo da vida, educação permanente e formação, com vista a desvelar similaridades mas, sobretudo, particularidades. Os conceitos de educação permanente, educação ao longo da vida e formação ao longo da vida não são neutros e se estruturam em um esquema conjunto vinculado à formação inicial e continuada seja profissional ou acadêmica.

A formação é constitutiva da educação

Émile Durkheim (1858-1917) definiu de maneira clara o princípio da educação: “Educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que não estão ainda maduras para a vida social. Ela tem por objeto suscitar na criança um certo número de estados psíquicos, intelectuais e morais dela exigidos, e a sociedade política no seu conjunto e o meio social ao qual está particularmente destinada” (Durkheim, 1922, p. 10).

Esta educação social e de aquisição de saberes é posta em marcha pelo sistema de ensino que não cessou de evoluir em um duplo paradoxo:

- a) formar o maior número possível para assegurar a coesão social e formar a elite para a renovação dos saberes;
- b) adaptar-se ao ambiente socioeconômico e garantir um desenvolvimento e uma independência cultural.

Algumas décadas mais tarde, encontramos estes diferentes aspectos no que escreveu Philippe Meirieu (1997): “Educação é uma relação assimétrica, necessária e provisória, visando à emergência de um sujeito”. Cada item é importante:

Educação é uma relação: é a base mesmo da educação na qual há coexistência de um educador e de um educando, mesmo se o educador não está presente direta e fisicamente, há sempre a existência de um educador quaisquer que sejam os meios: livro, exercícios, multimídias, internet. Em toda situação educativa é preciso “procurar o educador”;

Educação é assimétrica: em educação o educador escolhe o que é “bom” para o educando. Esta assimetria não é aleatória mas repousa sobre a existência de um terceiro e a definição de um referente exterior (programa, educabilidade, finalidade social) a esta relação dual que estrutura e legitima a relação para além de uma relação afetiva ou constrangedora;

Educação é necessária: no sentido em que a vida e nosso estatuto humano impõem aprendizagem para a integração social. A educação constrói esta aprendizagem coerente, progressiva, exaustiva e dá os meios e os métodos para alcançá-la.

Educação é provisória: em educação, o educador ensina e faz aprender para poder apagar-se em seguida. O saber só é útil na educação porque é passado e transferido ao aprendente. A relação é, então, provisória, mas também porque o projeto do educador se choca com o projeto do aprendente e com o que ele é. Educação não é uma simples transmissão de conhecimentos ou de experiências, ela é preparatória do que vem depois e deve assim integrar a questão do sentido da educação;

Educação visa à emergência de um sujeito: educação não se faz para si, mas para o outro. Ela deve se desprender do desejo de toda potência e do controle total pelo educador. Só o aprendente aprende.

Assim, na educação, para Philippe Meirieu, o educador é de um “voluntarismo obstinado sobre seus meios e de uma atenção extrema aos espaços de liberdade e às ocasiões para aprender”.

Em continuidade ou em paralelo ao domínio escolar, outros domínios se desenvolvem e tomam corpo, notadamente a educação para a saúde, a educação terapêutica do paciente, e outras se reforçam ou seguem nova orientação como a formação para o desenvolvimento em países emergentes, seja na educação formal, não formal ou informal.

Educação formal, não formal, informal

Se na França e na Europa temos uma leitura mais estruturada da educação e da formação, a passagem por outras fronteiras ou latitudes leva-nos a complexificar nosso olhar e a análise. De fato, ao lado da educação acadêmica, outros sistemas existem e se desenvolvem de modo mais flagrante. Fala-se então da educação ou da formação não formal e informal. A distinção entre essas três categorias se efetua por meio do cruzamento de quatro critérios maiores (Gasse, 2007):

- existência de uma instituição nacional (sistema escolar e universitário)
- existência de estruturas organizadas (escolares e outras: ONGs, associações do entorno da escola, sanitárias, populares, profissionais etc.)
- identificação de um público-alvo particular (grupo etário, população específica)
- objetivo da educação com uma intencionalidade legível (conhecimentos esperados,

programa, reconhecimento de saberes).

A educação formal responde a quatro critérios. Escolar ou universitária, ela é ministrada em instituições de ensino por professores permanentes, no quadro de programas de estudo. A educação formal se refere ao sistema educativo hierarquicamente estruturado. Este tipo de educação está caracterizado pela unicidade, uma programação e estruturas organizadas horizontais (turmas de idade homogêneas, ciclos/etapas estandartizados) e verticais (programação, ciclos hierarquizados). O ensino se pensa universal e em continuidade ao objetivo. É cronologicamente graduado, de tempo integral e composto de uma variedade de programas e de instituições de formação técnica e profissional¹⁴.

A educação não formal responde aos três últimos critérios, o que significa que a educação é organizada para um público demarcado, com objetivos pedagógicos, identificados e destinados a um público voluntário. A educação não formal pode se dar tanto no interior quanto no exterior de estabelecimentos de ensino e se dirigir a pessoas de todas as idades. De acordo com o país, este ensino pode englobar programas de alfabetização de adultos, de educação de crianças não escolarizadas, de aquisição de competências sociais para a vida cotidiana, de educação para a saúde, competências profissionais e de cultura geral. A aprendizagem não formal depende da vontade do sujeito e deve ser acessível a todos. É um processo organizado com objetivos educativos (reencontra-se aqui a noção de intencionalidade). Diz respeito à aprendizagem de competências sociais ou profissionais e à preparação para uma cidadania ativa. É baseada na experiência e na ação, e parte das necessidades dos participantes. A educação ou formação não formal é frequentemente desenvolvida por associações, organizações não governamentais (ONG) ou grupos confessionais. Os programas de educação não formal não se enquadram necessariamente ao sistema escolar; eles podem ser de duração diversa e ser ou não sancionados por um certificado de reconhecimento de aprendizagens.

A educação informal não leva em conta nenhum critério diretamente. É uma educação difusa pela qual qualquer indivíduo adquire atitudes, valores, competências e conhecimentos a partir da experiência cotidiana e do jeito das influências e recursos educativos do seu ambiente. A educação informal é assunto de família, mas ela designa também o conjunto de aspectos sistemáticos e cumulativos da aprendizagem ligado à experiência cotidiana (trabalho, lazer, deslocamentos, mídias etc.) Esta aprendizagem não está sujeita a uma programação estrita e se desenvolve fora de instituições e de estruturas organizadas. O público e os saberes não são definidos *a priori*, mas podem ser identificados, mais frequentemente, *a posteriori*.

A educação não se resume, portanto, ao escolar, e o campo da formação está cada vez mais impregnado, notadamente, do que se convencionou chamar de formação de adultos.

Os mundos sociais da formação de adultos

A formação não se remete somente, e apenas, à formação profissional continuada. A formação se construiu no tempo, a partir de uma diversidade de abordagens, de experiências e de ideologias: a alfabetização e a luta contra o iletrismo; o desenvolvimento local como projeto educativo e de sociedade; a animação sociocultural com a ideia de acesso de todos à cultura no espírito da educação popular; e a formação profissional continuada. Falar de educação permanente é, então, inscrevê-la nesta diversidade e nesta complexidade da formação de adultos.

A formação não é única e se articula no seio de e em interação com três esferas: a educação, o trabalho e a sociedade. Pode-se dizer que a formação está presente em diferentes mundos sociais

¹⁴ O autor refere-se ao modelo francês (nota de trad.).

