

ARTIGO

Sentidos históricos da educação de jovens e adultos e políticas públicas de integração da educação profissional com escolarização: diálogos entre Brasil e França

*Aline Cristina de Lima Dantas*¹ 

RESUMO

Valendo-se de um olhar cruzado entre estudos sobre a formação de adultos na França, pela perspectiva da profissionalização, e a concepção de formação instituída pelo Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos no Brasil, este artigo buscou refletir acerca dos sentidos da formação integrada para a formação profissional aliada ao aumento de escolarização para jovens e adultos como estratégia política para atender esse público. Buscou-se promover uma discussão teórica quanto à concepção e às práticas pedagógicas que respondem a especificidades dos sujeitos da educação de jovens e adultos, estabelecendo um diálogo com experiências de formação integrada já consolidadas na França, a fim de possibilitar contribuições ao campo epistemológico inaugurado pelo referido programa.

PALAVRAS-CHAVE

educação de jovens e adultos; formação profissional integrada; estudo comparado.

¹Universidade Federal de Lavras, Lavras, MG, Brasil.

HISTORICAL MEANINGS OF YOUNG ADULTS EDUCATION AND PUBLIC POLICIES OF INTEGRATION IN PROFESSIONAL EDUCATION WITH SCHOOLING: DIALOGUES BETWEEN BRAZIL AND FRANCE

ABSTRACT

Using a cross-face study of adult education in France from the perspective of professionalization and the conception of training instituted by the National Integration Program of the Professional Education with the Basic Education in the Youth and Adult Education Modality (*Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos*) in Brazil, this article sought to reflect on the meanings of integrated training for vocational training combined with increased enrollment for youth and adults as a political strategy to serve this public. The aim was to promote a theoretical discussion about the pedagogical conception and practices that respond to the specificities of the subjects of the youth and adult education, establishing a dialogue with experiences of integrated formation already consolidated in France, in order to make possible contributions to the epistemological field inaugurated by program.

KEYWORDS

youth and adult education; integrated vocational training; comparative study.

SENTIDOS HISTÓRICOS DE LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS Y POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA INTEGRACIÓN DE LA EDUCACIÓN PROFESIONAL CON ESCOLARIDAD: DIÁLOGOS ENTRE BRASIL Y FRANCIA

RESUMEN

Al valerse de una mirada cruzada sobre la formación de adultos en Francia, por la perspectiva de la profesionalización, y la concepción de formación instituida por el Programa Nacional de Integración de la Educación Profesional con la Educación Básica en la modalidad Educación de Jóvenes y Adultos (*Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos*) en Brasil, este artículo buscó reflejar la cerca de los sentidos de la formación integrada para formación profesional aliada al aumento de escolarización para jóvenes y adultos como estrategia política para atender a este público. Se buscó promover una discusión teórica en cuanto a la concepción y las prácticas pedagógicas que responden a las especificidades de los sujetos de la educación de jóvenes y adultos, estableciendo un diálogo con experiencias de formación integrada ya consolidadas en Francia, a fin de posibilitar contribuciones al campo epistemológico inaugurado por el programa.

PALABRAS CLAVE

educación de jóvenes y adultos; formación profesional integrada; estudio comparativo.

Este estudo baseou-se na compreensão de sentidos e concepções da formação integrada para o aumento de escolaridade e formação profissional de jovens e adultos e em estratégias desenvolvidas para atender esse público por meio de um olhar cruzado entre estudos sobre a formação de adultos na França — cuja concepção se ancora no aprender ao longo da vida e se desenvolve pela interface da profissionalização — e a concepção de formação integrada do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), cuja proposta de formação integrada busca superar a apartação histórica entre educação de jovens e adultos e formação profissional no contexto brasileiro.

O estudo baseia-se na compreensão de que a educação de jovens e adultos se insere, nessas duas realidades, em contextos distintos. Na França, a educação básica é um direito universalizado, e a formação de adultos está inserida em um sistema educacional dual, no qual vigoram as seguintes possibilidades formativas: acadêmica e profissional. Um sistema complexo, centralizado, de baixa flexibilidade e que se alia a critérios institucionais de difícil compreensão na definição final das trajetórias dos sujeitos. Um sistema que prevê a determinados jovens, a partir de 14 anos, realizar parte da formação em empresas visando à descoberta de aptidões profissionais, apresentando em sua constituição e consolidação profissionalizante o caminho para jovens e adultos “saídos da escola” como alternativa de formação e inserção profissional. Assim, identifica-se uma íntima relação entre a educação de adultos e a formação profissional e sua destinação às classes populares.

No contexto brasileiro, a necessidade da educação de jovens e adultos, entre inúmeros motivos, produziu-se pelo direito à educação não assegurado desde a infância — historicamente sinalizado no âmbito legal, mas firmado, explicitamente, de forma tardia na última Constituição Federal de 1988. Também não se pode ignorar a existência de adultos analfabetos e subescolarizados aliada, na contemporaneidade, à forte produção de não concluintes no sistema regular de ensino. Assim, a educação de jovens e adultos é consagradamente apropriada pela vertente da alfabetização e escolarização nas séries iniciais e com pouca ou quase nenhuma articulação com a formação profissional, observada em experiências de entidades sindicais.

A apartação entre educação de jovens e adultos e formação profissional e a possibilidade de superação dessa dicotomia ocorre com a proposição de políticas públicas voltadas para esse fim, como é o caso do PROEJA, por meio do qual o poder público amplia o lugar político da educação de jovens e adultos, organizando a modalidade como política pública, não mais a restringindo à alfabetização, porém garantindo a continuidade de escolarização no âmbito do nível médio, inovando ao propô-la de forma integrada com a formação profissional.

Assim, a criação pelo Ministério da Educação (MEC) desse programa em cenário brasileiro, em 2005, apresentou-se como perspectiva de vencer essa compartimentação no ensino, ao aproximar campos temáticos antes independentes — educação profissional, ensino médio e educação de jovens e adultos —, por meio da proposta de formação integrada. Ao instituir um campo epistemológico específico na interseção desses campos, a reflexão demandou-me aprofundamento teórico quanto à concepção e às práticas pedagógicas que respondem a especificidades dos sujeitos atendidos, o que me conduziu a estabelecer

um diálogo com experiências de formação integrada já consolidadas na França, a fim de possibilitar contribuições ao campo epistemológico inaugurado pelo programa.

SENTIDOS HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE ADULTOS NA FRANÇA

A formação profissional de adultos na França tem conotação complexa. Sua estruturação inscreve-se no campo mais amplo da formação de adultos, o qual Ardouin (2017) denomina de *mundo social da formação de adultos*. Em conotação ampla, a formação de adultos constituiu-se com base em diferentes interações, experiências e ideologias, abarcando processos de alfabetização, de escolarização, de formação profissional, entre outros. Nessa perspectiva, a formação articula-se em três esferas: *educação, trabalho e sociedade*.

Na esfera da escolarização, a formação de adultos corresponde aos que retomam os estudos ou que estão no estágio de formação qualificadora. Na esfera do trabalho, trata-se da formação profissional continuada e também da formação que acontece em serviço. Entre a escolarização e o trabalho, a formação existe por alternância ou formação em imersão. Na esfera da sociedade, a formação de adultos apresenta-se 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.

