

O USO DE SITUAÇÕES DE TRABALHO NA EDUCAÇÃO CONTINUADA: EFEITOS SOBRE A FORMAÇÃO E AS PROFISSÕES¹

*The use of the work situation in continuing training: effects
on training and professions*

PETIT, Lucie²

RESUMO

No setor de formação profissional contínua francês, a situação real de trabalho foi legalmente reconhecida como um local de formação em 2018. No entanto, durante muito tempo, ela foi pouco valorizada, pois se suspeitava que atendia demais às necessidades das empresas e não tanto às necessidades das pessoas que estavam sendo formadas. O objetivo deste artigo é examinar a atual atenção que vem sendo dada à situação de trabalho: quais são os requisitos para transformar a formação e as profissões? Para isso, usaremos a estrutura teórica da didática vocacional e discutiremos três projetos de treinamento que descrevemos como experimentos e nos quais desempenhamos o papel de consultor metodológico ou pesquisador. Cada projeto utiliza o treinamento no local de trabalho de uma maneira diferente, com efeitos inesperados que destacam transformações latentes tanto no treinamento quanto nas ocupações.

Palavras-chave: Treinamento. Adultos. Situação de trabalho. Didática profissional.

ABSTRACT

In the French continuing professional training area, the work situation was legally recognized as a place of formal training in 2018. However, for a long time it has been poorly regarded, because it was suspected of meeting too many of the needs of companies and too few of those of the people to be trained. The aim of this article is to question the present interest in the work situation: what demands for the transformation of training and professions does it fulfil? To do this, we will use the theoretical framework of professional didactics, and will discuss three training projects described as experiments during which we were methodological support or researcher. Each project uses workplace training in a different way, with unexpected effects that highlight latent transformations in both training and occupations.

Keywords: Training. Adults. Work situation. Professional didactics.

¹ Este texto foi escrito após a apresentação oral « *Transformer les métiers à partir des situations de travail ou transformer la formation à partir des situations de travail ? Réflexion sur les situations de travail à partir de trois expérimentations* », apresentada na 4ª conferência da RUMEF (*Réseau des universités préparant aux métiers de la formation*): *Les métiers de la formation à l'épreuve du travail*. Perspectivas interdisciplinares e internacionais. Tours (França), 24 a 26 de maio de 2023.

² Doutorado em Ciências da Educação e da Formação; Professora Sênior da Faculdade PsySEF da Universidade de Lille, vinculado ao laboratório CIREL (Univ. Lille, ULR 4354 - CIREL - *Centre Interuniversitaire de Recherche en Éducation de Lille, F-59000 Lille, France*). Integrante da corrente teórica da Didática Profissional (uma abordagem didática da formação e do desenvolvimento profissional baseada na análise de situações de trabalho). As pesquisas se concentram na Educação Continuada de Adultos, na Formação em situação de trabalho, na elaboração de competências profissionais e no processo de profissionalização. E-mail: lucie.petit@univ-lille.fr. Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-5310-0281>

INTRODUÇÃO

Na França, a educação continuada de adultos, muitas vezes limitada à formação profissional dos assalariados e candidatos a emprego, tem muitos objetivos. Entre eles estão a formação contínua dos assalariados (ações de adaptação ao posto de trabalho, manutenção ou atualização de conhecimentos e desenvolvimento de competências), promoção social, desenvolvimento de carreira, reconversão profissional, inserção socioprofissional de adultos e jovens adultos, no combate ao semianalfabetismo e analfabetismo e aquisição de competências básicas. Sem mencionar o fato de oferecer às pessoas uma segunda chance: obter diplomas que não puderam adquirir durante seu percurso escolar. Desde a promulgação da Lei de 1971,³ a base legislativa e regulatória do sistema francês de formação profissional contínua, várias reformas tentaram melhorar o texto inicial em termos de financiamento, dispositivos, beneficiários e acesso à formação. A reforma de 5 de setembro de 2018⁴ trouxe a situação de trabalho para o primeiro plano, tratando-a como situação didática. Ao fazê-lo, essa reforma consagrou uma nova modalidade na ordem jurídica: a formação em situação de trabalho (AFEST).

Neste artigo, queremos analisar a situação de trabalho como um local de formação. Fazemos parte da corrente da Didática Profissional que analisa a atividade de trabalho, e, por extensão, os ofícios, a partir de uma perspectiva da formação (Pastré, 2011b; Gruber *et al.* 2019; Petit *et al.* 2023; Muñoz *et al.* 2023). Embora essa abordagem seja definida principalmente como uma análise da atividade de trabalho com objetivo de formação (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006), ela também está interessada na influência da formação e dos dispositivos que ele propõe sobre o trabalho e os ofícios, sendo estas últimas consideradas por Pastré (2011b) como parte da cultura. Desde seu surgimento em 1992, esse movimento tem se interessado pelas situações de trabalho, perguntando-se como elas poderiam se tornar didáticas (Pastré, 1992). Utilizaremos os dados coletados durante duas experiências e uma breve pesquisa sobre um dispositivo de formação. Esses três projetos pretendiam atribuir um lugar central à formação no trabalho a fim de: 1/ aproximar as organizações de formação das preocupações de três empresas da economia social e solidária;⁵ 2/ modernizar uma oferta de formação em um setor profissional específico; 3/ atender às necessidades coletivas de formação de um grupo profissional. Com base nesses casos, examinamos o interesse renovado pelas situações de trabalho e seus usos no setor francês de formação profissional contínua.

3 Lei nº 71-575, de 16 de julho de 1971, sobre a organização da formação contínua como parte da educação ao longo da vida. Essa lei introduziu o direito à formação no horário de trabalho, com remuneração (estágio de curta duração ou licença para formação de longa duração) para todos os assalariados do setor privado, sujeito a determinadas condições; a obrigação das empresas do setor privado financiarem a formação dedicando uma porcentagem de sua folha de pagamento a ela; a criação de órgãos conjuntos gerenciados por sindicatos de empregadores e assalariados para coletar e gerenciar as contribuições das empresas conhecidas como fundos mutualizados; além da licença para formação de longa duração, os estágios de curta duração em centros de formação ou em um espaço especializado tornaram-se o formato dos cursos de formação realizados pelos assalariados.

4 Lei nº 2018-771 de 5 de setembro de 2018 pela liberdade de escolha do futuro profissional.

5 A economia social e solidária reagrupa cooperativas, sociedades mútuas, associações e fundações baseadas com base no princípio da solidariedade e da utilidade social. Elas são geridas de forma democrática e participativa, com controles rigorosos de seus lucros.

