

**A FORMAÇÃO PROFISSIONAL E CONTINUA (FPC) NA FRANÇA: UM OLHAR
CRUZADO¹**

**THE PROFESSIONAL FORMATION AND CONTINUOUS IN FRANCE (PFC): A
CROSSED LOOK.**

TRINQUET, Pierre²

RESUMO

Análise dos dispositivos de formação continuada e no local de trabalho na França, problematizando sobre o peso do sistema paritário de formação profissional, as confusões entre emprego e desemprego, as lacunas do paritarismo e as diferentes concepções pedagógicas sobre formação.

Palavras-chave: Trabalho e educação; formação continuada; paritarismo.

ABSTRACT

Analyse of continuous formations rules and the local of work in France, looking for politic process system of professional formation, and the employment and unemployment problems, and the politic process in different pedagogics conceptions of formation.

Key-words: Work and education, continuous formation and politic process.

¹ Este texto foi apresentado no "Seminário Internacional Trabalho e Educação organizado pelo NETE-FAE-UFMG em maio de 2003". Tradução: Daisy Cunha, Mariana Veríssimo e Jurandir Soares.

² Sociólogo, Ergólogo e Professor do Departamento de Ergologia da Universidade de Provence e da Universidade do Mediterrâneo. **E-mail:** pierretrinquet@free.fr.

INTRODUÇÃO

Enquanto Administrador CGT participei durante muitos anos do organismo de gestão e incentivo da formação profissional e contínua da Construção Civil e Obras Públicas, em Provence-Alpes-Côte d'Azul- e Córsega (AREF BTP PACA- C), fui igualmente usuário e beneficiário deste sistema de formação profissional. Com efeito, paralelamente a meu trabalho numa empresa de construção civil, este sistema permitiu-me dar sequência aos estudos e obter um doutorado em Sociologia. Minhas diversas experiências profissionais - sindicalista, administrador, usuário, sociólogo, e atualmente, na condição de professor universitário – possibilitam dirigir para este dispositivo de formação, um olhar cruzado, que busco sintetizar neste artigo.

O PESO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL E CONTÍNUA

Instaurado, na França, no início dos anos 70, por uma lei que retomava, essencialmente, um acordo interprofissional como conseqüência dos acontecimentos de maio de 68, a Formação Profissional e Contínua (FPC) pode ser considerada como um aspecto importante para a democratização sócio-econômica no país. Desde então, essa oferta foi várias vezes alterada e, às vezes, enriquecida pela introdução de novas modalidades e dispositivos a fim de adaptar-se às novas demandas e orientações político-sociais, poderíamos citar como exemplo de alterações o aparecimento do Balanço de Competência e, mais recentemente, a Validação das Experiências Adquiridas (VAE).

Hoje, o sistema de formação profissional tornou-se um enorme aparelho na paisagem social francesa. Somas importantes são consagradas. Em 2000³, 21,65 bilhões de euros foram comprometidos, pela Nação, para a formação profissional e a aprendizagem, ou seja, 1,55% do PIB. De acordo com a Direção de Animação e da Pesquisa dos Estudos e Estatísticas⁴ do Ministério do Emprego, este financiamento da FPC repartia-se assim: o Estado 38,1%; as Regiões 9,3%; as outras administrações públicas 7,1%; as empresas 42,9%; as famílias 2,4% e as outras autarquias 0,1%. Este ano, as empresas, por conseguinte participaram com até 9,3 bilhões de euros (de investimento) para gastos com a formação profissional e aprendizagem.

Em 2001, a taxa de participação financeira para a FPC das empresas de mais de dez empregados era de 3,16% e 3,18% em 2000 da sua massa salarial bruta anual. Entretanto a lei exige uma contribuição de apenas 1,5 %. A necessidade de formação é, por conseguinte real e ressentida como tal pelas empresas francesas. Pelo menos para as empresas com mais de 10 assalariados que representam 10.066.395 empregados repartidos entre 106.712 empresas. Quanto às empresas com menos os 10 trabalhadores, na época eram 3.665.557 empregados para 1.096.722 empresas.

