

FORMAÇÕES POR ALTERNÂNCIA: DIVERSIDADE DE SITUAÇÕES E PERSPECTIVAS DOS USUÁRIOS¹

*Formations by alternation: diversity of situations
and users perspectives*

MAYEN, Patrick²
OLRY, Paul³

RESUMO

O artigo argumenta contra a separação entre dimensões políticas e dimensões "pedagógicas" na formação por alternância, porque elas não são independentes. Os cursos de formação por alternância são complexos e difíceis, para os estagiários, aprendizes, alunos e estudantes, mas apresentam também grandes dificuldades para os gestores, formadores e docentes, pois existem muita diversidade e variedade nestes cursos, quanto à sua estrutura e natureza. As dificuldades relacionadas à formação e à certificação interferem no âmbito do emprego. Este artigo foi elaborado a partir de pesquisas já publicadas sobre a formação por alternância e com base em conferência proferida no Instituto Internacional Joseph Jacotot, em evento dedicado à formação por alternância. Os autores concluem pela necessidade de que os dispositivos sejam concebidos deixando margens para que os atores locais realizem adaptações necessárias para atender às especificidades e diversidades que são próprias de cada curso e de cada região.

Palavras-chave: Formação por alternância; Diversidade; Estrutura de formação por alternância.

ABSTRACT

The article argues against the separation between political and "pedagogical" dimensions in the training by alternation, because they are not independent. The training courses by alternation are complex and difficult, for trainees, apprentices, pupils and students, but also presents great difficulties for managers, trainers and teachers, because there are a lot of diversity and variety in these courses, what concerns about its structure and nature. The difficulties related to training and certification interfere in the employment context. This article was prepared from already published studies about the formation by alternation, and is based on the lecture given at the International Institute Joseph Jacotot, in event dedicated to training for alternation. The authors conclude that the need for devices to be designed allowing the local actorst o perform the necessary adjustments to meet the specificities and diversities that are specific to each course and each region.

Keywords: Training by alternation; Diversity; Formation structure by alternation.

¹ Texto apresentado no Colóquio sobre Alternância promovido pelo Instituto Internacional Joseph Jacotot (<http://www.institut-jacotot.eu>), em Dijon, nos dias 4 e 5 de dezembro de 2012, e publicado, originalmente, na Revista **Education Permanente**. Revue internationale de référence en formation des adultes, n.190, p.49-67, mar. 2012. Tradução de Neusa Maria da Silva (CEFET-MG) e revisão de Daisy Moreira Cunha (UFMG).

² Professor da Unidade de Pesquisa e Desenvolvimento Profissional e Formação na Agropup de Dijon, psicólogo, professor de Ciências da Educação da École Normal Supérieure de Dijon. E-mail: patrick.mayen@educagri.fr.

³ Professor da Unidade de Pesquisa e Desenvolvimento Profissional e Formação na Agropup de Dijon. E-mail: paul.olry@educagri.fr.

Desejamos evitar uma possível confusão, que consistiria em dissociar as dimensões políticas da formação por alternância, tratadas aqui, das outras dimensões do “sistema alternância”, frequentemente chamadas (apressadamente) “pedagógicas”. Pensamos que, de fato, os diferentes elementos do sistema alternância não são independentes uns dos outros. Nessa perspectiva, se nós partilharmos da ideia segundo a qual seria bom simplificar e redefinir as políticas da formação por alternância, não pensamos, portanto, em quais orientações políticas claramente definidas pela administração poderiam ser realizadas facilmente. Em todo caso, não são realizadas sem dificuldades. As formações por alternância são exigentes e complexas para conceber, regular e conduzir, pelas estruturas de formação e pelos seus atores (gestores, docentes, formadores). Não são dispositivos destinados a áreas de vulnerabilidade social e/ou dispositivos de qualidade inferior destinados aos estudantes como segunda chance escolar.

Eles não são, de jeito nenhum, uma solução fácil para problemas complexos. São também formações que exigem esforços dos principais envolvidos: aprendizes, estagiários, alunos e estudantes.