(fig. 2). Cada um tem suas próprias lógicas, funcionamentos, dispositivos e sistemas com os quais a formação interage, o que significa dizer que constitui um “mundo social”. Para Howard Becker⁵ (1988) que trabalhou sobre « os mundos da arte », um mundo social se inscreve nas linguagens, nas representações e nas crenças ligadas a redes de parcerias e de instituições legítimas. Os quatro “mundos da arte” que ele elenca: profissionais integrados, franco-atiradores, artistas populares, primitivistas são uma combinação de segmentos profissionais e de redes sociais, de relações pessoais e de culturas profissionais. Do mesmo modo Strauss (1978) elenca quatro dimensões de um mundo social: um conjunto de rotinas, um espaço, um conjunto de códigos culturais e um potencial de criatividade que permite inventar soluções aos problemas encontrados e aos conflitos enfrentados.

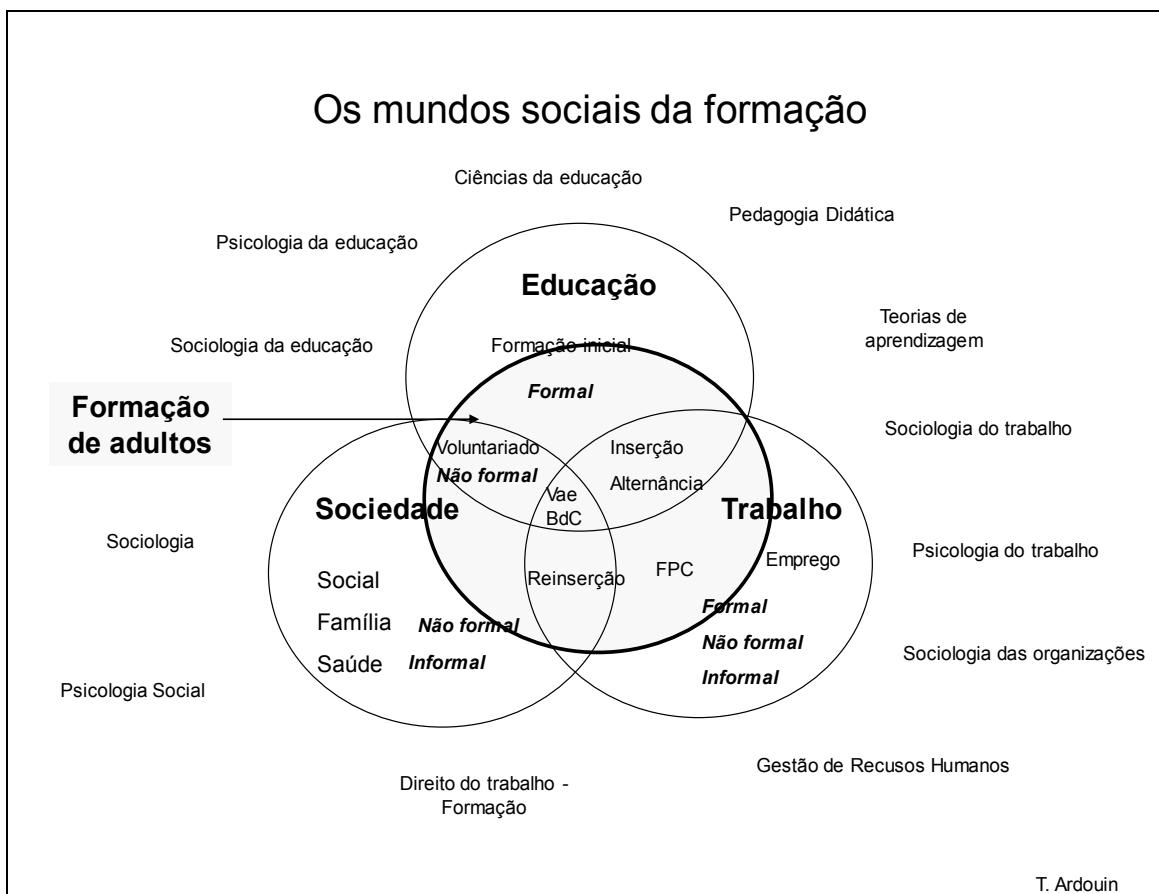


Figura 2. Os mundos sociais da formação

A formação dos adultos é múltipla. Na esfera da educação, ela corresponde à formação continuada de professores, de adultos que retomam os estudos ou que estão no estágio de formação qualificadora. Na esfera do emprego, é a formação profissional continuada, mas também a formação em serviço. Entre a educação e o emprego, a formação existe por alternância ou formação em imersão. Na esfera da sociedade, a formação de adultos se apresenta destinada a famílias, como a educação para a saúde ou para o acompanhamento social sem que haja visão qualificadora ou de emprego, mas para melhor integração ou vida em sociedade. Entre sociedade e trabalho, as formações são realizadas para a reinserção, notadamente de públicos «alvo» (mulheres, migrantes,

⁵A partir de e citado por : Dubar C., Tripier P. (1998) *Sociologie des professions*, Paris : Armand Colin.

detentos), mas também em outro domínio bem diferente, para as formações sindicais enquadradas pela legislação e que se inscrevem em uma lógica social. Entre sociedade e educação, a formação pode ser destinada a voluntários. Enfim, na interseção das três esferas existem dispositivos dependentes da formação, como o balanço de competências ou a validação de saberes que tocam os três domínios, pois se trata de buscar na sua história competências e/ou saberes experenciais, sociais, pessoais e profissionais tendo em vista ou um projeto de formação ou de mudança, ou de validar os saberes por meio de uma certificação reconhecida.

Que relação existe entre um técnico ou um engenheiro num seminário de gestão, uma mulher migrante num curso de alfabetização e alguém que se mobiliza em busca de um emprego? Cada um está em formação para aprender, evoluir e se integrar à sociedade. A formação de adultos é, então, diversa e presente em diferentes mundos sociais. Assim, “cada mundo social é um universo de respostas recíprocas regularizadas [...]. Cada universo é uma arena na qual existe uma espécie de organização, um ar cultural cujas fronteiras não são delimitadas nem por um território, nem por uma fronteira, nem por um pertencimento formal, mas por limites e por uma comunicação eficaz” (Strauss, 2003, p. 269).

Da mesma forma, se é cômodo situar a educação formal no seio da educação, a informal no emprego e a não formal na sociedade, a realidade é evidentemente mais complexa e existem diferentes sistemas em cada uma das esferas. Assim, o indivíduo pode aprender em todo lugar e todo o tempo de modo formal, não formal e informal.