A formação de adultos é diversa e presente em diferentes mundos sociais. Nesse aspecto, é preciso que se compreenda a interação entre políticas e práticas, considerando o público jovem e adulto em situação de aprendizagem social e profissional e de diferentes níveis de escolarização e as práticas de integração para tal finalidade.

Com base em estudos de Ardouin (2017) e Wittorski (2016), pode-se identificar que a formação profissional de adultos em sua face com o mundo do trabalho tem ganhado projeção no atual cenário das políticas de formação nacional e evidenciado expressivas mudanças no campo conceitual da formação profissional de adultos, em movimentos de reaproximação entre o sistema escolar e o sistema de trabalho, para atender com exclusividade o campo econômico.

A formação profissional de adultos é fruto de uma construção sócio-histórica, na qual assiste-se à passagem pela ideia de *educação permanente e educação ao longo de toda a vida* até chegar à ideia de *formação ao longo da vida*, no atual momento histórico. Tal mudança revela correntes ideológicas em disputa entre formação ampla do cidadão e formação para a empregabilidade.¹

A ideia de educação permanente tem origem no discurso de Condorcet realizado na Assembleia Nacional Francesa, ao instituir a instrução pública em 1792. Os

1 Como expresso por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2009, p. 1.310), o termo empregabilidade tem origem no campo empresarial, cuja acepção possui relação com um conjunto de saberes que o sujeito tem ou pode ter em determinado emprego ou fora dele, o que o conduz a sentir-se capaz e produtivo. Apresenta sentido oposto à relação de vínculo vitalício com a empresa, evidenciando que o importante é o conteúdo do que se sabe ou pode fazer. Nesse sentido, torna-se sinônimo de adaptabilidade e segurança.

princípios de tal documento conclamavam à formação ampla do cidadão, à justiça social, ao desenvolvimento do conhecimento, à democratização do acesso à educação para todos e à aprendizagem ao longo da vida. De acordo com Ardouin (2017), a educação permanente inscreve-se nos valores da educação popular para a formação cultural e a formação do cidadão. Na França, essa ideia se institucionaliza como fundamento da formação profissional de adultos com a lei n. 71-577, de julho de 1971, que estabelece o sistema de formação profissional para jovens e adultos, no artigo 1º:

A formação profissional continuada faz parte da educação permanente. Ela tem por objetivo permitir a adaptação dos trabalhadores às mudanças técnicas e às condições de trabalho, de favorecer sua promoção social para acesso a diferentes níveis da cultura e da qualificação profissional e sua contribuição ao desenvolvimento cultural, econômico e social.² (Tradução livre da autora)

A concepção de formação profissional de adultos assim concebida tem sentido de amplo alcance, cujo propósito é a preparação para o mundo do trabalho sem, contudo, restringir-se à formação técnica e operacional. Expressa o anseio de uma formação que propicie aos sujeitos possibilidades de produzir seu próprio desenvolvimento, mas que contribua, sobretudo, para o desenvolvimento social e econômico.

Nos anos de 1990, a concepção de formação de adultos passa a ser fundamentada pela ideia de *educação ao longo de toda a vida*. Com a Declaração de Hamburgo (UNESCO, 1997) sobre educação de adultos, introduz-se a ideia do aprender por toda a vida como chave para o século XXI e fundamento das sociedades, e por ela a formação de jovens e adultos consolida-se sob a vertente da escolarização e da educação continuada. Como ressaltado por Paiva (2009, p. 180), o verdadeiro sentido da educação de jovens e adultos é o da educação continuada, que se apresenta pela diversidade de ações educativas vinculadas a questões de gênero, de etnia, de profissionalização, a questões ambientais, as quais podem conferir condições mais adequadas aos sujeitos para atuarem na complexidade da vida contemporânea.

Três aspectos delineados pela Declaração de Hamburgo merecem destaque no que tange à educação de jovens e adultos como direito:

1. estabelecimento da educação de jovens e adultos como direito humano, meio para a construção de um mundo equitativo, justo, e forma de assegurar a participação de todos nas sociedades;
2. como dever do Estado, sendo este a instância responsável por formular políticas públicas;
3. formulação de políticas de educação para jovens e adultos comprometidas com necessidades e especificidades dos sujeitos.

2 No original: “La formation professionnelle continue fait partie de l’éducation permanente. Elle a pour objet de permettre l’adaptation des travailleurs au changement des techniques et des conditions de travail, de favoriser leur promotion sociale par l’accès aux différents niveaux de la culture et de la qualification professionnelle et leur contribution au développement culturel, économique et social”.

Essas diretrizes englobam não só a formação de adultos, mas também a de jovens e a formação profissional.

Ardouin (2017), apesar de admitir distinções, entende que há mais pontos em sinergia entre educação ao longo de toda a vida e a educação permanente, o que leva esse autor a defendê-las como concepções sinônimas, enquanto conceitos fundantes da formação profissional de adultos na França.

A formação ao longo de toda a vida, por sua vez, está relacionada com a necessidade de os indivíduos desenvolverem aprendizagens de forma contínua, com vista à manutenção da empregabilidade nas organizações, ou para permitir a obtenção de emprego. Sua função volta-se primeiro para atender a necessidades de empregabilidade, antes de voltar-se para a sociedade. A adoção dessa concepção pelo Estado francês ocorre a partir dos anos 2000, em contraposição à amplitude da ideia humanista de educação permanente presente no sistema de formação profissional, sob o argumento de problemas e limitações práticas constatadas em estudos estatísticos de institutos franceses de pesquisa. Ardouin (2008) atribuiu aos resultados desses estudos estatísticos, de não alcance dos objetivos previstos pelo sistema de formação continuada, a explicitação de um modelo desigual (pelo nível de qualificação e pela situação profissional do sujeito etc.), por ser ele usufruído em maioria por sujeitos já formados e com disparidades relacionadas ao setor profissional. Em conclusão, a formação inicial adquirida na primeira escolaridade acaba sendo o único meio de qualificação, e a formação profissional continuada segue como meio de manter competências,³ mas não viabilizando para todos os sujeitos — pela complexidade e pouca clareza do sistema de formação — a possibilidade de construir outras alternativas e caminhos profissionais.

A discussão sobre competências na França tem origem na década de 1970, com questionamento sobre o conceito de qualificação e de formação profissional, principalmente técnica, em virtude da constatação do descompasso entre as necessidades do campo empresarial e a qualificação dos trabalhadores. Sem desconsiderar a multiplicidade de definições coexistente no atual cenário da profissionalização francês, pode-se identificar que prevalece a ideia de competências como um conjunto de práticas sociais e comunicacionais concebido pela aprendizagem e pela formação, o que implica mobilização, integração e transferência de conhecimentos e recursos próprios em um contexto socioprofissional (Le Boterf, 1994). Trata-se de uma característica não intrínseca ao indivíduo, mas uma qualidade atribuída ou reconhecida por terceiros, como resultado de uma ação eficaz aplicada em situação profissional (Wittorski, 2011).