Enfim, uma das características das formações por alternância, às vezes a mais evidente e a mais ignorada, é sua diversidade. Não podemos falar de “formação” por alternância. Existem “formações” por alternância que partilham alguns traços comuns e podem revelar um quadro geral. A diversidade não diz respeito somente ao grande número de funções atribuídas a essas formações, segundo Merle e Théry (2012). Podemos observar uma diversidade mais estrutural, devido às especificidades dos domínios profissionais, a natureza, os tipos de empregos e trabalhos, o tamanho e a estrutura das empresas, os níveis de formação e certificação e as especificidades territoriais. Isso impõe reconhecer que, no seio de um quadro único e simplificado, é indispensável prever margens de adaptação para responder à diversidade estrutural das situações. As possibilidades de diversificar devem ser ampliadas. De fato, se num plano político geral podemos falar de formação por alternância, num plano mais local, é necessário adaptar os dispositivos, as condições específicas desenhadas pela combinação das diferentes variáveis que vamos evocar.

A DIVERSIDADE DAS SITUAÇÕES: UMA CONSTANTE ESTRUTURAL

Na observação das formações por alternância, não nos restringirmos à realidade francesa impõe então a constatação da diversidade: diversidade regulamentar, diversidade dos objetivos e diversidade dos dispositivos, mas pode ser ainda mais surpreendente a diversidade de configurações nas quais a “alternância” se estabelece e funciona. Um dos desafios está, aliás, em como os quadros políticos e regulamentares poderiam definir enquadramentos simples e legíveis à grande diversidade de situações de alternância, deixando flexibilidade suficiente para que, em nível regional, os setores ou empresas, assim como em nível dos organismos de formação, pudessem inventar soluções que permitam fazer face às especificidades das situações sem perder em qualidade. Examinamos alguns aspectos reveladores dessa diversidade mais desconhecida que podemos crer.

OS RITMOS NOS SISTEMA DE FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA

Tem sido propalada recentemente uma abertura às possibilidades para flexibilizar os ritmos da aprendizagem. Estamos assim passando do protótipo – uma semana no centro de formação por alternância (CFA) e três semanas no meio profissional – para certas variações, por exemplo, uma alternância dentro do quadro semanal: sete meios dias no centro profissional e três meios dias em formação.

A escolha da adaptação do ritmo tem origens diferentes. Frequentemente, uma demanda de empregadores que desejam assegurar uma continuidade do trabalho realizado pelos aprendizes. O objetivo é organizacional: poder confiar a um aprendiz uma tarefa ou uma responsabilidade que não lhe confiariam se ele estivesse ausente uma semana inteira, porque seria preciso depois assegurar sua substituição e, portanto, empregar outro assalariado para a mesma tarefa e a mesma responsabilidade. Isso seria mais caro em termos de recursos humanos.

Mas a readequação dos tempos pode revelar uma preocupação mais “pedagógica”. Por exemplo, garantir que os aprendizes possam, em situação profissional, realizar as tarefas, acompanhar os dossiês e projetos, semanalmente. Aqui é visado o potencial de aprendizagem da situação profissional: não são as mesmas tarefas ou as mesmas responsabilidades que podem ser confiadas, conforme o aprendiz tenha uma presença regular na empresa, semanalmente, ou se ele se ausenta uma semana inteira a cada mês. Podemos pensar que, em função de tal ou qual ritmo, ligado ao ciclo de trabalho particular de um domínio profissional, essas tarefas e essas responsabilidades se aproximarão mais daquelas de um assalariado, e que o potencial de aprendizagem e o potencial de integração social na estrutura do trabalho serão ampliados. De fato, quando os ritmos dos tempos na alternância divergem dos ritmos demandados pela estrutura do trabalho, os efeitos para a aprendizagem e para o aprendiz podem ser negativos: não somente o aprendiz não tem acesso às mesmas tarefas e às mesmas funções – em todo caso ele tem também um grau de responsabilidade e de autonomia inferior –, mas ele corre o risco de lhe serem atribuídas outras tarefas, mais episódicas ou definíveis como tarefas de execução, a ele confiadas como assalariado temporário e não como assalariado permanente. Podemos observá-lo em situações profissionais do setor terciário, tal como escritórios, mas não exclusivamente nesses casos.