DIDÁTICA PROFISSIONAL: UMA ANÁLISE DAS SITUAÇÕES DE TRABALHO COM OBJETIVO DE FORMAÇÃO

A noção de situação é abordada em várias disciplinas que contribuem para as ciências da educação e da formação, como a sociologia (Goffman, 1991; Quéré, 1997; Le Breton, 2016), a ergonomia (Guérin *et al.*, 2001), a didática das disciplinas (Reuter *et al.*, 2013) e as matemáticas (Brousseau, 1998). Como muitos outros conceitos, ele é definido de forma diferente, dependendo de como é usado em cada campo disciplinar. A esse respeito, Pierre Pastré (2011a), um dos pioneiros da Didática Profissional, fala de um conceito pragmático, “todo mundo entende o que é, mas ninguém consegue defini-lo com precisão”. (p. 12).

A Didática Profissional certamente foi a única a questionar a noção de situação, ou mais precisamente, a situação de trabalho. A base teórica dessa corrente, que está enraizada no campo da formação profissional contínua de adultos, é composta pela psicologia ergonômica (Leplat, 1997), pela psicologia do desenvolvimento (Piaget, 1974; Vygotski, 2003; Vergnaud, 1996), pela psicologia russa do trabalho (Galperine, 1980; Ochanine, 1978) e pela didática das disciplinas (Chevallard, 1985; Brousseau, 1998). A originalidade da Didática Profissional está no fato de que ela propõe uma abordagem epistêmica para a formação de adultos que questiona a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo, e uma abordagem pragmática da formação de adultos que enriquece a engenharia de formação.

A psicologia ergonômica deve se associar à análise das necessidades da formação, momento essencial da engenharia de formação. O objetivo é analisar o trabalho com base nos discursos orais ou escritos a fim de identificar as necessidades de formação, que são então traduzidas em objetivos de formação em relação às características específicas das tarefas a serem executadas. Diferentemente das práticas atuais de engenharia de formação, a Didática Profissional propõe a realização de uma análise genuína da atividade de trabalho, especialmente observando o que os profissionais fazem e questionando-os sobre como eles fazem do que lhes é solicitado. Para isso, usamos métodos e conceitos da ergonomia (Guérin *et al.*, 2001), em especial a distinção fundamental entre tarefa e atividade (Leplat, 1997). A leitura de certos psicólogos do trabalho russos no campo da teoria da atividade (Leontiev, 1975/2022; Galperine, 1980, Ochanine, 1978) enriqueceu as contribuições da psicologia ergonômica ao introduzir outros modelos para analisar e interpretar a atividade de trabalho.

A conceitualização na ação é o núcleo conceitual da Didática Profissional, que se preocupa principalmente com a aprendizagem de adultos e seu desenvolvimento cognitivo. Trabalhar significa mobilizar conceitos reelaborados ou construídos com base em várias experiências profissionais ou em formação. Vygotski, Piaget e Vergnaud são os autores de referência. Do primeiro, retemos a diferença entre conceitos cotidianos e conceitos científicos, a zona de desenvolvimento proximal na qual a aprendizagem se torna possível independentemente da idade do indivíduo, o papel da mediação dos outros e da linguagem na aprendizagem. Do segundo e do terceiro autores, tomamos emprestada a teoria do conhecimento derivada da ação e a conceitualização na ação, que enfatizam dois pontos: a conceitualização na prática, sintetizada no sucesso (objetivo pragmático da ação) e na compreensão (objetivo epistêmico da ação) de Jean Piaget (1974); a organização e a eficácia da ação humana (Vergnaud, 1996). Com relação a esse último elemento, Gérard

Vergnaud revisita e desenvolve o esquema piagetiano, que ele define como “uma organização invariante de atividade correspondendo a uma determinada classe de situações” (ibid. p. 283). Para Pastré (1999), “[...] a ação eficaz testemunha a conceitualização em ação” (p. 16), e a análise da atividade de trabalho lançará luz sobre os esquemas mobilizados pelos profissionais.

Como didática, essa abordagem se preocupa com o ensino e a aprendizagem de conhecimentos e competências relacionados à atividade profissional; como Didática Profissional, ela estuda as relações entre as competências desenvolvidas pelo exercício de uma atividade profissional, ou seja, por meio da experiência de trabalho, e os conhecimentos gerais, científicos e técnicos aprendidos na formação inicial ou continuada (Pastré, 1992; Pastré *et al.* 2006). Assim, as situações reais de trabalho ocupam um lugar central na Didática Profissional, e o par situação-atividade é essencial, pois toda atividade ocorre em uma situação, seja ela profissional ou formativa (Mayen, 2004; Pastré, 2011a). Mas como podemos definir uma situação de trabalho?

Para Patrick Mayen (2012 e 2014), uma situação de trabalho é, antes de tudo, externa aos indivíduos e organizada a priori. É um ambiente caracterizado por uma “forma típica e estabilizada [...] devido às propriedades materiais, sociais e culturais que a compõem” (Mayen, 2014, p. 30). Ele tem uma função específica, determinada por seu papel em relação a outras situações ocupacionais em um determinado local de prática. Essa função é parcialmente determinada pelo objeto do trabalho, pelas tarefas prescritas e suas restrições, como a organização do trabalho, os regulamentos em vigor, os procedimentos a serem seguidos e a formação necessária para realizar as tarefas. Além disso, há as ferramentas e os objetos, as condições de trabalho que determinam a ação e a maneira de pensar sobre ela e, finalmente, outros seres humanos e não humanos, como colegas, superiores, usuários e clientes, fornecedores, animais, plantas etc. Também é caracterizado por um número de saberes. Como aponta Mayen (*ibid.*), esses saberes são incorporados aos sistemas técnicos e está presente em documentos prescritivos, procedimentos, gestos, discussões e nos raciocínios usados pelos profissionais para resolver problemas encontrados, fazer diagnósticos e entender eventos ou fatos inesperados. Esses saberes podem vir da experiência (observação, imitação, impregnação), da memória da profissão, da ação combinada com os saberes científicos e técnicos aprendidos na formação ou no trabalho. Mayen (2004) ressalta que uma situação de trabalho é ao mesmo tempo dada e um criada: é externa ao profissional, como mencionado acima, ao mesmo tempo em que é estruturada pela atividade do profissional, que a define e redefine no decorrer de sua ação. É por isso que Pastré (2011a) acrescenta que ela é singular, ao mesmo tempo em que é potencialmente generalizável; baseada em eventos, porque a dimensão temporal é essencial; experiencial, porque está ligada ao significado dado pela pessoa que atua nela.

