

A EDUCAÇÃO: NEM PROMETEU NEM SÍSIFO, UMA INTERVENÇÃO¹

The education: neither Prometheus nor Sisyphus, an intervention

BARBIER, Jean-Marie²

RESUMO

O objetivo do ensaio é definir ação educativa como intervenções de sujeitos sobre as atividades de outros sujeitos em que diversas historicidades individuais e coletivas se cruzam, promovendo desenvolvimentos de parte a parte. Essa definição entende como especificidade da ação educativa o fato de ser intencional em sua concepção e organização, tendo em vista transformações esperadas em termos de rotinas de atividade com posterior valorização. Tal concepção é complementada pela diferenciação entre "cultura de ensino", na qual há uma organização do espaço educativo segundo uma lógica de comunicação de saberes e conhecimentos, "cultura da formação", quando esta organização obedece a uma lógica de produção de (novas) capacidades e atitudes e, finalmente, "cultura da profissionalização", quando o objetivo é estruturar atividades tendo em vista a transformação de competências. O autor finaliza o artigo apresentando quadro comparativo das características dessas três "culturas", chamando atenção para o fato de que podem integrar momentos diferentes de uma mesma ação educativa.

Palavras-chave: Educação; Formação; Competências; Habilidades.

ABSTRACT

The objective of this research is to define educational action as interventions of subjects on the activities of other people in which individual and collective historicities intersect, fomenting developments on both sides. This definition understands how specificity of educational action the fact be intentional in its conception and organization in view of changes expected in terms of routine of activity with subsequent appreciation. This conception is complemented by differentiating between "culture of teaching", in which there is an organization of educational space according to a logic of knowledge communication and skills, "training culture", when it follows a logical organization of production of (new) skills and attitudes, and finally "culture of professionalization" when the goal is to structure activities with a view to transforming competences. The author concludes the article by presenting comparative table of the characteristics of these three "cultures", calling attention to the fact that they can integrate different times of the same educational activity.

Keywords: Education; Training; Competence; Skills.

¹ Texto resultante de uma comunicação do autor no Congrès de l'Association Européenne des Ecoles de Service, Université de Lodz, Pologne, em junho de 2001, e publicado como artigo sob o título *L'Éducation: ni Prométhée ni Sisyphé, une intervention*. In: BEILLEROUT, Jacky; WULF, Christof (Org.). *L'Éducation em France et en Allemagne: diagnostics de notre temps*. Paris: L'Harmattan, 2003. (Coll. Savoir et formation). Tradução: Estela Aparecida Oliveira Vieira (Université d'Aix-Marseille/UFGM) e Daisy Moreira Cunha (UFGM).

² Professor do Centre de Recherche sur la Formation du Conservatoire National des Artes et Métiers – CNAM/Paris. E-mail: jean-marie.barbier@cnam.fr

É a educação um eterno recomeço ou um trabalho prometeano? Essa foi a questão que originou nosso encontro. Penso estar bem-entendido que ela não é nem um nem outro. Como intervenção de sujeitos sobre atividades de outros sujeitos, ela atravessa várias historicidades individuais e coletivas.

As ações educativas, como todas as ações humanas, constituem intervenções em processos já em curso.

Os ergonomistas têm o hábito de apresentar a ação ou a atividade de trabalho como uma modificação do curso natural das coisas. Não há certeza que essa expressão, curso “natural”, seja adaptada. No entanto, a formulação possui uma virtude eminente: demonstrar que, intervenção ou não, um processo, uma dinâmica, aconteceria de toda maneira e que uma situação de ação pode ser considerada como uma articulação entre várias dinâmicas. Assim, geralmente, uma ação não interfere em um único processo, mas em muitos, sobre uma configuração de processos.

No caso do ensino e/ou da formação, uma ação educativa intervém obrigatoriamente nos processos já afetando sujeitos individuais e/ou coletivos que, conforme o caso, serão apreendidos em termos de funcionamento cognitivo, afetivo, experiencial, em termos de trajetórias ou de dinâmicas. Ensino, formação, ou não, a construção de sujeitos se efetua. Como diz frequentemente Dr. Meirieu,³ “ensinar é favorecer aprendizagens, no pior dos casos não impedi-las”.