3 No contexto brasileiro, por sua vez, o conceito de competências é amplamente criticado por grupos do campo de trabalho e educação. O conceito, para Ramos (2003) e Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2009, p. 1.310), integra a capacidade de o trabalhador atuar satisfatoriamente em situações reais de trabalho, mobilizando recursos cognitivos e socioafetivos — uma resposta à sociedade do conhecimento, à instabilidade e a incertezas. Incorpora traços da teoria do capital humano e redimensiona-se com base na nova sociabilidade capitalista que atribui exclusivamente aos sujeitos a responsabilidade para adaptar-se e responder às instabilidades da vida contemporânea.

Aliam-se ao contexto francês as constatações da comunidade europeia quanto às mesmas disparidades de acesso à formação nos sistemas europeus, o que resultou na proposição, pelo Parlamento Europeu, de uma política de desenvolvimento da formação por meio do estabelecimento do *Livro branco* sobre educação e formação, em 1996 (Ano Europeu da Educação e da Formação ao Longo de Toda a Vida). Identifica-se que a finalidade última da educação e da formação é a empregabilidade; e da formação é desenvolver a *autonomia* do indivíduo e sua competência profissional, permitindo a cada um o acesso à formação geral e à capacidade de empregar-se em uma atividade produtiva. O *Livro branco*, ao dar centralidade à formação profissional para a empregabilidade, revela o caráter redutor da formação no que tange às dimensões social, cultural e profissional.

Importante destacar, ainda, que tais proposições ocorrem em meio a transformações e crise no âmbito socioeconômico do contexto europeu, influenciando e engendrando alterações no campo conceitual e nas políticas de formação profissional de jovens e adultos na França, com a substituição da ideia de educação permanente presente na lei de formação profissional de 1971 para *formação ao longo de toda a vida* no âmbito do Código de Trabalho, lei n. 391, de 4 de maio de 2004, em seu artigo 4º:

A formação profissional ao longo de toda a vida constituiu uma obrigação nacional. A formação profissional continuada tem por objeto favorecer a inserção ou a reinserção profissional dos trabalhadores, permitir sua manutenção no emprego, favorecer o desenvolvimento de suas competências e o acesso aos diferentes níveis da qualificação profissional e contribuir ao desenvolvimento econômico e cultural e à sua promoção social. (Tradução livre da autora)⁴

O presente artigo do Código de Trabalho revela que a perspectiva da formação como direito e com finalidade coletiva e social, anteriormente vinculada à educação permanente, cede lugar à concepção assentada em lógica de formação operacional, com enfático dever de adequação às necessidades do mundo produtivo.

A transição paradigmática operada no campo da formação profissional de adultos a fez perder contornos conceituais amplos; tendo como foco a dimensão profissional na perspectiva da empregabilidade, torna-se vertente da educação ao longo da vida, como afirma Ardouin (2017). A dimensão cidadã e coletiva desaparece e institucionaliza-se a dimensão socioeconômica da formação. Tal mudança evidencia a predominância das necessidades do mercado, em detrimento do social e cultural, e a *profissionalização* como perspectiva da atual política de formação profissional de adultos, na França.

4 No original: “La formation professionnelle tout au long de la vie constitue une obligation nationale. La formation professionnelle continue a pour objet de favoriser l’insertion ou la réinsertion professionnelle des travailleurs, de permettre leur maintien dans l’emploi, de favoriser le développement de leurs compétences et l’accès aux différents niveaux de la qualification professionnelle, de contribuer au développement économique et culturel et à leur promotion sociale”.

CENÁRIO ATUAL DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA JOVENS E ADULTOS NA FRANÇA: A PROFISSIONALIZAÇÃO COMO ALTERNATIVA

Diante das atuais orientações institucionais de formação profissional continuada, pode-se reconhecer a adoção política e pedagógica da *profissionalização* como possibilidade formativa para jovens e adultos. Assim, busquei refletir sobre sentidos e questões que envolvem a *profissionalização* como alternativa de formação.

A ideia de *profissionalização* constitui um conceito polissêmico. Com base em estudos de Wittorski (2016) e Geay (2016), podem-se identificar as principais significações de *profissionalização*, em perspectiva clássica e mais atual.

Em perspectiva histórica, o termo *profissionalização* está relacionado a um fazer prático em determinado campo, relacionado à aprendizagem de um ofício específico. Geay (2016) relaciona o significado da *profissionalização* à oposição entre trabalho intelectual e trabalho manual estabelecida no século XIII, quando o termo profissão passou a restringir-se a determinadas ocupações ensinadas no âmbito da universidade, não cabendo mais sua aprendizagem exclusiva no fazer do próprio ofício. Nos séculos XIX e XX, a expressão *profissionalização* foi apreendida com distintas conotações. Nos países anglo-saxões, associou-se à ideia de profissão liberal, enquanto na França associou-se à constituição e à organização de grupos de trabalhadores com regras próprias, em um contexto de luta política desses distintos grupos por espaço, perante uma estrutura hierárquica altamente elitista.

Assim, do ponto de vista sociológico e tradicional, pode-se compreender a *profissionalização* como *legitimadora de profissões*. É entendida como um processo pelo qual uma prática laboral ou um ofício torna-se uma profissão, voltada para atender às necessidades do ambiente de trabalho. Envolve um processo de negociação e *reconhecimento* de um fazer em uma profissão, com o estabelecimento de exercícios e procedimentos de formação. Essa ideia remete ao *reconhecimento* de um ofício como uma profissão dotada de regras e procedimentos próprios, o que pressupõe o estabelecimento de práticas a serem desenvolvidas em nível institucional, seja universitário ou em grande escola.

Do ponto de vista da significação atual, a profissionalização pode ser apreendida sob dois sentidos complementares:

1. *profissionalização* como *integração entre trabalho e formação*. Processo que toma a atividade de trabalho como espaço-tempo de formação, possibilitando a formação *in loco*, integrada ao trabalho; ou a que promove momento de reflexão retrospectivo ou prospectivo das situações de trabalho para a experimentação de novas práticas profissionais que primam pela lógica da qualidade/eficácia;⁵

5 Na França, a eficácia ganha força nos anos 2000 com as reformas de funcionamento do Estado, pela implementação da lei orgânica relativa às leis de finanças de 2001 (*Loi organique relative aux lois de finances*) e a revisão geral de políticas públicas (*Révision générale des politiques publiques*), pelas quais o Estado deixa de ser “Estado-meio” para “Estado-resultado”, conceito que passa a orientar a gestão de todas as políticas públicas.

2. *profissionalização* como *qualificação para o trabalho*. O campo da formação busca colocar em evidência o caráter *profissionalizante* de suas ofertas de formação na tentativa de convencer da necessidade de formação aos demandantes (vistos como contratadores de um serviço), que podem ter acesso a eficazes dispositivos formativos com vista a melhorar o local e o desempenho de suas práticas de formação. Ou seja, busca-se desenvolver a eficácia de dispositivos que visem a aprimorar o lugar e a legitimidade da oferta e de práticas de formação.

A discussão sobre eficácia (*efficacité*) e eficiência (*efficiency*) tem origem na década de 1970 com a crise e questionamento mundial do modelo burocrático de gestão estatal a partir do advento da globalização. A reformulação desse modelo resulta na adoção de padrão gerencial na administração pública que prioriza a excelência da gestão administrativa. O conceito é associado à lógica de resultado, na qual este é obtido pela consecução de objetivos estabelecidos com os recursos disponíveis (Barbier e Wittorski, 2015). Assim, concebo que no campo da formação profissional a eficácia ocorre quando os indivíduos dominam todas as habilidades estabelecidas como necessárias para o exercício de sua profissão, independentemente da empresa para a qual trabalhem.