³ Estas informações foram obtidas no «info flash: l'information sur la formation» du site internet: http://www.centre-info.fr/maq100901/pdf/iffchiffres_2003.pdf.

⁴ Direction de l'Animation et de la Recherche des Etudes et des Statistiques (DARES).

Ainda em 2001, o número de pessoas que beneficiaram de uma ação de formação, no âmbito do plano de formação das empresas de mais de dez assalariados, foi de 1.936.815 estagiários (fora do Balanço de Competências). Ou seja, em um ano, quase 20% do conjunto destes assalariados. Em se tratando da alternância, 441.530 contratos de formação, incluindo a aprendizagem foram assinados neste ano. Se forem considerados os contratos de formação de adultos, o número de novos contratos assinados, ainda em 2001, chega à ser em torno de 450.000.

Face a estes números, mede-se o desafio econômico e social que representa a FPC e imagina-se facilmente o interesse que devem atribuir-lhe os parceiros sociais. Para além dos interesses sócio-econômico-políticos, existem reais necessidades de formação para responder às exigências do aparelho produtivo da França, em constante e rápida evolução tanto no plano técnico, tecnológico quanto organizacional.

CRITICAS E PROPOSIÇÕES

O olhar que tenho sobre o conjunto do dispositivo francês de Formação Profissional Contínua-FPC, sobre a sua evolução e as suas repercussões sócio-econômicas é, obviamente, positivo. É incontestavelmente um grande avanço social. Mas, à luz da experiência como beneficiário, como sindicalista que age nesta estrutura, pelo menos três fraquezas devem ser sublinhadas: a confusão emprego/trabalho, o paritarismo e as formas e conteúdos pedagógicos dominantes.

A confusão entre emprego e trabalho

No início dos anos 70, época em foi instaurada a FPC, grandes mudanças estavam em curso na França: cresciam os questionamentos de intelectuais e do movimento operário ao modelo de produção taylorista-fordista; era visível o esgotamento do modelo de produção em massa com conseqüente início da produção diferenciada; apareciam as famosas mudanças tecnológicas com o início promissor da informatização e robotização; num processo de reconversão, setores e unidades inteiras da malha industrial desapareciam: as minas (carvão e ferro), a siderurgia, a construção e a manutenção naval, etc.

A França entrava numa fase de redefinição dos equilíbrios sociais que até então eram baseados no pleno-emprego e no progresso social. Terminava o período denominado pelos historiadores de "os 30 anos gloriosos", período compreendido entre 1945 até meados dos anos 70, no qual a França se encontrou em plena expansão econômica, industrial e social. Cada ano era melhor que o precedente, mas pior que o seguinte. Com a crise do petróleo de 1973, essa realidade sócio-econômica começou a entrar em declínio. A partir dos anos 70, cada ano era pior que o precedente, mas melhor que o seguinte.

Frente a tal situação e a tão grandes mudanças, rapidamente apareceu a necessidade de instaurar o que se denominava na época "acompanhamento social" de todas as mudanças previsíveis ou em curso. E isto, por prudência, para evitar uma explosão social ou mesmo uma revolução. E na França, eventos tais como a Revolução Francesa (1789), passando pelas greves de maio de 1968 e considerando acontecimentos recentes, mostram que conhecemos bem as

explosões sociais. E elas têm trazido cada vez mais preocupações ao poder político-econômico.

Este acompanhamento social se desdobrou, essencialmente e neste início dos anos 70, em dois grandes domínios :

- a) **As medidas de tratamento e acompanhamento social do desemprego:** instauração dos procedimentos de licenciamentos econômicos com manutenção do salário integral, durante um ano e instauração de dispositivos para acompanhar o desemprego e as reconversões profissionais.
- b) **A formação profissional e contínua:** para responder às necessidades emergentes das novas qualificações e competências da mão-de-obra, resultantes destas mudanças e para "ocupar" os desempregados. Pela força dos acontecimentos se aproveita que os trabalhadores estão sem emprego para lhes dar uma formação que os permita fazer a reconversão profissional.