Podemos pensar que seria possível estabelecer correlações entre uma adaptação do ritmo da alternância e os efeitos em termos de integração dos aprendizes, do desenvolvimento de suas aprendizagens e da inserção, de acordo com o seguinte raciocínio: quanto mais o aprendiz entra no fluxo normal do trabalho e é engajado nas tarefas ordinárias da estrutura do trabalho, mais sua inserção profissional é provável porque ele aprenderá e ocupará funções como os demais empregados.

Em outros setores, o ritmo padrão não coloca problemas maiores quando o fluxo do trabalho é muito mais curto. Assim, na manutenção e reparação automobilística, a ausência de um aprendiz durante uma semana tem menos inconveniente, posto que os trabalhos revelem um ritmo cotidiano ou se estendam por alguns dias. Certo, sua ausência durante uma semana inteira

pode causar problemas na repartição do trabalho, mas, tanto no plano de sua aprendizagem, naquele da integração social no fluxo do trabalho, quanto na organização do trabalho para a empresa, não observamos problemas fundamentais ligados à adoção de um ritmo ou de outro.

As escolhas de adaptação dos ritmos dizem respeito ao conjunto dos atores. Levantamos alguns aspectos relativos às empresas, mas que tocam os centros de formação também. De fato, sua organização pedagógica é profundamente afetada pela organização dos ritmos. Não é apenas uma questão de conforto para a empresa e seus funcionários! A questão é delicada, pois a transformação de um ritmo para uma classe num centro de formação gera uma desorganização, ou ao menos uma obrigação de transformação profunda na organização geral. Como redefinir o emprego do tempo dos professores, quando certas classes são reagrupadas em um ou dois dias por semana e, de outras, uma semana inteira mensalmente?

A NATUREZA DO TRABALHO

Temos uma tendência em pensar a formação por alternância de maneira global, como se todos os setores e todos os empregos tivessem uma estrutura equivalente. Encontramos, na realidade, uma grande diversidade que afeta profundamente o conjunto das características de cada dispositivo de formação por alternância.

Examinamos ainda alguns casos. A reparação automobilística oferece uma situação interessante no plano das aprendizagens e da integração, que converge igualmente com as vantagens em termos de organização do trabalho para as empresas. Em uma oficina mecânica, as tarefas de naturezas diferentes e de níveis diferentes de complexidade e competência podem ser delegadas a qualquer momento. Isso significa que o aprendiz ou o jovem adulto em alternância pode ser incorporado no trabalho, que ele pode contribuir na produção de maneira efetiva, e isso muito rapidamente. De início, confiamos-lhes tarefas mais simples. Elas estão ao seu alcance ou um pouco além do que ele sabe fazer e elas têm, portanto, um bom potencial de aprendizagem. Elas são economicamente úteis e oferecem um potencial de integração importante, posto que o valor do trabalho realizado é efetivo. Paulatinamente e sob a condição de que certo enquadramento tutorial esteja presente, tarefas mais complexas podem ser abordadas, seguindo uma progressão que pode também ser motivadora. Acrescentemos que a complexidade do trabalho numa oficina permite que se encontrem novos casos e, portanto, que a confrontação às novas complexidades seja frequente e sustente o projeto de aprendizagem durante toda a duração da formação (dois ou três anos).

Em outros setores e para outros empregos, o tempo de aprendizagem das tarefas do emprego e da profissão pode ocorrer muito mais rapidamente. Isso conduz o aprendiz a ser efetivamente um assalariado como outro qualquer, posto que ele não tenha “mais nada” a aprender. No plano econômico, é uma fonte importante para a empresa. Isso pode ser causa de satisfação para o aprendiz, mas pode também gerar uma grande tensão com o que se passa em situação de formação, uma vez que o curso não está necessariamente finalizado. Podemos assim assistir a fortes desmobilizações no que diz

respeito aos investimentos no trabalho escolar, portanto já, muitas vezes, frágeis.