A análise didática do trabalho está no centro da Didática Profissional. Essa análise examina a maneira pela qual os profissionais agem, compreendem, conceituam, incorporam e utilizam os elementos mencionados acima em suas ações. O objetivo também é determinar o potencial de aprendizagem das situações analisadas, a fim de identificar o que pode se tornar objeto de formação e/ou um meio de formação para as pessoas a serem treinadas, dependendo se elas são mais ou menos novatas ou mais ou menos experientes. Nessa abordagem, as situações reais de trabalho estão na origem da concepção de formação, que será baseada nos resultados da análise dessas situações. Elas também são o objetivo da formação, pois ela deve permitir que os formandos dominem um determinado número delas.

Por fim, elas também são um meio privilegiado de formar futuros profissionais para dominá-las (Mayen, 2004, 2014; Mayen, Olry e Pastré, 2017). Consequentemente, dois espaços são considerados para a formação: o espaço protegido (centros de formação ou escolas), que é dissociado do espaço de produção, mas se refere a ele (plataformas técnicas,⁶ estudos de caso, dramatização, situações de simulação), e situações reais de trabalho consideradas simultaneamente como um local de produção e um local de aprendizado. A Didática Profissional propõe uma abordagem de engenharia de formação baseada em uma pedagogia de situações (Pastré, 2011a e 2011b; Mayen *et al.* 2017), ou seja, ela nos convida a pensar a formação com base em situações consideradas como suportes de aprendizagem, tanto para aspectos didáticos quanto pedagógicos. A situação real de trabalho é, portanto, um possível suporte de aprendizagem em um percurso de formação.

A FORMAÇÃO EM SITUAÇÃO DE TRABALHO

É amplamente aceito que a maior parte do aprendizado profissional ocorre no local de trabalho. As situações de trabalho são, portanto, um local ideal para aprender. Entretanto, as chamadas aprendizagens no trabalho são essencialmente informais e incidentais, pois estão ligadas às circunstâncias, com prioridade para a obtenção de um resultado bem-sucedido. Além disso, nem sempre leva à generalização do que foi aprendido.

Há quase cinco décadas, muito tem sido escrito sobre a formação em situação de trabalho (de Lescure, 2021), mas esse tipo de formação geralmente suscita comentários negativos. Diz-se que ele atende apenas às necessidades locais e tem como único objetivo uma adaptação ao posto de trabalho ou atender às necessidades de uma organização. Dependendo dos textos, o sentido dado à formação em situação de trabalho corresponde a um aprendizado em situação de trabalho (AST) mais ou menos organizada, variando da aprendizagem *sur le tas* à uma formação no posto de trabalho com acompanhamento (Bourgeois e Enlart, 2017.⁷ A reforma da formação profissional de 2018 forneceu alguns esclarecimentos importantes.

RECONHECIMENTO DE UMA NOVA MODALIDADE DE FORMAÇÃO FORMAL

A ambição declarada da Lei nº 2018-771, de 5 de setembro de 2018, sobre a liberdade de escolha do futuro profissional, era desconstruir alguns dos fundamentos do sistema francês de formação profissional contínua (CVT), que eram considerados barreiras ao acesso à formação ou não favoreciam a transparência do sistema. Essa lei vem depois de três outros textos promulgados em 2004, 2009 e 2014, que deram início a essa desconstrução. Entre as muitas mudanças trazidas por essa reforma, destacamos quatro que refletem tanto um maior controle do Estado quanto uma simplificação do sistema.

6 Um centro de treinamento técnico é um local dentro de um centro de treinamento ou escola que oferece ferramentas de ensino o mais próximo possível da realidade profissional de uma profissão (máquinas, materiais, espaço específico etc.). Ele é dedicado ao aspecto técnico do treinamento vocacional. É onde o trabalho prático é realizado, geralmente seguindo as aulas teóricas. Antes de ir para o local de trabalho, o centro de treinamento técnico permite que os alunos pratiquem, com o direito de cometer erros. Às vezes, pode ser comparado a uma área de simulação.

7 *Sur le tas* as pessoas são deixadas sozinhas e devem se virar para compreender como realizar as tarefas. No Posto de Trabalho Acompanhadas, existe uma intenção de acompanhar a aprendizagem das tarefas no trabalho, e no melhor dos casos observando uma certa progressão nesse processo.

A primeira mudança diz respeito à cobrança de contribuições de empresas privadas para a formação profissional contínua. Isso agora é feito pelo órgão que coleta as contribuições para a seguridade social e as alocações-familiares (auxílio para crianças jovens, auxílio moradia, entre outras), enquanto anteriormente era feito por órgãos paritários específicos.

A segunda diz respeito a um elemento essencial: a governança do setor de formação profissional contínua. Isso agora é responsabilidade de uma única instituição pública nacional, a *France Compétences*, em lugar de três outras anteriormente. Esse novo órgão será responsável por melhorar a qualidade dos provedores e dos cursos de formação; a repartição das contribuições dos empregadores para a formação profissional contínua; a regulação do financiamento e do custo dos cursos de formação; e as certificações e diplomas.

A terceira mudança está relacionada a dois dispositivos legais usados por iniciativa do assalariado, o primeiro para cursos de formação de curta duração e o segundo para cursos de formação de longa duração. A conta de formação pessoal (CPF) aberta para cada assalariado agora é creditada em euros em vez de horas (quinhentos euros por ano, até um limite de cinco mil euros ou oito mil euros para os menos qualificados). A conta pode ser usada sem um intermediário, por meio de uma plataforma digital que facilita a compra de cursos de formação de curta duração sob certas condições. A licença de formação individual está sendo renomeada como licença de transição profissional, e seu objetivo agora está limitado à mobilidade profissional (mudança de ofício e/ou empresa). Ela está associada à conta de formação pessoal no que diz respeito ao pagamento de mensalidades, que não podem exceder o valor máximo creditado na conta do funcionário.

A última alteração está relacionada à definição de um curso de formação. Qualquer atividade de formação que esteja de acordo com essa definição permite que o beneficiário da ação se candidate, sob certas condições, ao financiamento dessa formação pelos fundos mutualizados de formação profissional contínua. Um curso de formação é definido como um percurso educacional destinado a atingir um objetivo profissional e que pode ser realizado de várias maneiras: presencial, parcial ou totalmente por ensino à distância e formação no local de trabalho.