O conceito de eficiência (*efficiency* em francês), por sua vez, é frequentemente confundido com o termo eficácia, contudo possui relação com a proporção entre recursos mobilizados e resultados obtidos (Barbier e Wittorski, 2015). A eficiência representa a garantia de resultados já obtidos ou resultados maiores valendo-se do mínimo de recursos disponíveis (que podem ser de diversos tipos, tais como: institucional, humanos, financeiro, temporais, espacial, metodológico etc.). Assim, uma ação é eficiente quando o indivíduo utiliza os recursos de forma racional para obter o sucesso esperado.

Tais dispositivos fazem parte de uma disputa de concepções de *profissionalização* que transitam na lógica formação-emprego e formação-ofício. A oposição apresenta-se respectivamente entre uma perspectiva adequacionista, que passa pela ideia de treinamento ou desenvolvimento de competências “específicas”, e uma perspectiva “transversalista”, na qual valoriza-se a ideia de desenvolvimento de competências generalistas ou transferíveis para vários empregos e profissões (Wittorski, 2008).

Aspecto relevante no debate acerca das concepções de profissionalização refere-se às correntes teóricas que caracterizariam a formação profissionalizante. Uma corrente defende que profissionalização teria uma formação voltada especificamente para um emprego/trabalho ou área profissional; uma segunda corrente entende tratar-se de uma formação centrada na prática, adotando conhecimentos construídos de maneira “operacional”; e a terceira corrente defende que profissionalização envolveria a formação de profissionais em parceria com empresas.

As significações atuais de *profissionalização* e sua crescente invocação como fundamento pedagógico da formação de adultos estão no bojo de transformações econômicas e sociais de égide mercadológica, centradas na lógica dos resultados e da descentralização do poder, delegando aos indivíduos a responsabilidade por maior

eficiência no ambiente de trabalho. Consequência então observada no âmbito das orientações político-normativas previstas na lei n. 391, de 4 de maio de 2004, da formação profissional continuada de adultos, na qual se identifica a passagem da lógica de *formação* para a lógica de *profissionalização*.

Essa transposição encontra justificativa no discurso de maior aproximação entre o campo do trabalho e a formação, em que as situações/atividades de trabalho se tornam o meio direto e indireto de formação dos trabalhadores.

O apelo da formação profissional de adultos voltada para a formação cidadã e desenvolvimento humano e social é substituído pela concepção de formação a serviço das necessidades trazidas pela flexibilização do trabalho, pelas quais se busca construir um perfil de profissional *autônomo, responsável e adaptável*. Busca-se, ainda, favorecer o desenvolvimento contínuo de competências que acompanhem as constantes mudanças provenientes das situações de trabalho e que assegurem elevada eficácia das atividades laborais. Também se estabelecem a “especificação/particularização” de competências, um perfil multitarefa do trabalhador e a perda de poder das categorias profissionais sobre a identidade de suas especificidades. Tais aspectos possibilitam inferir que o sentido da profissionalização está relacionado ao discurso de polivalência.

O campo das concepções de formação profissional de adultos na França encontra-se em um cenário de mudanças e disputas, permeado por contradições que emergem de visões ideológicas que remontam a questões diferenciadas, de acordo com cada grupo social envolvido ou responsável pela promoção da formação (sociedade, empresas, indivíduos, sindicatos etc.). No centro dessa disputa ideológica tem prevalecido, do ponto de vista das organizações, a lógica das *competências* que primam por acompanhar constantes mudanças provenientes das situações inaugurais de trabalho.

Não há como negar que essa lógica possui afinidade e traços com a *teoria do capital humano*, estabelecendo novos contornos de acordo com as atuais necessidades da sociabilidade capitalista. Fundamenta-se na dinâmica de competitividade dos mercados e na alta produtividade em virtude do adequado desenvolvimento e utilização das competências pelos sujeitos. Sob essa lógica, o desenvolvimento de competências no processo de formação é alicerce fundamental e resultado da adequação à instabilidade promovida pelo sistema capitalista contemporâneo.

Os elementos em questão convergem para uma estreita identificação da *profissionalização* com a ideia de *desenvolvimento profissional* (Wittorski, 2016): um processo que se destaca pelo desenvolvimento de competências específicas e locais, orientadas pela concepção do que seria um “bom profissional” então adotada pelas distintas organizações. A formação *in loco* é desenvolvida no decorrer da atividade profissional dos indivíduos; por ela negocia-se a identidade profissional — que pressupõe discussão, avaliação e definição entre indivíduos e organizações das qualificações profissionais e trata da reorientação profissional —, que envolve o movimento de retorno do indivíduo a processos de formação para a obtenção de uma nova profissão na qual se busca promover o desenvolvimento de saberes e competências e a construção de um perfil profissional. Todo esse processo pode ser também associado à ideia de *profissionalização* da formação (Geay, 2016).

A *profissionalização*, assim entendida, aponta para um aspecto ambíguo na invocação como concepção de formação de adultos. Ao mesmo tempo em que sinaliza uma inclinação instrumentalista de formação para o mercado, também apresenta limites e fragilidades da configuração essencialmente escolar que a formação profissional de adultos assumiu historicamente no contexto francês.

Geay (2016) aponta ainda que essa ideia tem como pano de fundo a hierarquia construída historicamente entre formação teórica e aprendizagem prática. Remonta ao século XVIII, quando o formato escolar estabeleceu um lugar próprio para o aprendizado de práticas sociais que até então eram transmitidas no próprio trabalho, o que resultou na desvalorização dos saberes práticos. Apesar de as escolas profissionais terem sido criadas nesse período, com a pretensão de reconectar saberes práticos e intelectuais, apenas consolidou a prática profissional como aplicação de saberes científicos e de técnicas. Esse é um paradigma pedagógico expresso pela ordenação “teoria-prática” que se torna o fundamento último do ensino de profissões no âmbito escolar.

Essa lógica formativa, quando adotada em sua radicalidade no pós-Segunda Guerra por instituições francesas voltadas para a formação profissional de jovens e adultos, evidenciaram a premissa de que os saberes teóricos e sua transmissão caberiam ao período da infância e adolescência, enquanto à idade adulta caberia a aplicação dos saberes teóricos (aprendidos na escola) nas práticas profissionais. A concepção de formação profissional assim fundamentada contribuiu para a desvalorização da aprendizagem prática diante dos estudos e representou a negação efetiva dos saberes da experiência e do trabalho como princípios formativos. A contraposição a essa lógica surge a partir da crise econômica e social da década de 1970, com a proposição da *alternância integrativa*, como estratégia pedagógica de *profissionalização* de jovens e adultos. Em contrapartida, a *alternância* nasce como modelo desprestigiado, enquanto herdeira do *status* desvalorizado da aprendizagem profissional.