Isso explica toda importância, nas atividades profissionais e, em particular, nas atividades educativas, da identificação das dinâmicas precedentes, que essa identificação dê lugar a uma operação explícita, ou que ela seja produto de uma experiência ou de uma familiaridade inicial. Levar em conta uma situação não se reduz, então, a identificar os parâmetros, os determinantes ou os “constrangimentos” da ação.

A especificidade das ações educativas é uma especificidade intencional, presidindo a sua concepção e a sua organização: elas se apresentam como organização das atividades ordenadas em torno de uma intenção de provocar ou de favorecer, nos sujeitos, transformações de rotinas de atividade, transformações dando lugar à valorização.

O que nós chamamos habitualmente de aprendizagem pode ser analisado como transformações de rotinas de atividades. Ter aprendido é, de fato, fazer as coisas de outra forma, mesmo que sejam atividades mentais, discursivas, físicas ou às vezes as três. Assim, o mais frequente, apesar das divisões feitas entre saber, saber-fazer e saber-ser, são essas associações de atividades que também são tratadas de forma diferente.

Essas transformações de atividades são objetos de valorização social, de maneira que as noções de saber, de capacidade e de competências não podem ser consideradas como conceitos científicos, mas como conceitos que permitem a organização das ações e, notadamente, das ações educativas.

³ Philippe Meirieu, pedagogo francês, dirige o Instituto Superior de Formação de Professores de Lyon. Publicou várias obras e artigos sobre prática pedagógica, entre elas a obra publicada no Brasil, **A Pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

A intenção de tais transformações constitui o espaço de significação dado às ações educativas pelos atores que as promovem. Essas intenções induzem a organização de artefatos, de dispositivos que, na realidade, são combinações de atividades de agentes educativos e de populações-alvo. Isso que chamamos habitualmente pedagogia, didática, engenharia de formação é, em boa parte, a organização de tais artefatos.

Essas transformações intencionais não devem ser confundidas, é claro, como frequentemente o fazemos, com transformações efetivas. Formar e se formar não se confunde. Isso lembra toda a importância que convém dar à distinção entre análise e avaliação, à noção de currículo oculto, ou à ideia de que a escola é menos o lugar da teoria que aquele do exercício da teoria.

As ações educativas apresentam características comuns ao conjunto das ações com intenção de intervir sobre as atividades de outros sujeitos humanos.

Essas ações são bem conhecidas: incluem especialmente ações de cuidado, terapia, trabalho social, gestão, de comunicação etc. Elas têm como primeira característica a intenção de mudar qualquer coisa no outro; tendem a querer mudar qualquer coisa na relação entre sujeito-atividade-ambiente. Essas ações constituem uma espécie de trabalho da sociedade sobre ela mesma, isso justificaria falar de ofícios da sociedade, formações que, quando preparadas, dão um amplo espaço para as ciências humanas. Essas ações são acompanhadas de uma cultura, de um léxico e/ou de uma semântica que tem por função permitir a comunicação entre os atores que estão com elas comprometidos.

Essas culturas, esses léxicos e essas semânticas evoluem em função de culturas econômicas, sociais, intelectuais mais largas que reenviam a grandes paradigmas de pensamento e ação.

Essas culturas comportam, notadamente, definições de representações e discursos: do objeto-sujeito dessas intervenções; dos agentes dessas intervenções; do espaço tempo dessas intervenções; da relação desses espaços com o seu ambiente; e dos modos de avaliação desses espaços.

Um grande número dessas ações educativas faz parte do que nós poderíamos chamar “a cultura do ensino” e concebem essa intervenção sobre os sujeitos humanos em termos de saberes e de conhecimento, organizando o espaço educativo segundo uma lógica de comunicação.