Essa última transformação, introduzida pela reforma de 2018, consagra a ação de formação em situação de trabalho (AFEST - ação de em situação de trabalho) no Código do Trabalho francês. Isso promoveu o reconhecimento da situação de trabalho como um local de formação formal em um percurso pedagógico. Essa novidade não é isenta de consequências para um sistema de formação contínua fundado em um modelo que, desde sua criação em 1971, faz distinção entre o local de produção e o local de formação.⁸ Considerando as desigualdades no acesso à formação, que é utilizada principalmente por assalariados qualificados de grandes empresas, o AFEST pareceu uma boa alternativa. Ela deve permitir que

⁸ Na época, essa distinção era necessária para registrar os gastos no plano de formação, que se tornou o plano de desenvolvimento de competências das empresas em 2018 (Delay e Duclos, 2016). Esse plano é a prova de que todos os assalariados de uma empresa do setor privado têm acesso à formação profissional contínua, acessada pelo empregador como parte de sua obrigação de formação. Ele inclui as formações obrigatórias (saúde e segurança, habilitações para determinadas profissões), bem como aquelas necessárias para se adaptar ao trabalho ou desenvolver competências. Em geral, são formações de curta duração, de um ou mais dias.

peças pouco qualificadas, que geralmente não têm interesse pela formação e/ou que trabalham em estruturas muito pequenas, recebam formação. A lei de 2018 também tornou possível especificar o que deve ser a formação formal em situação de trabalho (FEST) e, mais especificamente, uma ação de formação em situação de trabalho (AFEST).⁹ O texto prescritivo¹⁰ foi inspirado na Didática Profissional.

OS COMPONENTES DE UMA FORMAÇÃO EM SITUAÇÃO DE TRABALHO

Uma formação em situação de trabalho é uma formação organizada com uma intenção formativa formalizada, o que a diferencia da aprendizagem em situação de trabalho (AST). Seu objetivo é aprender uma atividade profissional em uma ou mais situações selecionadas, depois de analisá-las. Essas situações se tornam um suporte para o treinamento no trabalho e por meio do trabalho (Pastré, 2011b). Como toda formação, é necessário planejar um período dedicado, com objetivos profissionais ou de aprendizagem, e de determinar como as sequências serão desenvolvidas no local de produção com as regras, as ferramentas e o coletivo de trabalho habituais. O desenvolvimento gradual de competências para dominar a complexidade, a incerteza e a interatividade que caracterizam as situações de trabalho (Mayen et al. 2017) só pode ser alcançado após mudanças organizacionais, técnicas, tecnológicas, gerenciais e documentais de vários graus. Além disso, deve ser planejada uma avaliação do que foi aprendido. Durante o período de formação, a pessoa a ser formada deve ser acompanhada para lidar sozinha com a complexidade e as variações das situações. Portanto, ela poderá assim se beneficiar de intervenções didáticas para incentivá-lo a refletir sobre o que está fazendo, o que fez ou o que precisa fazer. Essas intervenções são semelhantes a um debriefing, que pode assumir várias formas durante o desenvolvimento do percurso pedagógico. A formação em situação de trabalho é frequentemente acusada de se limitar à implementação pontual de um procedimento operacional local em uma situação específica, o que dificultaria a transferência de competências em outros contextos profissionais. Consequentemente, para que essa modalidade formativa seja eficaz, é necessário que haja repetição e diversidade, de modo que a pessoa que está sendo treinada seja confrontada com variações menores ou maiores que ampliarão sua compreensão da situação ou das situações escolhidas.

Como acabamos de descrever, a criação de uma formação em situação de trabalho requer competências para analisar situações de trabalho da vida real de um ponto de vista didático em termos de seu potencial de aprendizagem, de modo a transformá-las em situação de formação relevante para o que precisa ser aprendido.

TRÊS CASOS

A situação de trabalho como local de formação formal suscita um interesse crescente no setor francês de educação continuada: o que isso significa? Quais são

⁹ A distinção entre AFEST (*action de formation en situation de travail*) e FEST (*formation en situation de travail*) está no fato de que a introdução de AFEST em uma empresa pode, sob certas condições, ser financiada por fundos mutualizados de formação profissional contínua.

¹⁰ O Decreto D. 6313-3-2 do Código do Trabalho francês define os estágios necessários na realização de um AFEST, bem como o papel dos vários atores envolvidos na sua implementação.

as demandas de mudança que ele atende? Que impacto esse interesse pode ter sobre as profissões, especialmente aquelas da formação? Para responder a essas perguntas, analisaremos três casos (dois experimentos e um projeto de pesquisa) que ocorreram entre 2019 e 2022. Para isso, vamos nos concentrar no segundo eixo da Didática Profissional, que é analisar os dispositivos para entender seu impacto sobre o trabalho e os ofícios (Pastré, 2011b).

Os três casos estudados receberam financiamento de um programa¹¹ na região de Hauts-de-France. Localizada no norte da França, a região de Hauts-de-France é uma das dezoito regiões francesas e compreende cinco departamentos (Aisne, Nord, Oise, Pas-de-Calais e Somme). É também uma das regiões mais pobres da França continental. Participamos das duas experiências como consultor metodológico e como pesquisador no terceiro caso. Essas duas funções nos permitiram coletar dados de pesquisa durante cada projeto: documentação, observações e entrevistas com várias partes interessadas.

A DESCOBERTA DA SITUAÇÃO REAL DE TRABALHO: O CASO DOS FORMADORES FORMADOS EM AFESTs

Nessa experiência, nossa função foi a de consultor metodológico. Estávamos na posição de um ator participante, respondendo às preocupações compartilhadas por vários atores (Roy e Prévost, 2013) (formação, pesquisas com atores) e de observadora do projeto à medida que ele se desenrolava. O projeto ocorreu entre maio de 2019 e março de 2020 e foi conduzido pelo departamento de formação contínua e alternância (DFCA) da Universidade de Lille.¹² Muitas pessoas participaram: quatro formadores de dois organismos de formação localizados nos departamentos de Nord e Pas-de-Calais, e nove profissionais empregados por três empresas de economia social que receberiam candidatos a emprego por duas a quatro semanas. Os candidatos a emprego estavam inscritos em um dispositivo regional administrado pelos dois provedores de treinamento mencionados acima. O objetivo desse período na empresa era conhecer algumas das profissões exercidas nas três organizações (supervisor noturno, empregada doméstica, motorista-acompanhante, agente de limpeza, agente de manutenção de espaços verdes, jardineiro de mercado, ajudante doméstico) para aperfeiçoar um projeto de treinamento ou de procura de emprego.