ALTERNÂNCIA INTEGRATIVA: UM SISTEMA COMPLEXO DE PROFSSIONALIZAÇÃO

A formação em *alternância* apresenta-se atualmente como a maior expressão da formação profissional para jovens e adultos no sistema francês. Trata-se de proposta pedagógica que pretende a qualificação profissional por meio da integração entre escola/instituição de formação e o mundo do trabalho. O desenvolvimento da *alternância* constituiu uma intenção ambiciosa ao articular diferentes atores e lógicas e ao propor a *experiential/o saber prático* como princípio formativo. Uma proposta complexa de formação que se apresenta como alternativa pedagógica ao modelo essencialmente escolar em que a formação profissional de adultos historicamente se tornou.

Na *alternância*, a organização e a temporalidade podem ocorrer *em justaposição*, *em negociação* e/ou *em integração* entre escola/instituição formadora, a empresa e os sujeitos em formação:

- *Alternância em justaposição*: a formação ocorre em concomitância na instituição educativa e empresa. Duas lógicas formativas distintas que funcionam em paralelo e sem parâmetros e finalidades em comum às duas instituições formadoras. Os sujeitos transitam entre a escola e a empresa e atuam segundo orientação e critérios de cada instituição, sem ocorrer diálogo entre aprendizagens e práticas formativas de cada uma delas. Nesse tipo de alternância, cabe ao estudante promover a síntese do aprendizado obtido entre o tempo escolar e o campo de trabalho. O único ponto em comum entre as instituições é o fornecimento de diploma ao final da formação.
- *Alternância em negociação*: os objetivos da formação são *ajustados entre* um formador da escola e um tutor da empresa. O processo ocorre por meio da orientação dos sujeitos na sistematização, formalização e construção de um referencial de formação. Se, por um lado, os tempos e os objetivos são próprios de cada instituição, o processo formativo desenvolvido, por outro, leva em consideração o estabelecido em cada espaço em virtude do referencial de formação dos sujeitos. Nesse caso, o sujeito é orientado a praticar o que se diz no espaço de formação e a fazer o que se pratica no espaço do trabalho, e vice-versa. Há o *reconhecimento* da importância dos aprendizados da instituição sem, contudo, ocorrer uma troca mais efetiva e formalizada.
- *Alternância em integração ou alternância integrativa*: promove uma efetiva atuação conjunta das instituições. Mais que uma formação negociada, a organização de tempo, objetivos e proposta da instituição formadora e da empresa são definidos de forma coordenada e em diálogo. A interação e a integração entre escola e empresa são intermediadas pelo formador e um tutor, respectivamente. Ambos transitam pelas instituições a fim de identificar e definir a atuação a ser desempenhada no percurso formativo. O diferencial da *alternância em integração* é a construção do processo de formação profissional a duas mãos.

O modelo da *alternância integrativa*, por fundamentar-se no diálogo e na interação permanente, revela uma peculiar abordagem pedagógica na formação profissional para jovens e adultos ao enredar propósitos e práticas de mundos tradicionalmente distantes. A forma de organização temporal entre as instituições e os sujeitos implicam uma complexa integração: o tempo na empresa ordena o que será feito pelo sujeito no momento da formação, ao mesmo tempo em que o que foi feito e aprendido em formação irá determinar e organizar o que se fará na empresa, como procedimentos e ações a serem desenvolvidos pelos indivíduos (Figura 1).

A estruturação da *alternância integrativa* constitui uma prática formativa com lógica distinta das propostas convencionais de formação profissional, envolvendo diferentes atores e lógicas que atestam sua complexidade. Para Clénet e Roquet (2005), a complexidade da *alternância* está em responder a três funções que relacionam os sujeitos e as organizações com o mundo do trabalho, tais como: *aprendizagem, integração socioprofissional e qualificação*. A função de aprendizagem

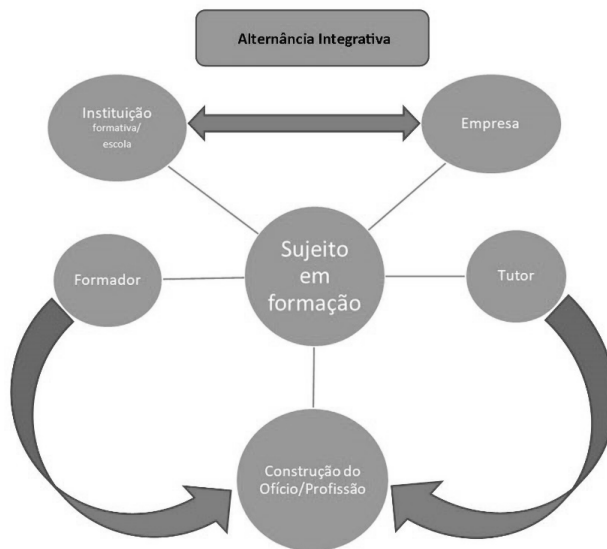


Figura 1 – Esquema da alternância integrativa.

Fonte: Banco de dados da pesquisa.
Elaboração da autora.

para jovens e adultos decorre de dificuldades do ambiente escolar ou profissional, quando o processo de ensino-aprendizagem tradicional não consegue sanar os problemas apresentados. A *alternância* constrói-se de práticas formativas, invertendo a lógica tradicional escolar teoria-prática; a função de *integração socioprofissional* ocorre quando há rupturas de ligações que geram exclusão, um sistema de reconstrução dos laços do indivíduo com os demais sujeitos e as organizações; e a função *qualificação* está relacionado com a gestão de recursos humanos, a empregabilidade e a formação de competências. Sob essa lógica, a *alternância* pode ser entendida como um “sistema complexo, com origens enredadas de difícil dissolução ou organização” (Clénet e Roquet, 2005, p. 44).

A complexidade, como ensina Morin (2007), caracteriza-se pela imprevisibilidade, o que ocorre em sistemas que enredam ações humanas, sociais e profissionais, como a formação em *alternância*. São ações singulares, que não podem ser previstas em sua totalidade, pois respondem ao inesperado, ao inédito e produzem efeitos também imprevistos. Estas podem ser explicadas e compreendidas quando situadas em seu contexto e quando se busca compreender as motivações das ações dos atores (Geay, 2016).

Em um sistema complexo, busca-se a modelização de comportamentos em situações que se reportem ao seu contexto, quando se demanda identificar qual o projeto, os objetivos para determinadas ações e os efeitos produzidos. Não se pretende somente resolver problemas já previstos, mas formular *o problema* na situação identificada como complexa. No caso da formação em *alternância*, enquanto

modelo complexo, a questão gira em torno da superação da simplificação resultante do aprendizado de técnicas em instituições de formação, aplicadas a situações e a universos que são também complexos, uma vez que a lógica passa sempre pela simplificação na condução de problemas por meio de soluções aprendidas. A *alternância integrativa* atua como alternativa à não simplificação, ao enfrentar a dualidade complexidade/simplificação. O enfrentamento ocorre por meio da proposta de se valer das situações reais de trabalho, da experiência *in loco* como a matéria-prima da formação, para assim compreendê-la, modelizá-la e fazer emergir ou apresentar um *problema*. Vale-se de situações que permitem explicitar dimensões que precisam ser reparadas.