Na educação, a demarcação entre o formal e o não formal nem sempre é precisa: existem, com efeito, aspectos não formais nas estruturas educativas como o emprego pontual de não profissionais e mesmo de voluntários ou de pais no momento de atividades educativas particulares (bibliotecas, passeios educativos, demonstrações), mas também em atividades do entorno ou extraescolares, que podem ser animadas ou inscritas nos estabelecimentos pelos professores (esporte escolar, reforço escolar, animação). Do mesmo modo, essa não precisão existe no emprego de aprendizagens informais e no desenvolvimento de competências na e pela atividade (Carré & Charbonnier, 2003). Existem, também, tempos de formação estruturados e formais no quadro da formação continuada, notadamente, mas também tempos não formais como os da formação sindical, por exemplo. Na vida social, fora da educação e do emprego, a pessoa desenvolve certamente conhecimentos, competências e se compõe de novos saberes, ou seja, de aprendizagens informais como revela Michel de Certeau (1990) e o eloquente testemunho de Luce Giard:

Eu acreditava não ter jamais aprendido nada, nada observado, porque eu tinha querido escapar, com obstinação, do contágio desta educação de menina, porque eu tinha sempre preferido meu quarto, meus livros e meus jogos silenciosos à cozinha onde se movia minha mãe. No entanto, meu olhar de criança viu e memorizou gestos, meus sentidos tinham guardado a lembrança dos sabores, dos odores, das cores. Eu já conhecia todos estes ruídos: o suave assobio da água que treme, a crepitação da gordura que funde, a batida surda da mão que molda. Uma receita, uma palavra indutora bastavam para suscitar uma estranha anamnese pela qual se reativavam por fragmentos saberes antigos, experiências primitivas, de que eu era herdeira e depositária, sem ter desejado sê-lo. Foi necessário admitir que, eu também, fui provida de um conhecimento feminino que havia deslizado em mim, enganando a vigilância de meu espírito. Qualquer coisa que me vinha do corpo e que me agregava ao grande corpo das mulheres de minha linhagem, para me incorporar a essa trupe anônima. (T2, p. 216).

Enfim, cada um pode participar também de tempos formalizados (conferências, grupos associativos ou esportivos etc.), não formais.

As diferentes esferas devem ser levadas em conta na ideia e na realização da formação de

adultos que é eminentemente mais ampla que a formação profissional continuada, sobretudo nos países em desenvolvimento. Do mesmo modo, vemos que a formação de adultos se encontra em uma ou nas interseções das três esferas de educação, do trabalho e da sociedade. Ela está também no cruzamento de diferentes disciplinas. Cada uma das disciplinas é mais próxima de uma ou de outra esfera, mas pode também ser convocada de maneira interdisciplinar para aclarar as outras esferas. De fato, a formação, por sua diversidade, se inscreve em diferentes processos de desenvolvimento da pessoa e da sociedade. Esta diversidade e sua complexidade subjacente, está no coração da dialética — sempre contemporânea: a formação busca mudar a sociedade ou tem por função a adaptação dos homens ao aparelho produtivo?

Por uma definição socioconstrutivista da formação

O termo formação remete a muitas concepções. Assim, segundo as pessoas, atores ou instituições, a formação é: a aquisição de conhecimentos técnicos ou profissionais, apropriação de atitudes manuais ou intelectuais, adaptação a mudanças técnicas, sociais e à organização do trabalho, uma mudança ou acompanhamento de uma mudança, um meio de evolução profissional e pessoal, um meio de acesso à cultura, um instrumento de desenvolvimento econômico de empresas e de organizações, uma obrigação nacional, um conjunto de saberes a serviço da prática.

A formação pode, então, ser tudo isto de uma vez ou, em função do interlocutor e da situação, um só desses elementos em particular. Juntamo-nos a Bernard Honoré (1992), quando escreveu: “a formação é uma dimensão da atividade humana, ligada à mudança, ela caracteriza fenômenos evolutivos e aparece na nossa época como uma exigência”. E absorvemos de Bernard Honoré (1992) quatro aspectos fundamentais inerentes à formação, por sua vez diferentes e complementares:

- formação como direito humano;
- formação como condição de desenvolvimento econômico e social;
- formação como experiência reveladora de necessidades pessoais fundamentais;
- formação como aspecto aplicado das ciências humanas.

Assim, “Pensar a formação” leva Michel Fabre (1992) a pôr em evidência quatro traços estruturantes do que ele chama o próprio⁶ da formação.

“O próprio” da formação:

1. implica uma transformação da pessoa em seus múltiplos aspectos cognitivos, afetivos e sociais e, em consequência, a aprendizagens de saberes, saber fazer e saber ser. Trata-se de uma mudança qualitativa mais ou menos profunda;
2. exige centralidade sobre o formando e a situação de formação, ou se o quisermos, sobre o contexto [...] A formação é uma práxis que reivindica e reflete seu caráter contextual e conjuntural pela focalização sobre o acontecimento mais do que sobre o sistema;
3. no domínio do saber, o teorema faz o sistema, só o problema releva o acontecimento. É por isto que o saber como sistema será sempre referenciado, na formação, aos problemas que lhe dão sentido;

⁶ Fabre M. (1994). *Penser la formation*. Paris : PUF, p. 36. "O próprio é, em lógica, *quod convenit omni, soli, semper*. o que convém a todos, ao único e sempre": Cf. Antoine Arnauld et Pierre Nicole, *La logique ou l'art de penser* Paris, Flammarion, 1970, p. 92, 93.

4. ter em conta estas três características engaja a formação em um processo de racionalização técnica e de profissionalização que desemboca tanto na invenção de ocupações novas quanto na redefinição de antigas profissões". (Fabre, 1994, p. 6).

Como anteriormente, Philippe Meirieu (1997) traz uma definição interessante: "A formação é: uma forma particular de atividade educativa, inscrita em uma perspectiva contratual, visando à aquisição de competências específicas e se dando deliberadamente por objeto a progressão máxima de cada participante". Podemos retomar os termos:

- *Uma forma particular de atividade educativa*: se é o adulto que decide o que quer ou deve aprender, esta aprendizagem põe-se em situação educativa com um formador, conteúdos, métodos e estratégias pedagógicas;
- *inscrita em uma perspectiva contratual*: situa-se em uma relação entre adultos na qual, existindo uma relação assimétrica, esta se estabelece em uma perspectiva contratual, quando são finalizados, e mesmo negociados, os objetivos e os meios de lhes atender;
- *visando à aquisição de competências específicas*: a formação visa à aquisição de saberes específicos mais frequentemente a serem explorados em situações profissionais. Nesse contexto, a elaboração de objetivos e sua eventual renegociação são elementos constitutivos da formação e participam mesmo da função formação;
- *e se dando deliberadamente por objeto a progressão máxima de cada participante*: a formação se inscreve em uma vontade de progressão individual e experimental, o que significa "autorizado" a tentar e a errar. A formação é distinta da produção. Ela é um tempo à parte, dissociada de imperativos econômicos e centrada sobre as aprendizagens.

A formação aparece então como um subconjunto da educação com suas especificidades ligadas ao adulto aprendente (Bourgeois, 2001), quando o indivíduo, de seu lugar, liga-se com o grupo, com interesse e necessidade de repartir conhecimentos e experiências de cada um, para dar sentido à aprendizagem e inscrevê-la em um percurso, em uma trajetória ou ao menos em uma história.

Podemos dizer, com Guy Jobert, que esta posição, mesmo esta visão da formação tira partido de sua essência em oposição ao modelo escolar e no âmbito de fundamentos psicosociológicos da formação de adultos que provêm de três correntes maiores que são: a psicosociologia clínica, a abordagem lewiniana⁷ da dinâmica de grupos e a corrente rogeriana. E como o autor relembra muito justamente, "as novas gerações de praticantes de tal forma se apropriaram da herança que frequentemente esquecem sua procedência" (Jobert, 2006, p. 358) e que estes fundamentos são devido às "evidências" da formação sobre como "proceder à análise de necessidades, escutar, trabalhar com fragilidades efetivas, alcançar um espaço em rede, negociar o quadro, debater coletivamente os problemas, avaliar em comum etc." (Faulx, Peters, 2007, p. 159).

Nesta ótica, a formação se inscreve em um sistema de muitos elementos e de muitos níveis que vai buscar pôr em sinergia. Trata-se, com efeito, de combinar e integrar o saber — no senso geral do termo — à estratégia, individual ou coletiva, dos atores em uma situação educativa particular. Esta última se inscreve, ela mesma, em uma organização ou instituição participante do sistema socioeconômico.