Os quatro formadores e formadoras foram formados em situação de trabalho para se tornarem “terceiros facilitadores”. Em seguida, eles formaram os nove profissionais para que assumissem o papel de “referentes da AFEST”¹³ para que, como parte

¹¹ O programa *Format Innovation* é proposto pelo Departamento de Formação Profissional do Conselho Regional de Hauts-de-France. Seu objetivo é permitir aos atores envolvidos na formação, inserção e emprego realizem experimentos para desenvolver na sua organização em que trabalham “um processo de transformação das práticas de ensino por meio da introdução de uma nova inovação pedagógica ou organizacional que vise a uma melhoria duradoura no sucesso de seus públicos”. https://guide-aides.hautsdefrance.fr/spip.php?page=dispositif&id_dispositif=705, localizado em 20 de junho de 2023.

¹² Departamento da universidade responsável pela educação profissional continuada e pelos estágios, bem como por seu financiamento.

¹³ Esses dois termos correspondem àqueles usados em um experimento nacional sobre AFESTs (Caser e Freundlied, 2018). O terceiro facilitador é um provedor de formação ou consultor solicitado para ajudar a implementar AFESTs; o referente AFEST projeta e coordena o percurso de formação no local de trabalho dos funcionários. O referente da AFEST projeta e coordena o caminho de formação no local de trabalho dos assalariados e pode acompanhá-los durante o aprendizado.

do experimento, eles pudessem criar uma formação em situação de trabalho para candidatos a emprego em formação em suas respectivas estruturas durante os períodos de imersão previstos no programa de formação. De setembro a março, foram oferecidos seis dias de formação aos quatro formadores, que, em seguida, formaram os nove profissionais em outros seis dias. Neste relatório, nos concentramos apenas nos formadores e formadoras. Nossas conclusões baseiam-se em observações feitas durante suas sessões de formação, que ocorreram na Universidade de Lille, e em entrevistas realizadas três meses antes do final do projeto.

Embora os quatro formadores tenham se informado sobre a nova modalidade pedagógica, sua compreensão do termo situação de trabalho (de Lescure, 2021), entendido como uma situação real de trabalho, era errônea. Às vezes, isso era confundido com situações de simulação ou situações didáticas baseadas em documentos autênticos das empresas (regulamentos internos, instruções de segurança, faturas, descrições de cargos etc.). A formação sobre as AFESTs e a formação que deram, em particular os dias dedicados à identificação de situações de trabalho significativas nas profissões exercidas pelos profissionais que estavam formando, desafiaram suas representações. Eles confrontaram sua concepção de trabalho com o que esses profissionais relataram e o que puderam observar em determinados locais de trabalho. Trabalhando em organizações que oferecem dispositivos de formação e inserção com o objetivo de fazer com que os desempregados voltem a trabalhar, a prioridade para esses formadores era, acima de tudo, fazer com que as pessoas voltassem a trabalhar, e o trabalho real por trás de qualquer emprego não estava, até então, no centro de suas preocupações profissionais. Para eles, um emprego se limitava a um quadro de referência de competências, necessariamente incompleto, pois apresentava apenas características comuns que determinavam uma espécie de padrão muito distante do trabalho real.

AFEST, UM MODELO DE ENSINO PARA MUDAR A FORMA COMO OS ESTAGIÁRIOS SÃO ACOLHIDOS NAS EMPRESAS: O CASO DE UMA FORMAÇÃO DE AGENTES DE MANUTENÇÃO E LIMPEZA

O segundo experimento foi realizado de junho de 2021 a dezembro de 2022 por uma organização de treinamento na área metropolitana de Lille com o objetivo de modernizar seus cursos no setor de limpeza. Essa organização solicitou que o Departamento de Educação Continuada e Alternância (DFCA) da Universidade de Lille avaliasse o projeto durante sua implementação e alguns meses após sua conclusão. Nossa função como consultor metodológico se limitou a observar o andamento do projeto e intervir apenas para dar algumas dicas quando necessário.

À luz dos desafios e requisitos para a transformação da educação continuada de adultos na região de Hauts-de-France, o provedor da formação teve que digitalizar vários módulos de treinamento para torná-los acessíveis à distância (primeira prioridade) e implementar uma abordagem integradora de formação (segunda prioridade). O objetivo era ajudar os alunos a encontrar emprego em um setor com escassez de mão de obra,¹⁴ ou seja, 100% dos alunos deveriam ter obtido a certificação profissional e um contrato de trabalho ao final do curso.

¹⁴ A maioria dos empregos nesse setor é de baixa qualificação e pouco atrativa (salários baixos, horários de trabalho alternados, muitas vezes caóticos e dificultados por serviços de transporte público limitados, trabalho em tempo parcial, trabalho árduo e falta de reconhecimento social).

A segunda área de modernização das formações é de particular interesse para nós. Seu objetivo era aumentar o envolvimento das empresas participantes do experimento em todo o processo que leva à concessão do certificado de qualificação profissional (CQP) para o maquinista clássico.¹⁵ O objetivo era enriquecer o programa de formação para reduzir a lacuna entre o conhecimento e o know-how transmitidos no centro de treinamento e o trabalho real no campo. Também se tratava de transformar o tempo gasto na empresa (70 horas) planejado para o final do curso de formação, minimizando sua dimensão aplicada em favor de sua dimensão formativa. Para esse último ponto, a abordagem de ensino da AFEST foi o modelo a ser seguido.

Quando os estagiários estão imersos na empresa, as situações de trabalho que encontram põem à prova a formação que receberam. Isso envolve tanto a descoberta do trabalho em um ambiente específico quanto a aplicação do que foi aprendido em sala de aula (limpeza, desinfecção, produtos a serem usados, gestos, uso de equipamentos de proteção, materiais etc.). Esse teste geralmente destaca a lacuna entre o que é ensinado no centro de formação e a realidade das tarefas a serem executadas no local de limpeza. O objetivo do experimento Modernização dos cursos de treinamento no setor de limpeza era reduzir essa lacuna, permitindo que cada estagiário entrasse na empresa gradualmente e com apoio, para que não fosse apenas mão de obra extra gratuita. A abordagem metodológica da AFEST foi projetada para tornar isso possível, primeiramente formando quatro supervisores das três empresas de limpeza que participaram do projeto nessa abordagem e, em segundo lugar, fazendo com que eles entrevistassem no centro de formação antes da imersão (explicando os cronogramas e as tarefas a serem realizadas, a organização do trabalho, as características específicas dos locais e do cliente que se beneficia do serviço de limpeza etc.).