É o caso do ensino presencial que pode ser analisado como uma comunicação imediata que se efetua em tempo e lugar especializado. Mas essa comunicação também pode ser imediata e se efetuar simultaneamente com a atividade para a qual ela se dirige, como no tutorado.⁴ Pode ainda, diferentemente, se efetuar em tempos e lugares especializados por meio de recursos educativos presenciais, ou ainda ser imediato, mas se efetuar à distância mediados pela internet.

Um ponto comum: todos esses espaços podem ser analisados como espaços específicos de atividades projetadas em torno de uma intenção dominante,

⁴ Profissionais acompanhadores, mentores, tutores, treinadores.

qual seja, disponibilizar saberes de forma apropriada, hipótese feita de sua apropriação pelo público-alvo.

Nesse universo, tudo gira em torno de saberes, de seu domínio e sua transmissão pelos educadores, da sua apropriação pelos educandos sob a forma de conhecimentos, da transposição de saberes de referência em saberes ensinados, da relação que uns e outros têm com estes saberes.

Essa cultura de intervenção educativa é estruturada em torno de duas noções principais, que podemos definir como:

(a) os saberes:

- inicialmente podem ser considerados como enunciados escritos ou orais que têm uma existência social distinta daqueles que os enunciam ou se apropriam;

- são associados a sistemas de representações provisoriamente estabilizados, sobre o funcionamento ou uma possível transformação do mundo, sendo saberes predicativos ou operativos (procedurais);

- são carregados de um julgamento de valor, de um reconhecimento, de uma qualificação social. Dizer que um enunciado constitui um saber confere a ele um estatuto junto ao destinatário da comunicação (estatuto de verdade ou de utilidade). Então, não há saber sem designação de espaço de referência no qual ele seja reconhecido como tal, que seja em um espaço profissional ou acadêmico;

- a validade desses enunciados, isto é, a ligação entre representação e objeto representado, é objeto de controle social, seja pela experiência, seja pela pesquisa. Essas declarações parecem supostamente poderem ser investidas nas atividades do pensamento, nas atividades de comunicação ou nas atividades de transformação do mundo físico e social.

(b) os conhecimentos:

- diferenciam-se de saberes dos quais eles constituem, de alguma forma, complementos obrigatórios no espaço de sua transmissão. Apresentam características inversas, complementares. São esperados como o produto da sua interiorização pelos sujeitos;

- são estados: variam de um indivíduo para outro, não dissociáveis do sujeito, também não cumulativos e conserváveis no seu senso estrito, mas integráveis e ativáveis;

- esses estados resultam de supostas experiências cognitivas designadas, segundo o caso, em termos de apropriação, aquisição, assimilação e integração. Essas experiências cognitivas são relações entre o sujeito e um objeto; esse objeto podendo ser real ou enunciações sobre o real;

- podem ser inferidos a partir da constatação de enunciações ou de devoluções de enunciados, a partir da onipotência da escrita e do oral nas avaliações;

- em geral, se inscrevem na história dos indivíduos que supostamente devem possuí-lo;

- algumas vezes são representações do mundo e autorrepresentações de si, representando-se o mundo: quando dizemos que conhecemos, representamos nós mesmos como conhecedores.

Essa cultura apresenta coerências com elementos mais amplos.

(a) Em primeiro lugar, essas noções aparecem em uma área semântica mais ampla dos valores, das regras, das normas, da cultura e, mais comumente, enunciados por objeto de uma valorização social sancionada por uma atividade de transmissão-comunicação.

(b) Inscrevem-se igualmente em um paradigma mais global, o qual provavelmente encontramos a primeira expressão em Aristóteles, mas que se revela estruturante do pensamento ocidental: a hierarquia linguagem-pensamento-ação (que reencontramos nas distinções-oposições-complementos teórico-prático, concepção-realização, acadêmico-profissional, notadamente).

(c) Fazem igualmente eco aos modos de organização do trabalho e da atividade que, como no modelo taylorista, são fundados em uma distinção social entre atividades de conduta e de execução, na especialização das tarefas e seu nível de organização.