Neste sentido, podemos dizer que a formação é tanto um produto, uma situação, um processo ou uma instituição.

- a formação é um *produto*, quando resultado de um trabalho de apropriação com um nível de qualificação atendido ou reivindicado, estando em jogo a transformação da pessoa;

⁷ Relativa ao psicólogo Kurt Lewin (nota de tradução).

- a formação é uma situação, o que significa dizer pôr em relação diferentes atores em um quadro pedagógico dado. É um modo de pensar pedagógico instrumentado a partir de uma situação profissional, atual, requerida ou sustentada;
- a formação é um *processo*, tanto quanto modo de pensar a aprendizagem e a mudança para os indivíduos, com um investimento pessoal enquanto ator “aprendente” que buscará utilizar ou não suas novas aquisições; ou organizações em um modo de pensar contextualizado e inscrito em uma lógica operacional e estratégica;
- a formação é também uma *instituição*, como um sistema organizado tendo uma realidade social integrada à sociedade.

Não se pode senão com dificuldade pensar a formação sem perder de vista, no limite, estas diferentes dimensões.

Em definitivo, dizemos que “a formação é a otimização de recursos e de meios de aprendizagem de uma pessoa ou de um grupo, em uma perspectiva contratual, com vista a adquirir saberes e competências em um contexto dado e favorecendo sua ultrapassagem”.

A formação profissional na França se construiu social e historicamente e assistimos à passagem contínua da educação permanente à formação ao longo da vida.

A formação na atualidade

A formação continuada constitui uma verdadeira entidade social e profissional com suas instituições, suas políticas e seus atores, mas também enquanto espaço atravessado por diferentes correntes teóricas. Estas últimas estão ligadas às teorias de aprendizagem, à formação de adultos ou à sociologia das organizações, por exemplo. Este domínio socioprofissional representa, doravante, um verdadeiro mercado econômico com suas regras, seus textos, seu sistema e seus modos de funcionamento, e mesmo disfuncionamentos.

Condorcet: uma ambição de educação permanente traduzida na França pela lei de 1971

A ideia de formação não é nova, evidentemente, e se inscreve na natureza humana, pela qual há uma imperiosa necessidade de aprender e de se adaptar para viver em nossa sociedade (Terrot, 1997; Palazzeschi, 1998). Para além dessa exigência comportamental e antes mesmo do desenvolvimento da educação, como sistema de formação inicial, a transmissão de conhecimentos é necessária ao exercício de certos ofícios. Assim, a formação de mão de obra fez parte integrante da aprendizagem de ofícios durante a Idade Média. Ela era assegurada pelas corporações até a lei Le Chapelier e o decreto de Allarde⁸, em 1791 que supriu as corporações e as associações operárias numa vontade de fazer “tábula rasa” do passado. Foi neste movimento que apareceu a ideia de educação permanente, e como lembra Antoine Léon, em 1975, retomado por Jean Claude Forquin

⁸ A Lei de Le Chapelier foi uma lei francesa, aprovada no início da Revolução Francesa, em 14 de junho de 1791. Escrita e defendida por Issac René Guy le Chapelier, proibia os sindicatos, as greves e as manifestações dos trabalhadores. Alegando a defesa da "livre empresa" e da iniciativa privada, as penas a aplicar aos sindicalistas podiam ir desde vultosas quantias em dinheiro e privação de direitos de cidadania até à pena de morte (Art. 7 e 8). Em seus fundamentos, a lei refletia a doutrina do liberalismo econômico que só reconhece o indivíduo e a empresa, surgindo no espírito da Lei de Allarde que, em 2 de março de 1791, proibira as corporações livres de ofícios que vinham da Idade Média. Com a Lei de Le Chapelier, e com a repressão que se seguiu, a vitória da burguesia sobre as classes trabalhadoras revelou-se total e permaneceu por várias décadas. (Nota do tradutor)

(2002) : “a ideia de educação permanente tem um longo passado e uma curta história (p. 10). Encontramos, com efeito, traços de um passado antigo com a ideia de uma educação “do berço ao túmulo”, no comentário do Alcorão, mas também de Comenius⁹:

Do mesmo modo que o mundo inteiro é, para todo o gênero humano, uma escola, do começo ao fim dos tempos, a idade de cada homem é a sua escola, do berço ao túmulo. Cada idade está destinada a aprender, e os mesmos limites são impostos ao homem pela vida e pela aprendizagem (2002, p. 10).

Na França, a ideia “moderna” de educação permanente vem na continuidade do século das Luzes e aparece sob a Revolução Francesa com o discurso de Condorcet (Marie Jean Antoine Caritat, Marquês de Condorcet, 1743-1793), seguindo-se aos projetos de Talleyrand e Lanthenas¹⁰, quando ele apresenta, nas sessões de 20 e 21 de abril de 1792 na Assembleia, seu plano sobre a organização geral da instrução pública.

A instrução deve ser universal, quer dizer, estendida a todos os cidadãos [...] Ela deve, em seus diversos graus, abraçar o sistema inteiro de conhecimentos humanos, e assegurar aos homens de todas as idades da vida a facilidade de conservar seus conhecimentos ou de adquirir novos. [...] Observamos, enfim, que a instrução não devia abandonar os indivíduos no momento em que eles saem das escolas; ela deveria abraçar todas as idades; que não há ninguém a quem ela não seja útil e que não possa aprender, e que esta segunda instrução é tão ou mais necessária do que aquela da infância, encerrada em terminalidades mais estreitas. [...] Se a natureza lhes deu talentos, estes podem ser desenvolvidos, e não serão perdidos nem para vocês mesmos, nem para a pátria (Condorcet in Terrot, 1997, p. 29).

Este discurso carrega em si os grandes princípios políticos da educação permanente: a formação de cidadãos, a justiça social, a evolução dos conhecimentos e seu acesso a todos, e a aprendizagem ao longo de toda a vida. Este pensamento é e permanece decisivamente moderno e sempre atual. Se a ideia é muito antiga, o termo é mais recente e é atribuído a Pierre Arents, encarregado da missão de inspeção geral na direção da educação popular (vinculada, na época, à Educação Nacional) que, em 1955 realiza um trabalho preparatório sobre a reforma do ensino em uma “exposição de motivos”. A ideia da educação permanente se inscreve nos valores da educação popular para a formação cultural e para a formação do cidadão como o definiu Yves Palazzeschi:

A educação permanente se define imediatamente como um conceito genérico visando a agrupar o conjunto de práticas de formação pós-escolares gerais, culturais e profissionais.

Muito depressa o conceito ultrapassa uma etapa visando igualmente a reunir a formação pós-escolar com a formação inicial. A educação permanente é uma concepção de ação educativa que põe em sinergia todas as funções educativas e todas as idades da vida (Palazzeschi, 1999, p. 20).

Foi no ano de 1971 que, na França, se institucionaliza a formação e se faz passar o termo educação permanente para o campo do direito do trabalho:

⁹ Comenius Jan Amos (1592-1670), « Pampaedia », De reum humanarum emendatione catholica. In Forquin J.C.(2002). *Les composantes doctrinaires de l'idée d'Education permanente, Analyse d'un corpus international*. Paris : Unesco, L'Harmattan.