Para retornar à natureza das tarefas constitutivas de um mesmo ramo de atividade profissional, observamos que, em alguns meios, as possibilidades de ocupação útil e as possibilidades de progressão nas aprendizagens estão bem longe do que se apresenta nos setores de manutenção e reparação automobilística. O que aqui se apresenta são situações de trabalho imediatamente complexas com interesses econômicos elevados. Não há progressividade nas tarefas atribuídas, nem em termos de produção, nem em termos de integração no trabalho e nem termos de aprendizagens. Pode existir grande insatisfação entre os atores da empresa e, principalmente, entre os aprendizes, alunos ou estagiários. Entre estes últimos, corremos o risco de uma desmobilização, por causa da permanência em uma participação periférica no fluxo do trabalho. Isso restringe as aprendizagens e a integração social, mas pode também minar a mobilização: a impossibilidade de se mostrar rapidamente operacional e competente conduz ao desencorajamento. De fato, o tempo de apropriação das situações e das capacidades de realizar as tarefas na sua complexidade é mais longo.

A organização nos primeiros tempos de aprendizagem desses tipos de situações poderia ser, em muitos casos, levada para os centros de formação, a fim de que eles preparem efetivamente a entrada nas situações mais complexas, mesmo que isto retarde a entrada em situação de trabalho. Os meios profissionais podem encontrar, nesse caso, muitas vantagens. Aqui também se trata de adaptações que o quadro geral das políticas de alternância deve vislumbrar e encorajar.

A natureza do trabalho resulta também dos ritmos sazonais. Nós já evocamos a questão dos ritmos, mas eles podem ser considerados de outra maneira. A agricultura dá um bom exemplo, mas encontramos exemplos também em outros setores. Para certos tipos de produção, existem momentos críticos que se produzem apenas em certas épocas do ano, em momentos muito específicos. A sementeira, por exemplo, é uma tarefa que se desenvolve num período reduzido, mas que ocupa uma função crítica durante o ano de trabalho e nas competências do profissional. Se considerarmos que a aprendizagem (no sentido do processo) pode ser feita em situação profissional, é necessário interagir nos momentos do percurso, mesmo que as datas da sementeira dependam de condições climáticas não antecipáveis em longo prazo.

O turismo, a restauração e o comércio (mas também certos ramos da indústria) apresentam igualmente variações sazonais em termos de necessidades de mão de obra e oportunidades de aprendizagem. O trabalho não é o mesmo e, ao mesmo tempo em que supõe a construção e o desenvolvimento de capacidades diferentes ou mais refinadas, pode oferecer a possibilidade de desenvolvê-las.

Num grande número de casos, observamos assim certa convergência entre os interesses da aprendizagem e da integração social, no meio profissional, e os interesses organizacionais e produtivos. Observamos, ao mesmo tempo, que isso pode complicar e complexificar as coisas para o centro de formação. É preciso reconhecer e, provavelmente, considerar quando os centros de

formação encontram as soluções para entrar nesse movimento convergente. Numerosas políticas regionais são sensíveis às dificuldades e apoiam iniciativas nesse sentido, inclusive financeiramente. No universo da formação profissional, nossa tendência foi exigir muito dos CFAs ou dos organismos de formação profissional. Em certa medida, são eles que, com os aprendizes ou os alunos, absorvem as exigências de flexibilidade dos dispositivos de formação por alternância e isso nem sempre fica visível. É preciso assim sublinhar a complexidade dos constrangimentos que consistem em organizar e assegurar a rotação permanente de centenas de alunos ou aprendizes que deixam o centro de formação para o espaço de trabalho – ou lugar de estágio. Como assegurar a presença de professores e de formadores para todos?

Vemos que a diversidade dada às características fundamentais dos empregos e das organizações do trabalho, longe de ser uma exceção, constitui a regra e que as possibilidades de adaptação devem estar presentes no quadro geral. É uma condição para aumentar o nível de qualidade, mas também uma condição para facilitar o trabalho dos centros de formação que não podem, sozinhos, encontrar combinações compatíveis com uma situação muito constrangedora.