A relação entre formação e emprego foi estabelecida desde o início da formação continuada. E esta primazia dos relatórios formação/emprego ocultou um pouco as relações entre formação e trabalho. Ao ponto que freqüentemente os dois conceitos: trabalho e emprego foram confundidos inclusive nos textos oficiais. O conceito de emprego se refere a um contrato: contrato de duração determinada ou indeterminada (CDD ou CDI), interinos, precários, emprego-jovem, etc. Mas sabemos que a definição de emprego não contempla toda a realidade da atividade de trabalho a executar.

Ao nos balizarmos demasiadamente sobre o emprego, ou mesmo sobre a empregabilidade, para responder a necessidades sociais evidentes, somos conduzidos ao fato de que a formação deve ser concebida, organizada e gerida para responder à necessidades colocadas na realização da atividade de trabalho.

Ora, o que mobiliza as instâncias de decisão políticas, é "dar trabalho" ao maior número de pessoas, ou seja, um emprego. Toda a energia despendida aponta para este objetivo. A atividade torna-se secundária e negligenciada por estas instâncias de decisão. E todas as decisões e textos oficiais se referem ao emprego, mesmo quando escrevem: trabalho. Há uma confusão entre estes dois conceitos, certamente vizinhos, mas que tratam de realidades diferentes e complementares.

Infelizmente isto ocorreu e ocorre ainda hoje na realidade francesa trazendo consequências para as políticas públicas. A noção de emprego primou sobre aquela de atividade de trabalho, sobre esta "enigmática realidade da atividade de trabalho", como aprendemos com a chamada abordagem ergológica do trabalho. As políticas e as orientações da Formação Profissional Continuada tentam resolver os problemas do emprego e negligenciam fortemente os problemas do trabalho. Enquanto a formação é, por natureza, supostamente interessada por problemas relacionados à atividade industrial, existe um hiato fundamental que hipoteca pesadamente os resultados esperados da Formação Profissional Contínua.

AS LACUNAS DO PARITARISMO

O paritarismo significa que todas as instâncias dirigentes e gestoras da formação continuada é composta paritariamente por membros designados pelas organizações patronais, e uma outra parte igual é definida pelas cinco organizações sindicais representativas dos assalariados franceses (Confederação Francesa e Democrática do Trabalho- CFTD, Confederação Francesa de Trabalhadores Cristão- CFTC, Confederação Geral de gestores -CGC, Confederação Geral do Trabalho- CGT e Força Operária- CGT-FO).

Teoricamente, este tipo de funcionamento pode parecer sedutor. Mas a realidade é bem problemática. Consta-se um desequilíbrio patente entre a metade patronal que se apresenta unida, motivada e competente e a outra metade sindical que na maior parte do tempo se apresenta dividida, freqüentemente em concorrência, desencorajada e desmotivada pela ineficácia constatada das suas ações, muitas vezes, minoritárias. O resultado é que a formação profissional contínua na França é, de fato, dirigida pelos empregadores. Com todas as conseqüências que se pode facilmente imaginar do ponto de vista da eficácia da formação ofertada para responder aos desafios colocados pela realidade sócioeconômica dos anos 70 até os dias atuais.

Nossa experiência mostra o quanto pode ser problemática a ausência do Estado nesse mecanismo de gestão paritária da formação contínua, acarretando parte do desequilíbrio supracitado. Mas, certamente pode-se considerar este argumento como fundamental, mas conjuntural e oportunista. Realmente, seria diferente numa conjuntura mais favorável à um outro equilíbrio das forças sociais. Com efeito, podemos lembrar outro problema decorrente dessa ausência de implicação do Estado no paritarismo que regula a formação continuada: a "*desresponsabilização*" do Estado francês.

De fato, o Estado e os poderes públicos não são excluídos totalmente do dispositivo da Formação Profissional Contínua Francesa. É o Estado que legisla, que fixa as regras do jogo e que controla, *a posteriori*, se foram bem aplicadas. Os poderes públicos regionais têm missões de controle, de impulso e de ajuda. Financiam e geram as formações profissionais de certas categorias, de desempregados, entre outros (ver acima a distribuição do financiamento FCP). Mas, ao mesmo tempo, deixam os parceiros sociais, profissionais, decidirem, entre si, as prioridades, as necessidades, a distribuição dos meios, os conteúdos pedagógicos, a escolha dos formadores, etc... Tudo isto em nome do princípio liberal, bem estabelecido, segundo o qual a busca da eficácia controla, obrigatoriamente, as lacunas e fraquezas e nos dirige para uma organização ótima. Uma espécie de "mão invisível", argumento de Adam Smith e dos liberais partidários do Estado mínimo, regularia a eficácia e eficiência do sistema.