¹⁰ Os numerosos projetos de instrução pública apresentados entre 1789 e 1795 inspiraram-se em pensadores de vanguarda na França setecentista, e tiveram como representantes mais importantes Talleyrand (à Assembleia Constituinte), Condorcet (à Assembleia Legislativa) e Lanthenas junto a outros na Convenção Nacional. O debate foi expressivo, pelo número de talentos que a ele se envolveu. (Nota do tradutor)

Art. 1 — A educação permanente constitui uma obrigação nacional. Ela tem por objeto assegurar, em todas as épocas da vida, a formação e o desenvolvimento do homem, permitindo a ele adquirir os conhecimentos e o conjunto de atitudes intelectuais e manuais que concorrem para o seu florescimento, assim como para o progresso cultural, econômico e social (Lei n. 71-577 de 16 de julho de 1971).

Neste quadro, a formação inicial e a formação profissional continuada fazem parte integrante da educação permanente.

No nível internacional, recordamos a acepção de 1972, que o relatório de Edgar Faure precisa:

Todo indivíduo deve ter a possibilidade de aprender durante sua vida inteira. A ideia de educação permanente é a pedra angular da cidade educativa. O conceito de educação permanente se estende a todos os aspectos do fato educativo: ele os engloba a todos, e o todo é mais do que a soma das partes (Faure, 1972, p. 205).

Depois, mais próximo de nós, o relatório da Unesco “Educação, um tesouro a descobrir” (Delors, 1996) preconiza o conceito de educação ao longo da vida que se pretende mais global:

O conceito de educação ao longo da vida é a chave de entrada no século XXI. Ele ultrapassa a distinção tradicional entre educação fundamental e educação permanente. Ele reúne outro conceito, ainda mais avançado: aquele da sociedade cognitiva, em que tudo pode ser uma ocasião de aprender e fazer florescer seus talentos (excerto, p. 36).

A educação ao longo da vida está fundada em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser (excertos, p. 35).

À medida que os termos e o valor de suas definições se juntam, guardamos a sinonímia entre educação permanente e educação ao longo da vida.

Da educação permanente à formação ao longo da vida: uma mudança de perspectiva

Na França, depois da lei de 1971 sobre a formação profissional, na qual a ideia humanista de educação permanente está presente, diferentes relatórios (Péry, Lindeperg) e análises estatísticas mostraram amplamente que a formação profissional continuada não atingia uma grande parte das suas ambições e expunha suas principais disfunções: um acesso à formação continuada desigual em que a formação retorna às pessoas já formadas, com disparidades reforçadas em função do tamanho da empresa, do setor profissional, do nível de qualificação e da situação profissional da pessoa. A formação inicial, aquela da primeira escolaridade, mantém-se como o primeiro meio de qualificação, se não o único para a maioria dos indivíduos. De fato, a formação continuada permite, no melhor dos casos, manter suas competências, mas ela não é uma ferramenta de “segunda chance”. Ademais, o sistema de formação é complexo, pouco legível e fechado, e somente aqueles com estratégias e capacidades para se formar têm êxito na utilização do sistema.

Nesse contexto, a lei de 4 de maio de 2004 vai procurar suscitar o engajamento na formação com a necessidade de “clarificar para cada um seus direitos e seus deveres em matéria de formação”, reforçando notadamente “os dispositivos de informação e de orientação”. Uma alteração dos termos se efetua e a lei trata, assim, de “formação ao longo da vida”. Esta mudança de perspectiva se encontra, em 1995, no Livro branco da Comissão europeia sobre educação e formação, para a qual “A finalidade última da formação, que é desenvolver a autonomia da pessoa e sua capacidade

profissional, [deve] permitir a cada um e a cada uma alcançar a cultura geral e, em seguida, desenvolver sua aptidão ao emprego e à atividade” (Comissão europeia, 1995, p. 26).

O Livro branco insiste sobre a dimensão profissional e sobre a lógica do emprego que é, decerto, muito importante, mas redutora em relação às dimensões social, cultural e profissional. Surge um deslizamento que situa explicitamente a formação em uma lógica socioeconómica utilitarista. Esta posição se encontra reforçada na França pela lei de 4 de maio de 2004 (Lei n. 2004-391, JO n.105 de 5 de maio 2004, p. 7983) que esvazia o termo educação permanente para substituí-lo por formação profissional ao longo da vida. O artigo 1 do livro IX do código do trabalho intitula-se, então “Formação profissional continuada no quadro da formação profissional ao longo da vida” e sua finalidade operacional é reforçada no artigo 2º.

A formação profissional ao longo da vida constitui uma obrigação nacional. A formação profissional continuada tem por objeto favorecer a inserção ou a reinserção profissional dos trabalhadores, permitir-lhes a permanência no emprego, favorecer o desenvolvimento de suas competências e o acesso a diferentes níveis da qualificação profissional e de contribuir ao desenvolvimento econômico e cultural e à sua promoção social.

Assim, se a educação é parte integrante da vida de cada um, a formação ao longo da vida é a necessidade para uma pessoa desenvolver aprendizagens continuamente, a fim de manter e desenvolver suas competências profissionais, preservar sua empregabilidade em sua organização ou permitir-lhe obter um emprego em outra estrutura. Os objetivos da lei de 2004, retomados abaixo, estão distantes daqueles da lei de 1971 para a qual os objetivos “concorrem para seu florescimento bem como ao progresso cultural, econômico e social”.

A formação ao longo da vida está voltada, prioritariamente, para o emprego, e se assemelha à formação profissional continuada, antes de se voltar para as pessoas na sociedade e para o desenvolvimento desta. É por isso que colocamos no esquema (fig. 3) a formação ao longo da vida como uma componente da educação permanente, reduzindo-a à sua função de desenvolvimento e de reforço de competências, o que significa de empregabilidade.