O sistema complexo de formação em *alternância* evidencia ainda que compreender, explicar práticas e problematizar situações profissionais estabelece um diálogo profícuo com uma abordagem interdisciplinar. A interdisciplinaridade implica reflexão multirreferencial, cruzamento de vários referenciais, diferentes visões e análises que possibilitam outras formas de relacionar-se com saberes/conhecimentos e de apreender a complexidade das situações. Pauta-se também em uma postura de reflexividade do sujeito em formação, com olhar sobre sua própria posição no processo de formação e nas situações vivenciadas — um praticante que também é pesquisador de sua prática. A *alternância* assim pensada aponta que, no que diz respeito à concepção, o conhecimento e a prática das situações reais do trabalho não são encarados em justaposição, mas tratados de maneira a integrar os saberes da prática e os saberes formais.

Por tal perspectiva, a *alternância* é defendida por Geay (2016) como forma de resposta a um excesso de escolarização na formação profissional de adultos que se construiu baseada na polarização histórica entre saberes teóricos e práticos e que estabeleceu uma oposição conflituosa entre o mundo escolar e o mundo do trabalho. Um sistema complexo que possibilita uma interface teoria e prática.

Embora essa oposição tenha sido acentuada no contexto da sociedade de serviços, na qual se estabeleceu distinção entre ocupações da área técnica e ocupações da área humana, esse modelo tornou mais complexas as atividades profissionais, exigindo perfis profissionais com maior iniciativa, *autonomia*, criatividade, e trouxe consigo o desenho da formação por competências. Tais mudanças colocaram em xeque os saberes formalizados da escola, por não mais responderem em sua plenitude às necessidades surgidas no dia a dia das situações de trabalho. Ou seja, a formação profissional exclusivamente em modelo escolar não possibilita a construção de um “saber-fazer” que responda às inovações surgidas no contexto de trabalho. Por essa lógica, Geay (2016, p. 77) afirma que “há um novo profissionalismo, no qual a escola exclusivamente não é mais suficiente. Trata-se de um fazer bastante amplo que se aprende em *alternância* e que não é possível de se aprender unicamente na escola”.

Com o desafio de responder às lacunas deixadas pelo modelo essencialmente escolar na formação de jovens e adultos, pode-se dizer que essa constatação parte do pressuposto de que há saberes que não se aprendem de modo formalizado e estruturado, como propõe a escola, mas que precisam ser vivenciados para serem aprendidos. Assim, entendendo que a *alternância integrativa* toma a *experiência* como princípio educativo.

A *experiência* apresenta-se como meio que possibilita maior familiarização com situações do trabalho e com aspectos que não são possíveis de serem apreendidos no ambiente escolar. A experiência na *alternância* seria um meio de iniciação direta no ambiente de trabalho ao ofício escolhido, quando os sujeitos em formação profissional inicial ou continuada podem vivenciar, sistematizar e teorizar a *experiência*, não se restringindo apenas a um quadro de saberes teóricos sistematizados fornecidos pela escola.

A centralidade dada à *experiência* na formação por *alternância* evidencia uma implicação direta no que tange à valorização dos saberes da prática ou aos saberes do fazer como constituintes de competências não possíveis de serem transmitidas. Nesse aspecto, percebe-se que a formação de competências profissionais se torna o propósito da *alternância*, na tentativa de superar a supremacia dos saberes formais na formação profissional de jovens e adultos.

Logo, a questão posta à *alternância* transita na dissonância de visões e lógicas de formação entre o sistema de trabalho e o sistema escolar. No sistema de trabalho, a produção de saberes é comumente conhecida pelo seu caráter utilitarista, ou seja, a validade dos saberes subordina-se à sua utilidade. Em contrapartida, a lógica do sistema escolar é a de ensinar saberes sistematizados e desenvolver a aquisição e a compreensão de tais saberes em razão deles mesmos. Lógica que tem como justificação sua posterior aplicação à prática.

O desafio da *alternância* estaria em garantir que os atores do processo se apropriem de ambas as funções, nas situações em que elas ocorrem. Por situar-se em um campo de lógicas distintas com real dificuldade de cooperação, a *alternância* demanda diálogo e um ambiente cooperativo de trabalho, que promova a construção de um sistema formativo em interface/intercessão real com a qualidade humana do processo. Daí que a questão institucional/organizacional é, ao mesmo tempo, o desafio e a estratégia para fazer a ligação entre sistemas distintos — ou seja, um elemento catalisador às exigências apresentadas.

UM OLHAR CRUZADO SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE JOVENS E ADULTOS ENTRE BRASIL E FRANÇA: DIÁLOGOS POSSÍVEIS

Ao mergulhar no campo conceitual da formação profissional de adultos na França, verifiquei haver identificação entre a perspectiva de *profissionalização*, pelo mecanismo da *alternância integrativa*, e a política de formação profissional integrada com a educação básica para adultos no Brasil, por meio da experiência do *PROEJA*.

Assim, um olhar cruzado sobre a política e a experiência de formação profissional integrada em ambos os países se apresenta como possibilidade de refletir sobre a concepção de educação de jovens e adultos na perspectiva da formação profissional em diferentes níveis de escolarização.

Um primeiro aspecto a ser destacado refere-se à *dimensão do contexto* de exclusão social na França e de pobreza no Brasil, ao qual as políticas de formação profissional estão ligadas. No âmbito francês, a formação profissional de adultos

situa-se no bojo da crise do Estado de bem-estar social, em que se observa a falência de mecanismos de regulação econômica e de política social. A ação do Estado francês está atualmente voltada para a questão do emprego, sob a lógica da empregabilidade. A formação profissional encontra-se no meio de uma crise do emprego e de políticas sociais, a fim de responder a demandas empresariais e como forma de obtenção de maior eficácia no que tange à justiça social, na tentativa de acoplar direito individual, que engloba emprego e promoção social.

No Brasil, a formação profissional está ligada a um contexto social de desigualdade e pobreza, fundada na ideia de desenvolvimento, tomado como crescimento econômico, em que se desconsideram relações de poder e limitações ambientais. Perante um cenário histórico de desemprego estrutural e de miséria, ainda se impôs a lógica do Estado mínimo e do mercado soberano, com sua desregulamentação, com flexibilização dos contratos de trabalho e privatizações, apagando “a herança das políticas redistributivas e os mecanismos de regulação do mercado e do social” (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2009, p. 1.308). A formação profissional no Brasil tornou-se uma das fórmulas para atender às necessidades impostas pelo capital, ante as instabilidades do mercado e assumindo relação com o desenvolvimento sob o imperativo do capital humano, da sociedade do conhecimento e da pedagogia das competências e da empregabilidade.

Em uma *dimensão histórica*, identifica-se a distinção entre *política institucionalizada* e *política via programa*. A formação profissional na França parte de uma realidade em que a educação básica é um direito universalizado, com um sistema educacional que possibilita a interface da escolarização com a formação profissional, no que corresponderia ao ensino médio brasileiro. A estruturação legal de um sistema de formação profissional desenvolveu-se com perspectivas ideologicamente inversas para adultos e jovens já iniciados em atividade de trabalho. Em origem, a formação profissional de adultos é assumida como forma de adaptação do trabalhador às mudanças tecnológicas e do trabalho, como favorecimento à promoção e acesso a todos os níveis de cultura e de qualificação profissional, contribuindo para o desenvolvimento cultural, social e econômico. Atualmente, o sistema é reduzido à perspectiva econômica e a formação é apresentada como alternativa individual e instrumento para inserção, reinserção e adaptação profissional. Ainda que o sistema de formação tenha sofrido mudanças e perdido sua perspectiva humanista, mantém-se como política em ação coordenada e integrada entre poder público, instituição privada, sindicatos patronais e de trabalhadores, o que evidencia seu forte nível de institucionalização.