Essa ausência do Estado no dispositivo paritário faz pouco dos desafios sócio-político e econômicos que subjazem e atravessam toda a esfera do trabalho assalariado. Com a experiência percebe-se rapidamente que estes desafios são governados, não pela lógica da eficácia social, mas outros interesses de classe determinam os rumos da oferta de formação continuada. A participação do Estado, como fiador do interesse público, poderia trazer ao debate, nas definições essenciais, que a formação profissional contínua tem interesses sociais e nacionais

estratégicos para além dos problemas de carácter profissional e técnico a considerar. Além disso, há que se considerar que nem sempre estes desafios estratégicos, se existem, são considerados até mesmo pelos trabalhadores.

AS FORMAS E CONTEÚDOS PEDAGÓGICOS DOMINANTES

A terceira fraqueza da Formação Profissional e Continua Francesa se refere aos aspectos pedagógicos da formação dispensada. Esta instituição nacional instaurada no início dos anos 70 inspirou-se, do ponto de vista pedagógico, no único modelo disponível à época, a Educação Nacional⁵. E, desde o começo, as formações se basearam, naturalmente, neste modelo. Ainda hoje as formações profissionais contínuas são essencialmente concebidas com base neste modelo escolar. Mas é preciso reconhecer que, às vezes, existem variações. Entretanto seus efeitos são percebidos mais em termos de detalhes que do ponto de vista do conteúdo e da essência da formação ofertada. Para se convencer dos problemas relacionados a esta questão, basta considerar que quem forma os formadores é a educação nacional, sendo, portanto, natural que estes reproduzam o único modelo que conhecem, aquele da educação escolar regular.

O modelo de educação escolar mostrou suas qualidades. Mas ao copiá-lo não estamos considerando as especificidades do público que se dirige à formação profissional continuada. Não se pode fazer a mesma coisa ou quase a mesma coisa quando se dirige a um público jovem em formação inicial e quando se dirige a trabalhadores adultos, que já possuem um *saber investido*, como nos ensina a abordagem ergológica do trabalho.

Para imaginar o nosso propósito e parafraseando MARX, diríamos que da mesma maneira que há o trabalho vivo (o trabalho real) e o trabalho morto (o trabalho cristalizado, incorporado nos meios de produção), há um saber vivo (o saber investido, da experiência) e um saber "morto" (o saber acadêmico). Embora diferentes estas duas formas de saber são "comensuráveis" e têm o mesmo valor e mesma importância para aqueles que trabalham com a abordagem ergológica do trabalho. Entretanto é necessário fazê-los se encontrarem, colocá-los em diálogo, "*em processos sócráticos de duplo sentido*" (SCHWARTZ, 2001 : 705-719). Ou seja, os trabalhadores adultos que se dirigem à formação continuada já possuem um *saber da experiência* que é um saber importante, ao mesmo título e em complementaridade com o *saber conceitual* elaborado ao longo da história da humanidade e disponível, formalizado em obras e cursos. Esse patrimônio de saberes não podem ser ignorados na formação continuada.

Acrescenta-se a isto o fato de que freqüentemente estes assalariados guardam uma má lembrança do seu percurso escolar além de terem uma percepção do problema a resolver. É necessário, por conseguinte inventar, experimentar outros modelos pedagógicos, encarar outras configurações de formação ou mesmo outros lugares de formação para além dos lugares tradicionais e habituais. No departamento de Ergologia, tem-se alguma idéia sobre esta questão. E não somente idéias, mas também práticas. Seria necessário difundir-las e problematizá-las. Ao menos é o que

⁵ O autor refere-se ao Sistema Federal de Educação Regular.

nos esforçamos em realizar, articular saberes no processo de formação, mas nossos meios são demasiadamente restritos para o tamanho da tarefa em questão.