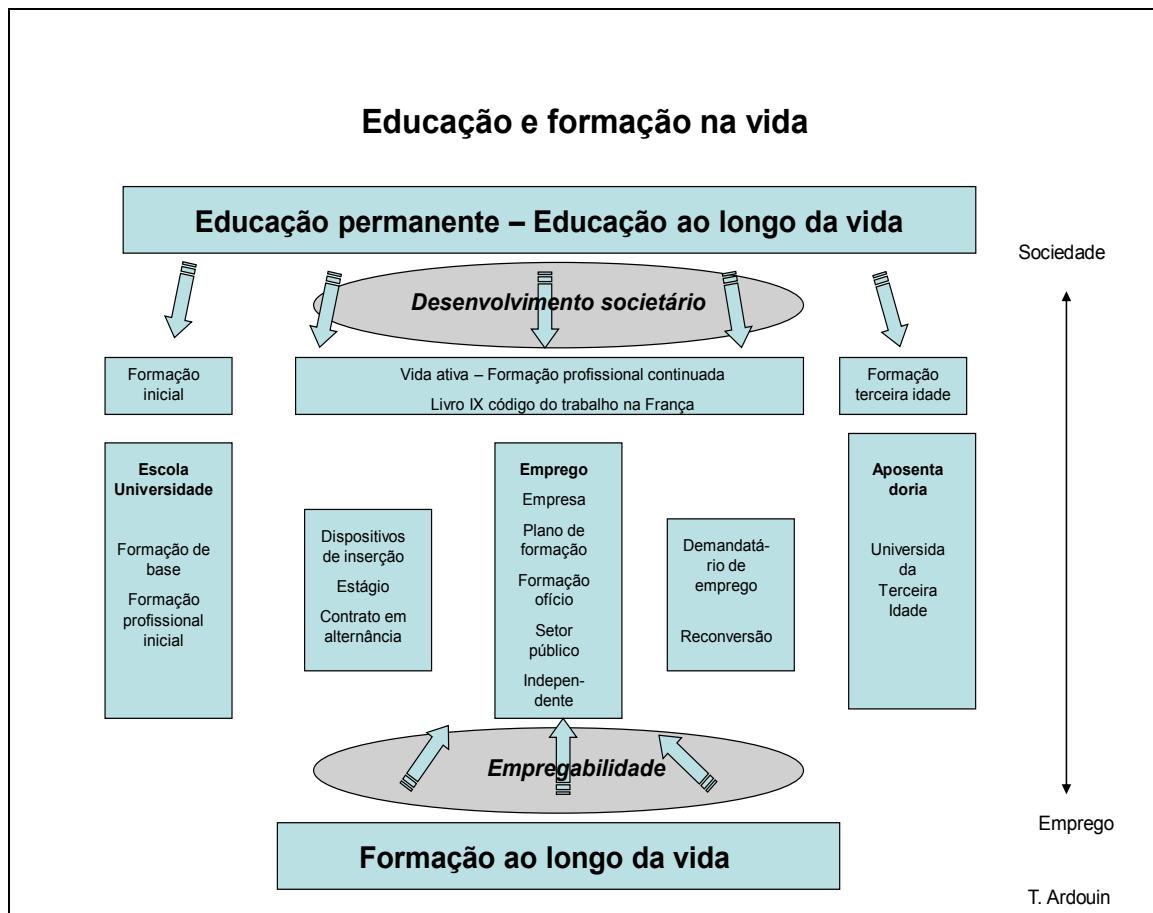


Figura 3. Educação e formação na vida

Este esquema permite fazer aparecer as três idades da vida às quais estão vinculados cada tipo de situação ou de estatuto da formação; escolaridade com formação inicial de jovens, vida ativa com formação profissional e suas diferentes dimensões e aposentadoria com a formação da terceira idade. A realidade é eminentemente mais complexa e menos linear e existe uma interferência entre as temporalidades da formação inicial e da formação profissional sob seus diferentes estatutos (estagiário, assalariado, demandatário de emprego) e diferentes objetivos: qualificação, aperfeiçoamento, inserção, promoção ou formação mais personalizada e cultural.

Do mesmo modo, o esquema permite fazer emergir elementos que esclarecem a lógica e a existência da formação ao longo da vida. É necessário, entretanto, distinguir os diferentes níveis, tanto de linguagem quanto de conceitualização.

Primeiramente, esse princípio da “educação ao longo da vida” efetivamente existe em algumas das realidades individuais, pessoais, socioprofissionais bastante diferentes, mas se apresenta realmente com este conjunto de possibilidades de formação. Este princípio remete ao conceito de educação permanente que é, ao mesmo tempo, uma vontade política e um método conceitual caracterizados pelos diferentes tempos e estratégias dos atores (educação popular, educação recorrente, formação continuada). Este conceito global foi enunciado, então, por instituições (formação inicial, formação profissional continuada) e por dispositivos (dispositivos de inserção, alternância, reconversão), eles próprios concretizados pedagogicamente por ações de formação. Neste quadro, cada pessoa constrói então seu próprio processo de formação.

Falar de formação requer questionar estes diferentes níveis e, então, situar, sempre, sobre o que — e com quem — se trabalha. A formação de adultos é, assim, um termo que se inscreve em um conceito de educação permanente. Ela se enuncia por ações de formação, integradas a dispositivos específicos postos em prática por instituições identificadas, por meio das quais a pessoa desenvolve sua formação.

Além da simples visibilidade do esquema que mostraria que a formação ao longo da vida seria apenas um pouco menos longa que a educação ao longo da vida, e do que poderia aparecer como uma batalha semântica de especialistas entre educação e formação, é a finalidade mesma de uma e de outra que está em questão. Educação se destina a todas as idades da vida, com uma finalidade social aberta, enquanto a formação, tal como posicionada atualmente, se focaliza prioritariamente na dimensão profissional e no desenvolvimento da empregabilidade. Este deslizamento semântico sobre o qual trazemos uma análise crítica se encontra em nossas contribuições *Éducation ou formation tout au long de la vie : droit à l'éducation ou devoir la formation*¹¹, indicando a prevalência do emprego sobre a cultura, da empregabilidade sobre o desenvolvimento societário. Nossa análise se encontra nos — ou é paralela aos — trabalhos de outros pesquisadores como Philippe Carré que trata “de uma passagem obrigatória do direito à formação ao dever de competências” (2005, p. 61).

Conclusão

Este percurso histórico confirma que a formação foi construída ao longo do tempo, em uma lógica de relações sociais e mesmo de conflitos. A situação atual é certamente o resultado desta história. Ela mostra também uma pluralidade de contextos de aprendizagem (formação inicial, inserção, alternância, formação continuada, reconversão etc.) e a diversidade de atores em jogo na formação com suas obrigações, funcionamentos e posicionamentos institucional ou estrutural.

Parece-nos que a finalidade primeira da formação do cidadão e do desenvolvimento da cidade desaparecem em prol da dimensão econômica única da formação. Na França, a lei, apoiada pelas orientações da Comissão europeia, institucionaliza então a função socioeconômica da formação como função única. A lógica de produção é reforçada e toma a frente da lógica da educação. Assim, falar de “formação ao longo da vida” não é anódino em relação ao conceito de “educação permanente” ou de “educação ao longo da vida”.

A formação se inscreve como uma entidade, na qual as diferentes partes são dificilmente dissociáveis entre a formação pessoal e a formação profissional; a aprendizagem teórica e a apropriação prática; os tempos profissionais e os tempos pessoais; a formação para si e a formação para a instituição; e a experiência e os conhecimentos. Nesse conjunto, o princípio da formação ao longo da vida corresponde a uma perspectiva operacional que prejudica o conceito de educação permanente em seu objetivo global, para um desenvolvimento humanista, cultural e social.

A formação, como a educação em seu território, é rasgada por um duplo paradoxo. Estes paradoxos estão ligados a dois níveis de ação: o reforço da cultura e a preparação para o trabalho numa perspectiva operacional e a duas dinâmicas: o reforço das competências dos indivíduos nos postos de trabalho e o acesso à promoção social e à mobilidade profissional. Encontramos nossa

¹¹ Ardouin T. (2004). *Éducation ou formation tout au long de la vie : du droit à l'éducation au devoir de formation ? XI^e congrès mondial d'éducation comparée*. La Havane, 25-29 octobre.

Ardouin T., Gasse S. (2006). *Éducation ou formation tout au long de la vie, droit à l'éducation ou devoir de formation*. *Education permanente*, Europe, 167.

problemática inicial do posicionamento da formação de adultos entre mudança da sociedade — para uma sociedade mais aberta e mais justa — e adaptação do homem ao ambiente e ao emprego.

Não podemos, entretanto, ter um olhar binário em que a formação seria normativa, aplicativa e tecnicista, por um lado, e humanista, integrativa e aberta por outro. Trata-se de procurar guardar os fundamentos humanistas da formação, integrados às Ciências da Educação e se adaptar ao ambiente pós moderno. A formação deve aceitar as tensões e trabalhar sobre as aprendizagens em diferentes contextos. A formação tem por missão o desenvolvimento de competências, mas não deve esquecer que ela atua *com* — não *sobre* ou *para*, e ainda menos, *contra* — os indivíduos.