No caso brasileiro, explicita-se uma profunda desigualdade no acesso e na qualidade da educação básica à população, com elevados índices de analfabetismo e População Economicamente Ativa (PEA) com baixo nível de escolaridade. A política de formação profissional, nesse caso, desenvolve-se sem a integração ou a interface da escolarização, pautando-se pelo reiterado investimento de recursos estatais em parceria público/privado, sob o controle quase exclusivo do patronato do Sistema S, com oferta de formações aligeiradas e sob a lógica de treinamento.

A desarticulação histórica entre educação profissional e educação de jovens e adultos é, portanto, visualizada pelas ações tênues do Estado em garantir escola-

rização associada à formação profissional aos sujeitos, enquanto trabalhadores ou potenciais trabalhadores, com algumas experiências do Ministério do Trabalho em parceria com entidades sindicais como a Central Única dos Trabalhadores (CUT), por exemplo. Embora legalmente, como expresso pelo parágrafo 3º do artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, recomende-se a articulação da educação de jovens e adultos com a educação profissional, prevendo currículos e metodologias próprias, as políticas de reinserção de trabalhadores não escolarizados nos campos da escola e da formação profissional praticamente inexistem. A respeito dessa relação, Paiva (2009) afirma que a profissionalização deu-se como demanda de setores produtivos, bem como pela lógica de a sociedade brasileira reivindicá-la e compreendê-la como meio de formação destinada aos mais pobres, uma vez que a preparação para o ingresso na universidade está destinada às classes médias e ricas. Mesmo quando se pensa a formação profissional de nível médio, as ofertas profissionais são subalternizadas no mundo do trabalho, sem promover a *autonomia* dos sujeitos.

Essa constatação reflete a dicotomia produzida entre uma educação que “prepara para o mercado de trabalho” e a que “prepara para a vida”, refletindo a dualidade estrutural entre formação profissional e ensino propedêutico, marcante na história da educação brasileira, assim como a ideia de que a formação humana ou profissional se faz antes da prática, e não em diálogo com ela. A superação da apartação entre a formação geral e a formação profissional ocorre, entretanto, tardiamente, com a proposição da política pública do PROEJA.

Esse resgate histórico conduziu-me a um mergulho na *dimensão das experiências* de formação profissional realizadas de modo integrado pela *alternância integrativa* na França e pelo PROEJA no Brasil, que se aproximam conceitualmente, mas que transitam entre a lógica conceitual *pragmática* de formação mais estreita com o mundo do trabalho, com o viés da empregabilidade, e a lógica de *formação humanista* centrada no desenvolvimento do indivíduo e do social, mas com baixa expectativa de inserção profissional.

No que se refere a conceito, no contexto francês, a perspectiva da profissionalização prevalece como opção para a formação de adultos, quando se pretende maior articulação entre formação profissional e o mundo produtivo, sendo a *alternância integrativa* um mecanismo preferencial de formação nesse campo. Trata-se de um dispositivo pedagógico que coloca em relação dois mundos sociais distintos — um processo conjunto no qual parte da formação ocorre na instituição escolar e outra no ambiente de trabalho.

No caso brasileiro, o poder público amplia o lugar político da educação para jovens e adultos, organizando-a como modalidade não mais restrita à alfabetização, mas garantindo a continuidade de escolarização no âmbito do nível médio, inovando ao propô-la de forma integrada com a formação profissional por meio do PROEJA. O objetivo do programa volta-se não só para a ampliação dos espaços públicos de oferta de educação profissional para adultos, mas também se apresenta como estratégia de universalização da educação básica.

Epistemologicamente, a *alternância integrativa* tem sua complexidade reconhecida ao se propor superar hierarquias entre conhecimentos teóricos e práticos,

pela integração feita entre mundo escolar e mundo do trabalho, como modo de formação profissional para adultos. O PROEJA, por sua vez, fundamenta-se em outra lógica de complexidade ao propor o currículo como forma de integração entre a educação básica, a formação profissional e os pressupostos da modalidade educação de jovens e adultos, que considera a necessidade de oferta de curso que leve em conta vivências, conhecimentos, saberes e *experiências* dos sujeitos até o retorno à escola. O programa tem o trabalho como princípio educativo e eixo concreto de compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências, das artes e da tecnologia. Nessa concepção de formação, em que o trabalho é princípio educativo, os conhecimentos gerais, específicos e os saberes práticos do mundo do trabalho são indissociáveis, complementares e não hierárquicos.

Em relação à política pública, a *alternância integrativa* tem alta institucionalidade, formalmente estruturada e financiada pelo Estado francês com coparticipação intersetorial. De maneira distinta da experiência francesa, o PROEJA nasceu sob o formato de política pública traduzida como *programa*, com estratégia gradativa de incorporação orçamentária e de recursos humanos em instituições de formação profissional já consolidadas no cenário nacional, o que previa sua institucionalidade e consolidação como política de Estado em alguns anos. Entretanto, os complexos mecanismos de aceitação e assunção de um novo público nessas instituições de ensino não garantiram a continuidade e a institucionalização da política na dimensão e requerimentos exigidos pela demanda potencial de sujeitos jovens e adultos sem escolarização de nível básico concluída. A política praticada nessas instituições admitiu que o dever do Estado com a educação para todos ficasse à mercê do compromisso político e ideológico de profissionais com a educação de jovens e adultos no país, sem que respondesse à altura do compromisso com o serviço a ser prestado à população.

Quanto ao funcionamento, a *alternância integrativa* busca um trabalho de ajustamento entre escola e empresa, sendo as trocas assimétricas, pois os ajustes são mais recorrentes no âmbito escolar. Essa troca se materializa com a construção de um referencial de formação, com a interação ativa de um formador da escola e de um tutor na empresa. Evidencia-se uma relação benéfica entre ambas, mas a instituição escolar — demandante do início do processo formativo — também é a que consente as contribuições mais significativas. Do ponto de vista da empresa, a *alternância integrativa* facilita o recrutamento e a preparação de mão de obra flexível. Contudo, observa-se a construção de uma nova institucionalidade que impõe desafios no que tange à interlocução entre as duas instâncias e os sujeitos em formação. Quanto à formação, estudos de Doray e Maroy (2001) apontam que melhorias ocorrem pela grande adequação da aprendizagem em função do emprego de destino, por compor um sistema que tem nas experiências vividas no ambiente de trabalho um princípio educativo, com forte potencial de inserção profissional para os estudantes.

O PROEJA, de forma semelhante, também apresenta desafios no desenvolvimento da proposta curricular integrada para o público jovem e adulto, pelas tentativas de trabalho interdisciplinar perante a hierarquia dos chamados saberes científicos em relação aos saberes não científicos de estudantes e de educadores na

instituição. A estratégia interdisciplinar realizada por meio dos chamados *projetos integradores*, no caso do PROEJA/Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), estabelece uma nova forma de construção do conhecimento quando os sujeitos, de acordo com uma temática escolhida por turma, coloca em articulação e diálogo saberes gerais, específicos e práticos do curso ofertado.