Assim, por meio de vários elementos da abordagem de ensino da AFEST (escolha e análise de situações potenciais de aprendizagem, organização do curso, tempo para reflexão), a situação de trabalho foi chamada a modificar a maneira como os estagiários eram recebidos na empresa. Três meses após o término do experimento, entrevistas com os quatro supervisores que haviam sido treinados mostraram que as pessoas não escolheram a profissão de faxineiro por causa da lacuna entre o que foi aprendido no centro de formação e o trabalho real, ou por causa da recepção às vezes inexistente que receberam na empresa. De acordo com esses gerentes, a organização do trabalho, em particular as horas de trabalho, os baixos salários, os contratos de meio período, a pobreza das tarefas e a fragilidade social dos candidatos em potencial estão na raiz da falta de mão de obra.

A FORMAÇÃO NO LOCAL DE TRABALHO COMO O LUGAR IDEAL PARA APRENDER UMA NOVA PROFISSÃO: O CASO DA FORMAÇÃO EM JARDINAGEM COMERCIAL NA AGRICULTURA DE PEQUENA ESCALA

O último caso diz respeito a uma breve pesquisa sobre os efeitos da formação no local de trabalho no desenvolvimento de competências e na profissionalização de pessoas que passaram por reciclagem como parte de um programa de formação dedicado à horticultura comercial na agricultura camponesa. A pesquisa foi encomendada e financiada por uma associação de agricultores. Ela também se beneficiou do mesmo programa de financiamento regional que os dois projetos mencionados acima.

¹⁵ Esse certificado de qualificação é muito procurado no setor de limpeza.

Para os não-agricultores que desejam se estabelecer no mercado de horticultura orgânica, a formação é uma etapa essencial para aprender as competências e o know-how necessários para o trabalho. Há vários cursos de formação disponíveis, como o diploma vocacional (*brevet professionnel*) para gerentes de fazendas, com especialização em horticultura orgânica, e o certificado de especialização (*certificat de spécialisation*), com especialização em horticultura orgânica. Ambos são oferecidos em faculdades de agricultura. No entanto, os membros de uma associação de agricultores na região de Hauts-de-France os consideraram insatisfatórios, pois eram muito teóricos e pouco práticos. Por isso, eles decidiram criar seu próprio dispositivo de formação, após uma pesquisa com os membros da associação e de acordo com os valores da agricultura camponesa,¹⁶ que redefinem a profissão de horticultor. Nesse contexto, os saberes e os saberes-fazer a serem aprendidos são complexos, não muito estáveis e emanam da prática e da observação. Eles são dinâmicos e adaptáveis (Métral, David, Olry, 2021) e, acima de tudo, questionam as práticas agrícolas convencionais, como a produção intensiva que utiliza inúmeros insumos químicos e energéticos.

O curso e a estrutura de formação associada¹⁷ foram desenvolvidos entre 2013 e 2015 por voluntários da associação (horticultores praticantes, pessoas que planejam abrir seu próprio negócio, instrutores do setor agrícola). Em comparação com os esquemas de formação tradicionais, o objetivo era dar prioridade à horticultura comercial regular na fazenda ao longo das quatro estações, de modo a obter uma compreensão de como o funcionamento de uma fazenda evolui ao longo de um ano inteiro. O curso, chamado APTEA,¹⁸ foi concebido para ser baseado no trabalho, com 60% do tempo de treinamento passado na fazenda. Como as escolhas feitas na criação de uma empresa de horticultura comercial podem variar de uma fazenda para outra, o curso foi projetado especificamente para garantir que todos os envolvidos adquiram conhecimento técnico e know-how nas áreas de agrobiologia, direito e gestão de negócios, bem como as habilidades sociais e relacionais específicas do ambiente. Além disso, para que o projeto seja viável e sustentável, o futuro horticultor precisa antecipar certos parâmetros antes de se estabelecer, como a formação de uma rede e a troca de conhecimento e know-how, equipamentos, sementes e mudas etc. Esses são elementos centrais do treinamento. Para isso, o curso é organizado de forma que os futuros horticultores em formação visitem três fazendas diferentes a cada semana, cada uma das quais é considerada um centro de formação técnica. O estagiário escolhe as três fazendas de acordo com critérios ligados aos seus planos de montar um negócio (tamanho da fazenda, métodos de cultivo, tipo de mecanização, métodos de comercialização, rede social de colegas e fornecedores etc.) e afinidades com o potencial horticultor-treinador. Os outros dois dias são dedicados a cursos curtos de formação em ambientes fechados ou na fazenda, com base em um plano de treinamento elaborado durante um longo processo de posicionamento, atualizado, se necessário, durante o curso.

16 Ele promove uma forma de agricultura que é nutritiva, socialmente responsável, em contato com as comunidades locais, cria empregos, respeita o meio ambiente e o clima, aproveita ao máximo os recursos abundantes e economiza os escassos.

17 O quadro de referência de atividades, competências e avaliação para o setor de horticultura comercial descreve os oito blocos de competências a serem validados no final do curso: quatro blocos dizem respeito à horticultura comercial e os outros quatro à criação e gestão de um negócio de horticultura comercial. Os blocos de competências são definidos pelo Código do Trabalho francês como “[...] conjuntos homogêneos e coerentes de competências que contribuem para o exercício autônomo de uma atividade profissional e que podem ser avaliados e validados” (art. L. 6113-1 do Código do Trabalho).