Referências bibliográficas

- Ardoino, J. (1977). *Éducation et politique, propos actuel sur l'éducation*. Paris : Gauthier-Villars.
- Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique : contribution à une psychanalyse de la connaissance*. Paris, Vrin.
- Barbier, R. (1996). Du côté des sciences de l'éducation : la réliance, concept-clé du métissage culturel orient–occident. In Bolle de Bal (Ed.) *Voyages au cœur des sciences humaines. De la réliance*. Paris: L'Harmattan.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1986). *La construction sociale de la réalité*. Paris / Armand Colin.
- Besnard, P. (1974), *Socio pédagogie de la formation des adultes*, Paris : ESF.
- Bourgeois, E. (2001). *L'adulte en formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Carre, P., Charbonnier, O. (2003). *Les apprentissages professionnels informels*. Paris: L'Harmattan.
- Carre, P. (2005). *L'Apprenance*. Vers un nouveau rapport au savoir. Paris : Dunod.
- De Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien*, T1, T2. Paris : Folio essais, Gallimard.
- Dubar, C., Tripier, P. (1998) *Sociologie des professions*. Paris : Armand Colin.
- Durkheim, E. (1922). *Éducation et Sociologie*.
- Enriquez, E. (1984). Éloge de la psychosociologie. In *Psychologie sociale et psychosociologie, Connexions*, 42, Paris : EPI, 113-133.
- Fabre, M. (1992). *Qu'est ce que la formation*. Lyon : Se former +.
- Fabre, M. (1994). *Penser la formation*. Paris : PUF.
- Faulx, D., Peters, S. (2007). Fondements épistémologiques de la formation des adultes et société postmoderne : un mariage impossible. *Éducation permanente*, 173, 155-168.
- Faure, E. (1972). *Apprendre à être*. Paris : Unesco, Fayard.
- Forquin, J. C. (2002). *Les composantes doctrinales de l'idée d'Education permanente*. Analyse d'un corpus international. Paris : Unesco, L'Harmattan.
- Gasse, S. (2007). L'éducation non formelle : genèse d'une interaction entre les faits et idées dans les pratiques éducatives. In Astolfi J-P., Houssaye J., *Les idées et les faits font-ils des histoires en éducation ? Penser l'Éducation*, Hors Série, 167-174.
- Gaulejac De V., Hanique J., Roche (2007). *La sociologie clinique*. Enjeux théoriques et méthodologiques. Ramonville : érès.
- Goguelin, P (1987). *La formation-animation, une vocation*. Paris : Entreprise Moderne d'Édition
- Honore, B. (1992). *Vers l'œuvre de la formation*. Paris : L'Harmattan.
- Jobert, G. (2006). Formation in Barus-Michel, Enriquez, Lévy. *Vocabulaire de la psychosociologie*. Ramonville : érès, 353-359.
- Latour, B. (1989). *La science en action*, Gallimard. Cité par Lauriol, J, Guerin, F., Zannad, H. (2004). La validation des acquis de l'expérience en France : un objet frontière ? In *La GRH mesurée*. AGRH, Montréal 1^{er}- 4 sept. (1779-1797).
- Lesne, M., Minvielle, Y. (1990). *Socialisation et formation*. Paris : Païdeïa.

- Lindeperg, G. (1999). *Les acteurs de la formation professionnelle*: pour une nouvelle donne. Paris : Ministère de l'Emploi et de la Solidarité.
- Maisonneuve, J. (1989). *Introduction à la psychosociologie*. Paris : PUF
- Meirieu, P. (1997). Quelles finalités pour l'éducation et la formation. *Sciences Humaines*, 76, 30-35.
- Moscovici, S. (1984). *Psychologie sociale*. Paris : PUF.
- Palazzeschi, Y. (1999). Promotion sociale et éducation permanente. In Dubar C., Gadéa C., *La promotion sociale en France*, Villeneuve d'Ascq : Septentrion.
- Pery, N. (1999). *La formation professionnelle*. Diagnostics, défis, enjeux. Paris : Ministère de l'Emploi et de la Solidarité.
- Quere, L. (1985). Ethnométhodologies. *Pratiques de Formation - Formation Permanente*, Université de Paris VIII.
- Terrot, N. (1997). *Histoire de l'éducation des adultes en France*. Paris : L'Harmattan
- Trautmann, J. (1999). Fin de l'idée d'Éducation permanente. *Actualité de la Formation Permanente*, 159, Paris : Centre Inffo.
- Union Européenne (1995). Livre blanc sur l'éducation et la formation. *Enseigner et apprendre, vers la société cognitive*. Publication de l'UE.
- Watzlawick, P. (1996). *L'invention de la réalité*, Paris : Essai. Points.

Sobre o Autor

Thierry Ardouin

Professor Universitário em Ciências da Educação da Universidade de Rouen (França).

Email: thierry.ardouin@univ-rouen.fr

O autor é responsável pelo Eixo *Formação e profissionalização de adultos* do Laboratório *Centre Interdisciplinaire sur les Valeurs, les Idées, les Identités et Compétences en éducation et formation* (CIVIIC); responsável pelo *Campus digital Formation et Ressources en Sciences de l'Education* (FORSE) e ainda responsável científico do mestrado profissional *Métiers de la formation*. Seus trabalhos de pesquisa e de ensino tratam de questões da profissionalização, de competências, de identidades, da engenharia e de conselhos de formação. Publicou numerosas obras e artigos, e coordenou números de revistas no campo da intervenção e da formação de adultos.

Sobre as Editoras Convidadas

Sandra Regina Sales

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) na linha de pesquisa *Educação e Diversidades Étnico-Raciais* e do Departamento Educação e Sociedade da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Email: sandrasales@ufrj.br

A editora é pesquisadora nos campos da Educação de Jovens e Adultos, Mídia e Educação e Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior. Integra o Grupo de Pesquisa (CNPq) *Políticas de trans-formação: pesquisas em educação e comunicação*, do qual é líder, e o *Laboratório de Estudos Afro-brasileiros – LEAFRO*. Atualmente desenvolve as pesquisas *A EJA e a diversidade na mídia: uma análise das representações dos sujeitos, dos atores e das políticas educacionais nas revistas semanais brasileiras* e *Que educação para que cidadão? Discursos influentes na Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1995-2013)*. É co-organizadora do livro *Educação de Jovens e Adultos: políticas e práticas educativas* (2011) e tem publicado artigos em revistas e capítulos de livros nas áreas de pesquisa nas quais atua.

Jane Paiva

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPED), na Linha de Pesquisa *Educação Inclusiva e Processos Educacionais* e do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Email: janepaiva@terra.com.br

A editora é pesquisadora no campo da educação de jovens e adultos, atuando na formação de pedagogos e de novos pesquisadores — mestres e doutores. É líder do Grupo de Pesquisa (CNPq) *Aprendizados ao longo da vida: sujeitos, políticas e processos educativos*. No momento desenvolve a pesquisa integrada (com a Universidade Estadual de Campinas e a Universidade Federal de Juiz de Fora) *Diagnóstico da qualidade de ensino na educação de jovens e adultos: um estudo de caso nos municípios de Campinas, Juiz de Fora e Rio de Janeiro*, financiada pelo Edital Observatório da Educação, da CAPES/INEP; e coordena as ações do projeto de pesquisa e extensão do *Centro de Referência e Memória da Educação Popular e da Educação de Jovens e Adultos* (CReMEJA). Autora de artigos em revistas e capítulos de livros no campo.