A articulação com o mundo do trabalho se faz pela realização de estágio curricular, em período de finalização do curso. A relação entre a instituição formadora e a empresa é assimétrica e com pouco diálogo no que tange à proposta de formação profissional do estudante. A aprovação da proposta de estágio na empresa ocorre por meio de avaliação técnica de um professor do curso, enquanto a manutenção da parceria entre empresa e instituição escolar é mantida em virtude da “qualidade ou não” dos estudantes. A troca e a contribuição formativa ocorrem na experiência vivenciada pelos próprios estudantes. Nesse caso, a escola dialoga com o mundo do trabalho por meio de *feedbacks* dos estudantes e dos supervisores do estágio na empresa, o que evidencia o formato essencialmente escolar da formação profissional de adultos, no caso brasileiro.

O QUE SE APREENDE DO CRUZAMENTO DE OLHARES

O olhar cruzado sobre a *alternância integrativa* e o PROEJA me permitiu constatar que a formação profissional de adultos tem relação com o desenvolvimento social e econômico, o que sinaliza estarem ambas as estratégias de ensino mergulhadas em uma disputa de concepções de formação e de sociedade, refletindo o dualismo educacional e as relações assimétricas entre classes sociais.

Possibilitou-me, ainda, perceber que o desenvolvimento da *alternância integrativa* na aproximação entre mundo escolar e mundo do trabalho possibilita aferir uma ligação estreita com a inserção profissional. Nesse caso, o formato da *alternância* evidencia maior potencial de inserção que o formato *estágio* em empresas. Essa questão, no que tange ao PROEJA, tem sido um aspecto criticável e frágil do ponto de vista da articulação entre formação integrada e políticas de emprego e renda, por exemplo, para a inserção profissional dos sujeitos atendidos. A superação da fragilidade na integração entre políticas de formação e políticas do campo de trabalho abre caminho para o estabelecimento de outras bases na relação entre educação e desenvolvimento, que demanda atender, de forma paralela, a critérios de justiça social e necessidades da produção econômica.

Outro ponto relevante trata das concepções que fundamentam a *alternância* e o PROEJA. A *alternância integrativa*, apesar de apresentar-se como estratégia pedagógica com pretensão de superar o excesso de escolarização e a hierarquia entre saberes teóricos e práticos, tem como fundamento o desenvolvimento de competências adequadas à empregabilidade. O PROEJA, de forma distinta, apesar do contexto econômico dominado por preceitos neoliberais, instaura o contraditório, propondo formação em dimensão ampla, voltada para possibilitar aos sujeitos o acesso a saberes e a conhecimentos produzidos pela humanidade; à compreensão do mundo; à inserção no mundo do trabalho e a melhores condições de vida, mas não se resumindo a isso — “formação na vida e para a vida” (Brasil, 2007).

Por fim, considerando que o atual contexto brasileiro de reformas educacionais e de destituição de direitos parece convergir com a configuração das políticas educacionais que visam atender a interesses do mercado econômico e do grande capital, sou levada a indagar: Quais as perspectivas para a política de integração da educação básica com a educação profissional para jovens e adultos? A concepção do PROEJA será substituída pela ideia de profissionalização atualmente presente na França? A concepção de *alternância*, que reflete proximidade com a proposta de formação do PROEJA, apresenta-se como horizonte na construção do sentido da educação de jovens e adultos na perspectiva da formação profissional no Brasil?

REFERÊNCIAS

ARDOUIN, T. Formation tout au long de la vie et professionnalisation à l'université: le cas des métiers de la formation à l'Université de Rouen. In: SOLAR, C.; HEBRARD, P. (dir.). **Professionnalisation et formation des adultes: une perspective universitaire France-Québec**. Paris: L'Harmattan, 2008. p. 71-95.

ARDOUIN, T. La formation des adultes: un objet frontière. In: ARDOUIN, T.; ANOOT, E.; BRIQUET-DUHAZÉ, S. **Le champ de la formation et de la professionnalisation des adultes: attentes sociales, pratiques, lexicque et postures identitaires**. Paris: L'Harmattan, 2017. p. 23-37.

BARBIER, J. M.; WITORSKI, R. La formation des adultes: lieu de recompositions? **Revue Française de Pédagogie**, Lyon, n. 190, p. 5-14, janv./mars 2015. Disponível em: <http://rfp.revues.org/4672>. Acesso em: 17 nov. 2017. <https://doi.org/10.4000/rfp.4664>

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jul. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Tecnológica e Profissional. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos: documento base. Educação profissional técnica de nível médio/ensino médio**. Brasília, DF: MEC, 2007.

CLÉNET, J.; ROQUET, P. Conceptions et qualités de l'alternance: modélisation d'une expérience régionale. **Education Permanente**, Paris, n. 163, p. 43-58, juin 2005. Dossier "L'Alternance: une alternative éducative?"

DORAY, P.; MAROY, C. La construction des relations entre économie et éducation: l'exemple de la formation en alternance. **Éducation et Sociétés**, n. 7, p. 51-65, 2001. Dossier "Entre éducation et travail: les acteurs de l'insertion".

FRANCE. Loi n. 71-577, du 16 juillet 1971. D'orientation sur l'enseignement technologique. **Journal Officiel de la République Française**, France, 1971. Disponível em: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000875172>. Acesso em: 25 jul. 2020.

FRANCE. Loi n. 2004-391, du 4 mai 2004. Relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social. **Journal Officiel de la République Française**, France, n.105, p. 7.983, 5 mai 2004. Disponível em: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000613810&categorieLien=id>. Acesso em: 25 jul. 2020.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Vocational education and development. In: MACLEAN, R.; WILSON, D. (ed.). **International handbook of education for changing world of work**. Germany: UNIVOC; Springer, 2009. p. 1.307-1.319.

GEAY, A. L'alternance comme processus de professionnalisation: implications didactiques. In: WITTORSKI, R. **La professionnalisation en formation**. Mont-Saint-Aignan: PURH, 2016. p. 75-87.

LE BOTERF, G. **De la compétence**. Paris: Editions d'Organisation, 1994.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

PAIVA, J. **Os sentidos do direito à educação para jovens e adultos**. Petrópolis: DP et alii; FAPERJ, 2009.

RAMOS, M. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 93-114, mar. 2003. <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462003000100008>

UNESCO — Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Hamburgo: V Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos**. Hamburgo: UNESCO, jul. 1997.

WITTORSKI, R. La professionnalisation. **Savoirs**, Paris, v. 17, n. 2, p. 9-36, 2008. <https://doi.org/10.3917/savo.017.0009>

WITTORSKI, R. Les rapports entre professionnalisation et formation. **Education Permanente**, Paris, n. 188, p. 5-9, 2011. Dossier "Formation et professionnalisation".

WITTORSKI, R. À propos de la professionnalisation. In: WITTORSKI, R. **La professionnalisation en formation**. Mont-Saint-Aignan: PURH, 2016. p. 63-74.

SOBRE A AUTORA

ALINE CRISTINA DE LIMA DANTAS é doutora em educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora da Universidade Federal de Lavras (UFLA).

E-mail: aline.dantas@ufla.br

*Recebido em 9 de junho de 2019
Aprovado em 14 de abril de 2020*