(d) Enfim, elas se acham ainda em coerência com modos de gestão dos seres sociais distinguindo, de maneira marcante, o tempo de escola e o tempo do trabalho. E se referenciando nos diplomas como indicadores de valor.

Outras ações educativas mais recentes pertencem a isto que poderíamos chamar a “cultura da formação”, concebem esta intervenção tendo como referência dominante as noções de capacidades e atitudes e organizam o espaço educativo como um espaço de produção de novas capacidades vislumbrando sua transferência.

Essas noções e outras noções que lhes são próximas, como a célebre tríade “saber, saber-fazer, saber-ser”, ou as noções de habilidades e atitudes, são utilizadas em contextos educativos que, diferentemente dos espaços de ensino, não se apresentam como centrados no saber, mas nos sujeitos que aprendem.

Temos o hábito de designar esses espaços mais como espaços de formação; e eles podem ser analisados como espaços caracterizados por uma intenção dominante de produção de novas capacidades ou atitudes, susceptíveis de serem transferidas a outros espaços. O formador é designado como um organizador de situações de aprendizagem; o público-alvo é nomeado de maneira “ativa”: aprendiz, “educando-se”.

Essas noções estabelecem uma ligação direta com a definição dos objetivos e avaliação, elas são utilizadas para designar o produto esperado/resultante dos espaços de formação.

Estabelecem uma ligação explícita entre o espaço de formação e o ambiente, notadamente o ambiente profissional: as capacidades são habitualmente definidas a partir de atividades de referência (referenciais produzidos a partir

de uma análise das invariantes e regularidades constatadas); produzidas em formação, elas são destinadas a ser transferidas em seguida deste espaço de referência. Podemos falar de um processo de descontextualização e recontextualização.

Enfim, elas estão no centro de uma rede semântica, em que reencontramos, com efeito, as noções de definição de objetivos e avaliação, de negociação, de gestão etc. Geralmente fazem parte da cultura de formação.

Nesse contexto, as capacidades e atitudes podem ser definidas da seguinte maneira:

(a) Capacidades e atitudes são construídas, atribuídas a sujeitos sociais.

Falar de uma capacidade ou de uma atitude é qualificar um sujeito levantando a hipótese que ele detém as características assim conferidas. Isso explica por que passamos sem cessar do registro do ser ao registro do ter.

(b) Construções são relativas às relações que os sujeitos mantêm com as classes de atividades, em função de sua história.

Todas essas definições propostas vão nesse sentido; elas se situam em referência às classes de atividades ou situações.

(c) Essas construções são obtidas por operações de monitoramento e análise das regularidades e invariantes das atividades (descontextualização-recontextualização).

(d) Esses construtos são portadores de avaliação: uma capacidade, sendo fortemente positiva, e as classificações de capacidade são quase sempre organizadas segundo uma hierarquia de valor (ver particularmente as taxonomias dos objetivos).

(e) Enfim, são sempre utilizadas pela concepção e organização de intervenções sociais, visando à construção de sujeitos humanos. É a razão pela qual o monitoramento das capacidades visadas é essencial na engenharia de formação.

Essa cultura de intervenção educativa apresenta ainda outras formas de coerências.

(a) As noções de capacidade e de atitudes geralmente pertencem à área semântica de designação das qualidades, habilidades, atitudes, obtidas por construções-abstrações das relações que os sujeitos mantêm com suas atividades e em dissociação com seu comprometimento efetivo nessas mesmas atividades em um dado tempo e lugar.

(b) Elas reenviam a um paradigma mais geral do pensamento e da ação que podemos caracterizar como articulando e distinguindo uma teoria do sujeito e uma teoria da atividade. As experiências deixam traços no seio dos sujeitos que serão reintegrados na sua personalidade e reinvestidos em atividades subsequentes, isso que deixa lugar a uma historicidade do desenvolvimento dos sujeitos graças a suas atividades.