18 *Association pour la Pérennisation et la Transmission des Emplois en Agriculture.*

Portanto, a situação de trabalho está no centro desse esquema, permitindo que os estagiários desenvolvam novas habilidades em jardinagem comercial e gerenciamento de fazendas. O vínculo entre as situações de trabalho e a formação geralmente ocorre durante períodos de inatividade ou de desaceleração da atividade. Isso envolve riscos para o instrutor-jardineiro (erros, rendimentos menores etc.), riscos que são calculados, apoiados e considerados necessários para permitir que o futuro agricultor desenvolva seus conhecimentos e competências. Durante as sessões de formação, outras fazendas são sistematicamente discutidas (práticas, organização, ferramentas, tipos de cultura etc.). Essa comparação é uma oportunidade de dar um passo atrás em relação ao que é feito aqui e em outros lugares, e pode ser comparada a um período de reflexão, permitindo que a diversidade e a variabilidade das situações sejam consideradas. Assim, o dispositivo APTEA oferece diferentes formas de vivência de situações de trabalho que favorecem a aprendizagem, conforme mencionado por Mayen (2018), que a observação de quatro pares (futuro horticultor e horticultor-treinador) e as entrevistas com esses mesmos atores puderam identificar: o ambiente de aprendizagem (as fazendas), a circulação no ambiente organizado pelo curso de formação (as três fazendas visitadas a cada semana), a ajuda de outras pessoas (o horticultor-treinador e sua rede) e a atividade reflexiva presente de várias formas. Nesse terceiro caso, a experiência de situações reais de trabalho em três fazendas consideradas como plataformas de formação técnica e, portanto, locais de formação, oferece aos futuros horticultores os meios para desenvolver diferentes habilidades e know-how, sem ficarem confinados a um único modelo de profissão e sem serem considerados como uma força de trabalho de ajuste. Além disso, os horticultores treinados também se beneficiam do movimento de estagiários de uma fazenda para outra, para que possam aprender com eles questionando ou enriquecendo suas práticas e expandindo sua rede de contatos.

EM CONCLUSÃO

Em cada um dos casos apresentados, a situação de trabalho tem um lugar específico. Que conclusões podemos tirar disso? No primeiro caso, para entender o valor dos AFESTs, foi necessário diferenciar entre empregos e trabalho real para entender como as situações de trabalho poderiam se tornar recurso didático em um curso de formação. Os instrutores envolvidos no experimento tiveram que converter seu ponto de vista. Ao fazer isso, eles iniciaram uma relação próxima com a atividade de trabalho, de modo que ela se tornou “um objeto de discurso e pensamento” (Jobert, 1993, p. 16). Mas essa conversão pode colocá-los diante de um dilema: fazer com que as pessoas inativas voltem a trabalhar rapidamente ou pensar sobre o trabalho real e seu potencial de aprendizado por trás de cada emprego, correndo o risco de não conseguir atingir o objetivo principal definido pelos financiadores dos programas de integração pelos quais são responsáveis.

No segundo experimento, o objetivo era reconsiderar as situações de trabalho para que elas se tornassem formativas e dessem origem a uma entrada gradual em uma atividade profissional, após o ensino em um centro de formação. No entanto, verifica-se que, embora a abordagem de ensino da AFEST ofereça ferramentas para uma melhor recepção nas empresas, são principalmente os elementos organizacionais que precisam ser reformados no nível das empresas do setor e de seus diretores. Além disso, deve-se levar em conta a vulnerabilidade das pessoas que supostamente podem trabalhar como

faxineiras. Esse é um trabalho que merece reconhecimento social, pois faz uma grande contribuição para as boas condições de vida no trabalho e no espaço público.

O último exemplo parece levar a sério a formação em situação de trabalho. A forma original como o programa é organizado faz com que a formação no local de trabalho seja uma maneira ideal de aprender o ofício por meio do ofício e com aqueles que o praticam. No entanto, a criação de um sistema desse tipo exige o compromisso de muitos participantes, tanto em termos de projeto quanto de financiamento.

Na França, o interesse atual em situações de trabalho no setor de formação continuada de adultos coloca o trabalho no centro dos sistemas de formação. No entanto, podemos nos juntar a Perreau e Wittorski (2023) para expressar preocupação com o fato de que “a formação está se tornando mais firmemente ancorado em situações de trabalho” (p. 69), um sinal de que a formação tende a responder apenas às necessidades do local de trabalho e de uma força de trabalho que pode ser rapidamente operacional a um custo menor. Esse objetivo de formação seria um retrocesso em relação ao espírito das primeiras leis francesas sobre formação profissional contínua, que também visavam ao desenvolvimento e à emancipação dos indivíduos. Entretanto, o uso de situações de trabalho na formação, além das intenções declaradas ou não declaradas daqueles que o promovem, pode destacar transformações latentes. Em um caso, isso envolve uma mudança de atitude e de ponto de vista por parte dos instrutores do setor de inserção profissional em relação à sua missão principal; em outro, diz respeito à necessidade urgente de mudança organizacional nas empresas em que é realizado um trabalho pouco atraente no setor de limpeza; no último caso, verifica-se que a redefinição de um trabalho em um contexto de agricultura sustentável exige um tipo diferente de formação profissional contínua que ofereça o desenvolvimento de habilidades no trabalho e por meio dele, tanto para o formando quanto para o profissional-formador.

REFERÊNCIAS

BOURGEOIS, Étienne ; ENLART, Sandra. L'apprentissage en situation de travail. In : Carré, P. ; Caspar, P. (dir.) **Traité des sciences et des techniques de la formation**. 4ème éd. Paris : Dunod. 2017, p. 483-499.

BROUSSEAU, Guy. **Théorie des situations didactiques**. Grenoble : La pensée sauvage éditions. 1998.

CASER, Fabienne ; FREUNDLIEB, Isabelle (éds.). **Les actions de formation en situation de travail. Rapport final de l'expérimentation AFEST**. Lyon : ANACT. 2018.

CHEVALLARD, Yves. **La Transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné**. Grenoble : La Pensée Sauvage. 1998.

DE LESCURE, Emmanuel. Les actions de « formation en situation de travail » : notes critiques sur une formule qui s'est imposée dans le champ de la formation. **Éducation et socialisation**, Toulouse, n 62. [En ligne], mis en ligne le 20 novembre 2021. <https://doi.org/10.4000/edso.16929>. Accès le 15 mars 2023.

DELAY, Béatrice ; DUCLOS, Laurent. Les formations en situation de travail à l'épreuve du droit : une démarche d'expérimentation. **Droit social**, Paris, n 12, p.981-987. 2016.

GALPERINE, Piotr Yakovlevich. Essai sur la formation par étapes des actions et concepts. Dans N.F. Talyzina (dir.) **De l'enseignement programmé à la programmation de la connaissance : perspectives soviétiques**. Lille : Presses Universitaires de Lille. 1980, p. 167-183.