DOSSIÊ

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS; APRENDIZAGEM NO SÉCULO 21

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 21 Número 70

Setembro 23rd, 2013

ISSN 1068-2341



O Copyright é retido pelo/a o autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação à revista **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Mais informação da licença de Creative Commons encontram-se em

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e por AAPE/EPAA. AAPE/EPAA é publicada por *Mary Lou Fulton Institute Teachers College da Arizona State University*. Os textos publicados em **AAPE** são indexados por CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, Espanha) DIALNET (Espanha), [Directory of Open Access Journals](#), Education Full Text (H.W. Wilson), EBSCO Education Research Complete, ERIC, , QUALIS A2 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China). Contribua com comentários e sugestões a <http://epaa.info/wordpress/> ou para Gustavo E. Fischman fischman@asu.edu.

Curta a nossa comunidade EPAA's Facebook <https://www.facebook.com/EPAAAAPPE> e **Twitter feed** @epaa_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Associados: **Rosa Maria Bueno Fisher** e **Luis A. Gandin**
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Dalila Andrade de Oliveira Universidade Federal de
Minas Gerais, Brasil

Paulo Carrano Universidade Federal Fluminense, Brasil

Alicia Maria Catalano de Bonamino Pontifícia
Universidade Católica-Rio, Brasil

Fabiana de Amorim Marcello Universidade Luterana
do Brasil, Canoas, Brasil

Alexandre Fernandez Vaz Universidade Federal de
Santa Catarina, Brasil

Gaudêncio Frigotto Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Alfredo M Gomes Universidade Federal de
Pernambuco, Brasil

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva Universidade
Federal de São Carlos, Brasil

Nadja Herman Pontifícia Universidade Católica –Rio
Grande do Sul, Brasil

José Machado País Instituto de Ciências Sociais da
Universidade de Lisboa, Portugal

Wenceslao Machado de Oliveira Jr. Universidade
Estadual de Campinas, Brasil

Jefferson Mainardes Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Luciano Mendes de Faria Filho Universidade Federal
de Minas Gerais, Brasil

Lia Raquel Moreira Oliveira Universidade do Minho,
Portugal

Belmira Oliveira Bueno Universidade de São Paulo,
Brasil

António Teodoro Universidade Lusófona, Portugal

Pia L. Wong California State University Sacramento,
U.S.A

Sandra Regina Sales Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro, Brasil

Elba Siqueira Sá Barreto Fundação Carlos Chagas,
Brasil

Manuela Terrasêca Universidade do Porto, Portugal

Robert Verhine Universidade Federal da Bahia, Brasil

Antônio A. S. Zuin Universidade Federal de São Carlos,
Brasil

education policy analysis archives
editorial board

Editor **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University), **Rick Mintrop**, (University of California, Berkeley), **Jeanne M. Powers** (Arizona State University)

Jessica Allen University of Colorado, Boulder

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Angela Arzubiaga Arizona State University

David C. Berliner Arizona State University

Robert Bickel Marshall University

Henry Braun Boston College

Eric Camburn University of Wisconsin, Madison

Wendy C. Chi* University of Colorado, Boulder

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig Arizona State University

Antonia Darder University of Illinois, Urbana-Champaign

Linda Darling-Hammond Stanford University

Chad d'Entremont Strategies for Children

John Diamond Harvard University

Tara Donahue Learning Point Associates

Sherman Dorn University of South Florida

Christopher Joseph Frey Bowling Green State University

Melissa Lynn Freeman* Adams State College

Amy Garrett Dikkers University of Minnesota

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Harvey Goldstein Bristol University

Jacob P. K. Gross Indiana University

Eric M. Haas WestEd

Kimberly Joy Howard* University of Southern California

Aimee Howley Ohio University

Craig Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Christopher Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

Sarah Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

Samuel R. Lucas University of California, Berkeley

Maria Martinez-Coslo University of Texas, Arlington

William Mathis University of Colorado, Boulder

Tristan McCowan Institute of Education, London

Heinrich Mintrop University of California, Berkeley

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss University of Melbourne

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Noga O'Connor University of Iowa

João Paraskveva University of Massachusetts, Dartmouth

Laurence Parker University of Illinois, Urbana-Champaign

Susan L. Robertson Bristol University

John Rogers University of California, Los Angeles

A. G. Rud Purdue University

Felicia C. Sanders The Pennsylvania State University

Janelle Scott University of California, Berkeley

Kimberly Scott Arizona State University

Dorothy Shipps Baruch College/CUNY

Maria Teresa Tatto Michigan State University

Larisa Warhol University of Connecticut

Cally Waite Social Science Research Council

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Ed Wiley University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Arizona State University

John Willinsky Stanford University

Kyo Yamashiro University of California, Los Angeles

* Members of the New Scholars Board

archivos analíticos de políticas educativas
consejo editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores. Asociados **Alejandro Canales** (UNAM) y **Jesús Romero Morante** (Universidad de Cantabria)

Armando Alcántara Santuario Instituto de
Investigaciones sobre la Universidad y la Educación,
UNAM México

Claudio Almonacid Universidad Metropolitana de
Ciencias de la Educación, Chile

Pilar Arnaiz Sánchez Universidad de Murcia, España

Xavier Besalú Costa Universitat de Girona, España

Jose Joaquin Brunner Universidad Diego Portales,
Chile

Damián Canales Sánchez Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación, México

María Caridad García Universidad Católica del Norte,
Chile

Raimundo Cuesta Fernández IES Fray Luis de León,
España

Marco Antonio Delgado Fuentes Universidad
Iberoamericana, México

Inés Dussel FLACSO, Argentina

Rafael Feito Alonso Universidad Complutense de
Madrid, España

Pedro Flores Crespo Universidad Iberoamericana,
México

Verónica García Martínez Universidad Juárez
Autónoma de Tabasco, México

Francisco F. García Pérez Universidad de Sevilla,
España

Edna Luna Serrano Universidad Autónoma de Baja
California, México

Alma Maldonado Departamento de Investigaciones
Educativas, Centro de Investigación y de Estudios
Avanzados, México

Alejandro Márquez Jiménez Instituto de
Investigaciones sobre la Universidad y la Educación,
UNAM México

José Felipe Martínez Fernández University of
California Los Angeles, USA

Fanni Muñoz Pontificia Universidad Católica de Perú

Imanol Ordorika Instituto de Investigaciones
Económicas – UNAM, México

Maria Cristina Parra Sandoval Universidad de Zulia,
Venezuela

Miguel A. Pereyra Universidad de Granada, España

Monica Pini Universidad Nacional de San Martín,
Argentina

Paula Razquin UNESCO, Francia

Ignacio Rivas Flores Universidad de Málaga, España

Daniel Schugurensky Arizona State University

Orlando Pulido Chaves Universidad Pedagógica
Nacional, Colombia

José Gregorio Rodríguez Universidad Nacional de
Colombia

Miriam Rodríguez Vargas Universidad Autónoma de
Tamaulipas, México

Mario Rueda Beltrán Instituto de Investigaciones sobre
la Universidad y la Educación, UNAM México

José Luis San Fabián Maroto Universidad de Oviedo,
España

Yengny Marisol Silva Laya Universidad
Iberoamericana, México

Aida Terrón Bañuelos Universidad de Oviedo, España

Jurjo Torres Santomé Universidad de la Coruña,
España

Antoni Verger Planells University of Amsterdam,
Holanda

Mario Yapu Universidad Para la Investigación
Estratégica, Bolivia