(c) Elas estarão na construção dos modelos de organização do trabalho e da atividade, por vezes fundamentada em uma valorização da ação e de sua

gestão, sobre a distinção de campos de atividades apresentando uma autonomia relativa e sobre sua articulação (noção de ofício e qualificação).

(d) Elas seriam, enfim, coerentes com modelos de produção e de gestão de seres sociais, articulando explicitamente momentos de construção e mobilização de sujeitos humanos: modelo de formação ao longo da vida, modelo de qualificação, modelo de alternância etc.

Outro mais recente ainda pertence ao que nós poderíamos chamar “a cultura da profissionalização” ou do desenvolvimento de competências, projetando essa referência dominante em noção de competência e projetando o espaço educativo como um espaço de transformação de competências.

Os contextos educativos concernentes são contextos de "formação integrada à atividade": os novos modelos de formação como a formação integrada ao trabalho, a formação-produção, a formação-ação, a inserção pelo econômico, a organização qualificante ou aprendiz, na qual a noção de competência é utilizada para designar não somente a referência, mas o objeto mesmo da intervenção educativa.

Esses novos modelos de formação passam pelo desenvolvimento de novas práticas: análise de práticas profissionais, formação-ação, escrita sobre as práticas profissionais, engenharia das práticas etc.

Elas podem ser consideradas como a abertura dos espaços especificamente construídos e organizados ao redor de uma dupla intenção de produção de bens e/ou serviços, e de desenvolvimento de competências investidas nessa produção. A noção de competência torna possível descrever em um mesmo vocábulo um componente identitário por vezes produzido e investido ao mesmo tempo na ação. A hipótese central desses dispositivos é que às vezes nós podemos mudar ao mesmo tempo a ação e o ator. Aqueles que ficam no lugar dos formadores são os profissionais acompanhadores, mentores, tutores, treinadores etc.; e os que ocupam o lugar dos aprendizes, os práticos que realizam o trabalho.

Essas novas intervenções educativas permitem que apareçam novas redes semânticas nas quais a noção de profissionalização tem um importante papel e que, por essa razão, pode ser chamada de cultura da profissionalização. A noção de profissionalização pode ser definida como uma transformação contínua de competências, em relação contínua com uma transformação de atividades, isso que leva ao desenvolvimento de uma economia de serviços.

Nesses contextos, as competências podem ser definidas da seguinte maneira:

(a) são construções representativas ou discursivas. Dito de outra forma, as competências não têm característica de entidades psicológicas e sociais sobre as quais será possível elaborar construções representativas e discursivas, são elas mesmas construções representativas e discursivas, produzidas no contexto das interações entre atores sociais. Não há competência que não seja dita, representada ou comunicada.

Essas construções fazem em seguida, frequentemente, o objeto de uma naturalização; pensamos nas competências que existem.

(b) essas construções de competência, como representações ou enunciados, se efetuam pela inferência a partir do engajamento em uma ação situada.

Assim, as competências apresentam todas as características atribuídas às ações situadas:

- Elas são contextualizadas e têm em conta a especificidade e a característica evolutiva dos contextos.
- Elas são finalizadas e levam em conta a finalização das ações.

As competências são então competências situadas, carregam consigo as questões de senso e significação, em contexto.

(a) A ação situada a partir das quais se opera essa inferência é uma ação reconhecida como uma ação que alcançou seu fim; isto é uma ação bem-sucedida.

(b) Essa inferência funciona como uma inferência causal permitindo fazer aparecer a competência como explicação da ação bem-sucedida e de atribuir um sujeito individual e coletivo que a engaja.

(c) Enfim, as competências podem ser escritas em termos de combinações ou combinações de recursos preexistentes. O francês G. Le Boterf⁵ descreve a competência como uma dupla combinação de um equipamento incorporado à pessoa e de um equipamento de seu ambiente.

Essa cultura apresenta coerência mais ampla:

(a) a noção de competência parece fazer parte de um grupo semântico de designação de sujeitos humanos em relação com um engajamento na ação: noção de profissionalismo, profissionalização, *expertise* e, no campo das ciências sociais, a noção de ser ativo, de sujeito enunciadador, de sujeito agente etc.