ENSINAR É PARTILHAR DIFERENTES SABERES

Sobre isto dou um exemplo, mas não é o único, trata-se dos *Grupos de Encontros de Trabalho* ou *Ergoformação*. Do que se trata? Cada estágio é concebido como um grupo de reflexão e propostas, agrupando protagonistas do trabalho (os trabalhadores) e os formadores. Cada um trazendo uma parte dos conhecimentos e experiências necessários a uma visão ampla do problema evocado: o objeto do estágio. Ou seja, uma preocupação sentida pelo mundo do trabalho, ("*uma demanda social*"), que convoca a pluridisciplinaridade dos olhares e as abordagens plurais. Entretanto não sou o único a se esforçar para colocar em prática este modelo quando faço uma intervenção em alguma empresa. Este é um ponto central para toda intervenção ergológica.

Não é verdade que *ensinar é compartilhar* saberes ao invés de pretender simplesmente transmitir? Sobretudo no domínio da educação profissional e continua onde os trabalhadores-alunos trazem consigo experiências e vivências que chamo saberes *investidos*. No início, alguns trabalhadores-alunos ficam desconcertados por esta forma incomum de serem tratados. Possuidores de um saber que interessa ao formador e que reconhecer seu saber bem como produzir novos saberes integra a sua formação.

É necessário compreendê-los. Eles vieram consumir um saber, a rigor para fazer certas perguntas e não para produzir conhecimentos. Mas muito rapidamente, todos se sentem implicados porque é da sua atividade, da sua vida no trabalho, que se trata. E isto não pode deixá-los indiferentes e percebem rapidamente que, com efeito, eles têm muito à contribuir. Para entrar neste sistema de partilha basta sentir confiança no grupo para ficar à vontade e partilhar seu saber. Cabe ao professor criar este clima de confiança.

FORMAÇÃO NO LOCAL DE TRABALHO

Mas não é apenas no Departamento de Ergologia que se tem idéias e que as mesmas são experimentadas no sentido de se reconhecer a importância do saber da experiência do trabalhador para a sua formação. Desde mais ou menos quinze anos, na indústria da Construção Civil, vem ocorrendo o que se denomina formadores itinerantes ou as formações integradas ao trabalho.

Ao invés do trabalhador-aluno se deslocar para o local de formação, é o formador que vai ao local de trabalho e que concebe a sua formação a partir do seu programa, dos objetivos atribuídos pelo requerente e as condições de trabalho que encontra. Em outros termos, ele parte da realidade do trabalho, e em função dos objetivos definidos, organiza a formação. Esta forma de pensar a formação profissional substitui a tradicional porque ela exige do professor adaptar sua teoria à realidade de trabalho e não o contrário. Ela coloca o grupo (professor e trabalhadores-alunos) em constante desconforto intelectual onde ninguém sabe tudo. E que não se tem respostas prontas para todas as questões, visto que às vezes é preciso construí-la juntos. Em teoria, isto pode parecer sedutor, mas há armadilhas que convém conhecer.

Não é fácil encontrar professores que aceitam este tipo de formação. Pode-se imaginar facilmente porque isto os obriga a se questionar ao invés de continuar a fazer o que são acostumados a fazer anos à fio. Mas minha experiência me autoriza dizer, que os que aceitaram o esforço de fazer assim a formação não querem mais fazer diferentemente. O que dizem estes professores? É novo, é mais vivo e mais concreto. Os trabalhadores-alunos são mais motivados e, sobretudo, isto nos forma e ensina muito, obriga-nos a nos atualizarmos seguindo as transformações do mundo do trabalho. Isto significa que o professor tem um desempenho melhor. O fato de ir de um canteiro de obras a outro, de ver as diferentes maneiras de trabalhar, confrontar os seus próprios conhecimentos às dos assalariados, é muito enriquecedor para o próprio formador.

É necessário efetivamente estar atento para que seja realmente uma formação e não somente uma adaptação a um sistema de trabalho. O que seria apenas uma intervenção e não uma formação. Há, por conseguinte critérios a definir e respeitar de modo que seja realmente uma formação, com uma contribuição de conhecimentos gerais que sejam utilizados em outras situações de trabalho. O que diferencia uma formação de uma intervenção é que na formação existe um projeto pedagógico.