- GOFFMAN, Erwin. **Les moments et leurs hommes**. Paris : Éditions de Minuit. 1991.
- GRUBER, Crislaine ; ALLAIN, Oliver ; WOLLINGER, Paulo. **Didática profissional : princípios e referências para a educação profissional**. Florianópolis: Publicações do IFSC. 2019.
- GUÉRIN, Francis ; LAVILLE, Antoine ; DANIELLOU, Francis ; DURAFFOURG, Jacques ; KERGUÉLEN, Alain. **Comprender o trabalho para transformá-lo: a prática da ergonomia**. (G. Ingrata et M. Maffei, trad.). São Paulo: Edgard Blücher Ltda. 2001.
- JOBERT, Guy. Les formateurs et le travail : chronique d'une relation malheureuse. **Éducation permanente**, Paris, n 116, p. 7-18. 1993.
- LE BRETON, David. **L'interactionnisme symbolique**. 4ème éd. Paris : Presses Universitaires de France. 2016.
- LEONTIEV, Alekseï. **Activité, conscience, personnalité**. Paris : éditions Delga. 1975/2022.
- LEPLAT, Jacques. **Regards sur l'activité en situation de travail**. Paris : Presses Universitaires de France. 1997.
- MAYEN, Patrick. Le couple situation-activité : sa mise en œuvre dans l'analyse du travail en didactique professionnelle. In : Marcel J.-F. et Rayou P. (dir.). **Recherches contextualisées en éducation**. Lyon : INRP. 2004, p. 29-39.
- MAYEN, Patrick. Les situations professionnelles : un point de vue de didactique professionnelle. **Phronesis**, Sherbrooke, n 1, vol. 1, p. 59-67. 2012. Disponible sur : <https://doi.org/10.7202/1006484ar>. Accès le 15 mars 2023.
- MAYEN, Patrick. Apprendre à travailler avec le vivant : l'entrée par la didactique professionnelle. In : Mayen, P. ; Lainé, A. (dir.). **Travailler avec le vivant. Développement durable et didactique professionnelle**. Dijon : éditions Raisons et passions. 2014. p. 15-75.
- MAYEN, Patrick. S'écarter du travail pour mieux l'apprendre. Une réflexion pour l'ingénierie en situation de travail et pour la conception d'organisations apprenantes. **Éducation permanente**, Paris, n 216, p. 141-158. 2018.
- MAYEN, Patrick ; Olry, Paul ; Pastré, Pierre. L'ingénierie didactique professionnelle. In : Carré, P. ; Caspar, P. (dir.) **Traité des sciences et des techniques de la formation**. 4ème éd. Paris : Dunod. 2017. p. 467-482.
- MÉTRAL, Jean-François ; DAVID, Marie ; OLRÉY, Paul. Le potentiel d'apprentissage professionnel dans les formations visant des métiers « en train de se re-faire ». Le cas des formations des futurs agriculteurs. Communication présentée à la **9ème Biennale Internationale de l'éducation, la formation et des pratiques professionnelles**. Paris (France), 22 au 25 septembre 2021.
- MUÑOZ, Grégory; MARQUEZ LAURENDON, Candy. E.; Sandro Gomes, Alex; Allain, Olivier. (dir.) **Didática para a formação e o desenvolvimento profissional: apresentação guiada à Didática Profissional francesa**. Recife: Pipa Comunicação. 2023.
- OCHANINE, Dimitri. Le rôle des images opératives dans la régulation des activités de travail. **Psychologie et éducation**, Paris, n 2, p. 63-72. 1978.
- PASTRÉ, Pierre. **Rôle de la conceptualisation dans la conduite de machines automatisées. Essai pour introduire le concept de didactique professionnelle**. 1992. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Paris V - René Descartes, 1992.
- PASTRÉ, Pierre. La conceptualisation dans l'action. Bilan et nouvelles perspectives. **Éducation permanente** n 139, p.13-35. 1999.
- PASTRÉ, Pierre. Situation d'apprentissage et conceptualisation. **Recherches en éducation**, Nantes, n 12, p. 12-25. 2011a. Disponible sur : <https://doi.org/10.4000/ree.5085>. Accès le 2 mars 2023.

PASTRÉ, Pierre. **La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes**. 1ère éd. Paris : Presses Universitaires de France. 2011b.

PASTRÉ, Pierre ; MAYEN, Patrick ; VERGNAUD, Gérard. Note de synthèse : la didactique professionnelle, **Revue Française de Pédagogie**, Paris, n154,. p.145-198, 2006. Disponible sur : <https://journals.openedition.org/rfp/157>. Accès 15 mars 2023.

PETIT, Lucie ; Muñoz, Grégory ; Holgado, Otilia ; Inowlocki, Philippe ; Mayen, Patrick. La didactique professionnelle au fil des ans. Continuités et ruptures. **Savoirs**, Nanterre, n 61-62, p. 107-120. 2023.

PERREAU, Thierry ; WITORSKI, Richard. **Travailler, se former. Se prendre en main et pour quoi faire ?** Nîmes : Champ social éditions. 2023.

PIAGET, Jean. **Réussir et comprendre**, Paris : Presses Universitaires de France. 1974.

QUÉRÉ, Louis. La formation toujours négligée ? **Réseaux**, Paris, n 85, vol. 15, p. 163-192.1997. Disponible sur : https://www.persee.fr/doc/reso_0751-7971_1997_num_15_85_3139. Accès le 15 mars 2023.

REUTER, Yves ; Cohen-Azria, Cora ; Daunay, Bertrand ; Delcambre-Derville, Isabelle ; Lahanier-Reuter, Dominique. **Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques**. 3ème éd. Bruxelles : De Boeck. 2013.

ROY, Mario ; PRÉVOST, Paul. La recherche-action : origines, caractéristiques et implications de son utilisation dans les sciences de gestion. **Recherches Qualitatives**, Québec, n 32 (2), p.129-151. 2013. Disponible sur : <https://www.erudit.org/fr/revues/rechqual/2013-v32-n2-rechqual06624/1084625ar/>. Accès le 7 juillet 2023.

VERGNAUD, Gérard. Au fond de l'action, la conceptualisation. In : Barbier J.-M. (dir.) **Savoirs théoriques et savoirs d'action**. Paris : Presses Universitaires de France. 1996. p. 275-292.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **Pensée et langage**. Paris : La dispute. 2003.

Data da submissão: 20/12/2023

Data da aprovação: 26/12/2023