(b) essa noção da zona semântica à qual ela pertence, parecendo remeter a um paradigma mais geral do pensamento e ação integrando teoria do "sujeito" e teoria da atividade.

Eu quero em particular falar do paradigma construtivista que hoje em dia permite pensar, de maneira integrada por vezes, o desenvolvimento de atividades e o desenvolvimento dos sujeitos humanos.

(c) esse paradigma é ele mesmo em construção nos novos modos de organização do trabalho e da produção que pode ser caracterizado como controlado a jusante. O que hoje em dia é chamado o desenvolvimento da economia de serviços e a flexibilidade das atividades produtivas e que se caracteriza por três pontos em relação às organizações:

- sua instabilidade e imprevisibilidade;
- a recomposição das sequências de atividade em torno da produção não mais em bens materiais, mas em serviços prestados ao usuário e, portanto, eminentemente variáveis;

⁵ Le Boterf é autor de vários artigos e obras sobre competências. Por exemplo: LE BOTERF, G. **Construire les compétences individuelles et collectives**. Paris: Editions d'Organisation, 2006.

- questionamento da distinção entre trabalho de concepção e trabalho de execução.

(d) enfim, ela nos remete a esses novos modelos de produção e de gestão tendendo a integrar explicitamente construção e mobilização dos seres sociais.

TABELA: Culturas de Intervenções Educativas

	Cultura de ensino	Cultura de formação	Cultura de profissionalização
Referência central	Noção de saber	Noção de capacidade	Noção de competência
Representação do espaço tempo do trabalho educativo	Espaço de disponibilização de saberes sob uma forma apropriada	Espaço de produção de novas capacidades susceptíveis de transferências em outras situações	Espaço de produção de bens e/ou de serviços, organizado como um espaço de desenvolvimento de competências
Hipótese sobre as transformações identitárias fundando o trabalho educativo	A apropriação	A transferência	A transformação conjunta do ator e da ação
Figura emblemática	O professor, detentor e transmissor do saber	O formador, organizador de situações de aprendizagem	O acompanhante do desenvolvimento profissional
Representação do público-alvo	O aluno	O aprendiz	O prático (<i>praticien</i>) ou o operador
Representação das relações com o meio ambiente	Conceitualização - aplicação (teoria/prática)	Descontextualização/ Recontextualização	Transformação conjunta da ação e do ambiente da ação
Representação do motor de mudança	O aparecimento de novos saberes ou de novas disciplinas	O aparecimento de novas práticas ou de novos campos de prática	O aparecimento de práticas de gestão combinadas com operações, antes separadas

É o que explica hoje a tendência de substituir modelo de competência por modelo de qualificação e faz do modelo de competência uma ferramenta integrada, valendo às vezes para a formação, orientação, gestão de recursos humanos e gestão de produção. Talvez seja também o que explique o recurso evidentemente muito contestado desta noção para aquela de "gestão de pessoas".

No total e em conclusão, essas diferentes culturas de intervenção educativa podem se representar da maneira como aparecem na tabela acima.

Bem-entendidas, as ações educativas contemporâneas se apresentam frequentemente como dispositivos montados combinando várias culturas de intervenção educativa.

REFERÊNCIAS

BARBIER, Jean-Marie; CHAUVIGNÉ, Christian; VITALI, Marie-Laure. **Diriger**: um travail. Paris: L'Harmatan, 2011. 272p.

BARBIER, Jean-Marie (Org.). **Valeurs et activités professionnelles**. Paris: L'Harmatan, 2004. 208p.

BARBIER, Jean-Marie; GALANTANU, Olga. **Les savoirs d'action**: une mise en mot des competences. Paris: L'Harmatan, 2004. 324p.

BARBIER, Jean-Marie; BOURGEOIS, Etienne; DE VILLIERS, Guy; KADDOURI, Mokhtar. **Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation**. Paris: L'Harmatan, 2006. 302p.

Data da submissão: 20/07/12

Data da aprovação: 29/08/12