Isto pode criar conflitos com os responsáveis pelo canteiro de obras. Quem manda: o professor ou o mestre de obras? O que é prioridade? A formação ou a produção? Para resolver este dilema, há apenas o empregador. Ou ele é convencido do interesse desta formação e tudo se arranja. Caso contrário, é inútil insistir.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Outros exemplos interessantes de formações adaptadas à este público de trabalhadores, existem certamente, e outros surgirão. O que precisa ser feito e inventado, no domínio das relações entre trabalho e formação, é mais importante do que o que já tem sido realizado. Temos em nossa frente um trabalho enorme a realizar. O que nos espera não será fácil a elaborar e a realizar. O mais importante é efetivamente compreender e analisar o problema real que, em cada formação é colocado de maneira diferente e se dar os bons meios para resolvê-los. Não pode existir um modelo de formação que se possa reproduzir infinitamente. Porque cada caso é um caso particular que é ligado a uma história, a uma situação e a um “encontro de trabalho” sempre singular. A meu ver, a primeira revolução cultural a realizar é compreender e admitir que os “trabalhadores” possuem um saber. Que este saber, é um saber verdadeiro, que é complementar ao do professor e que deve ser utilizado na sua formação. Em seguida, é necessário interrogar-se: O que fazer para utilizar este saber? Como se portar? E aqui, abrem-se infinitas possibilidades. É um domínio quase inexplorado. Tudo está por inventar, experimentar, corrigir. O trabalho a realizar é imenso. Não será fácil, mas por experiência, posso certificar que é apaixonante.

A abordagem ergológica pode ajudar a resolver este problema quando ela elabora, por exemplo, o Dispositivo Dinâmico de Três Pólos, lugar de confrontação necessária entre o pólo dos saberes investidos e dos saberes constituídos, arbitrado pelo terceiro pólo que é o das exigências ético e epistemológicas de valores e de meios (cf. SCHWARTZ, 2003). A circulação entre estes três pólos de conhecimentos, o jogo dos processos socráticos em duplo sentido e os outros

conceitos e ferramentas ergológicas podem auxiliar no trabalho de formação de adultos trabalhadores valorizando a experiência que trazem e confrontando-a com os saberes constituídos e estocados no patrimônio científico.

BIBLIOGRAFIA

CORNU, Roger e TRINQUET, Pierre. **La formation-production dans le BTP: du formateur tournant au formateur permanent**. In: CLASQUIN, B e LHOTEL, H. **La formation professionnelle continue-tendances et perspectives**. CEREP: documents Seminaires n° 138 sept. 1998.

DURRAFFOURG, Jaques. **Le dispositif ORT** (Observatoire et Rencontre de Travail): Departamento de Ergologia da Universidade de Provence: julho de 2002. Relatório do Seminário sobre os Grupos de Encontro de Trabalho em Valence, 8 e 9 de julho de 2002

SCHWARTZ, Yves. **Le Paradigme Ergologique ou um Métier de Philosophe**. Octares, Toulouse: 2001

SCHWARTZ, Yves. **Travail et philosophie: convocations mutuelles**. Toulouse: Octares, 1992.

SCHWARTZ, Yves. Os ingredientes da competência: um exercício necessário para uma questão insolúvel. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 65, p. 101-139, 1998.

SCHWARTZ, Yves. Trabalho e uso de si. **Pro-Posições**, Faculdade de Educação, UNICAMP, n. 32, p. 13-44, dez. 2000.

SCHWARTZ, Yves. Disciplina epistêmica, disciplina ergológica: paidéia e politéia. **Pro-Posições**, Faculdade de Educação, UNICAMP, v. 1, n. 37, p. 75-98, jan./abr. 2002.

SCHWARTZ, Yves. **A abordagem ergológica do trabalho e sua contribuição para a pesquisa em administração**. Trabalho apresentado no Seminário Internacional de Administração. Vitória: UFES, 2003.

SCHWARTZ, Yves & DURRIVE, Louis. **Travail & Ergologie: entretien sur l'activité humaine**. Octares, Toulouse: 2003.