O POTENCIAL DA APRENDIZAGEM E DA INTEGRAÇÃO DAS SITUAÇÕES PROFISSIONAIS

Aqui, ainda, a diversidade é uma constante. Expliquemo-nos. Inicialmente é preciso lembrar que os diplomas recobrem campos muito diferentes: alguns são ligados a uma categoria bem definida dos empregos, enquanto outros recobrem uma profissão podendo ser exercida em grande número de empregos, às vezes, várias profissões. Não existe, portanto, real homogeneidade para o mesmo nível de diploma. Além disso, as empresas ou as estruturas profissionais apresentam grandes diferenças em termos de delimitação do emprego e, por consequência, em termos de tarefas e de situações que os aprendizes irão frequentar. Um mesmo diploma numa mesma classe de aprendizes (de alunos ou estagiários), as situações profissionais podem, portanto, apresentar uma maior diversidade quanto ao referencial profissional e ao referencial de certificação. Certos aprendizes se beneficiam, assim, de situações nas quais o conjunto de tarefas constitutivas do diploma e dos empregos de referência está presente. Eles têm a possibilidade de frequentar essas tarefas, de descobri-las, de exercê-las e, portanto, de aprendê-las. O potencial de aprendizagem de sua formação no meio profissional é ampliado. Para outros, o potencial é mais reduzido.

A existência (ou presença) das tarefas constitutivas dos empregos, das profissões e dos diplomas no meio profissional é uma questão estrutural que gera também necessidades de adaptação. O potencial de aprendizagem consiste de outros fatores. Os equipamentos e os sistemas de produção são modernos ou obsoletos? O enquadramento (tutores e mestre de aprendizagem) é competente, não somente no plano da tutela, mas no plano das práticas? Dito de outro modo, quais práticas profissionais um aprendiz ou um aluno é estimulado a frequentar? De que qualidade? Uma vez mais a diversidade é colocada e não podemos ignorar que, em certos casos, as práticas encontradas em situações profissionais podem ser limitadas ou obsoletas. Não podemos, portanto, imaginar que todos os lugares de trabalho

ofereçam as mesmas condições de aprendizagem e enaltecer o desenvolvimento da aprendizagem por alternância sem considerar isto.

Avanços importantes foram feitos, notadamente, em matéria de identificação, pelos centros de formação, da qualidade, de acolhimento e de enquadramento, mas convém prever as possibilidades de adaptação quando todas as condições não estão reunidas bem legitimamente, em único lugar. Por exemplo, o direito ao estágio é um elemento importante para assegurar certa equidade das condições de aprendizagem. Ele permite que aqueles, cuja empresa de acolhimento não dispõe de condições para assegurar uma parte da descoberta, da frequência e da aprendizagem de certas tarefas, de certas funções e certos sistemas técnicos, de o poder fazer em outros lugares em boas condições. Essa hipótese inclui a possibilidade de que o centro de formação possui condições, em certos casos, para desempenhar essa função, assumindo o lugar no meio profissional de aprendizagem quando eles dispõem de ateliês ou lugares de produção. Trata-se, então, não de negligenciar o princípio da alternância, mas simplesmente de encontrar as possibilidades de assegurar as boas condições de aprendizagem, as boas condições de integração e de êxito para os usuários principais da alternância, aqueles que afirmamos, sem parar, querer atrair, sustentar, encorajar e promover.

Limitações nas possibilidades de frequentar e aprender em situações profissionais geram dificuldades numerosas: não somente porque os aprendizes aprendem apenas uma parte das tarefas constitutivas do ofício ou do diploma, mas também porque elas reduzem suas chances de sucesso no diploma. Não podemos censurar os centros de formação profissional de não serem capazes de compensar toda a pobreza do potencial de aprendizagem de certas situações profissionais, considerando os constrangimentos de tempo e regras que lhes são impostos.

O mesmo problema se coloca quanto às questões relativamente novas que põem exigências de segurança. Os aprendizes, estagiários e alunos não podem entrar em certas situações profissionais e realizar certas tarefas, pois as exigências em matéria de segurança do trabalho os proíbem ou acarretariam muitos riscos aos empregadores. A solução não é certamente reduzir as exigências em matéria de segurança, mas talvez seria necessário aos centros de formação assegurar certa parte da aprendizagem, quanto mais crítica ela for em relação, justamente, à segurança. Se enquanto aprendizes, aluno, estudante ou estagiário não são confrontados com tarefas arriscadas numa situação ao menos próxima das situações efetivas de trabalho, podemos considerar que a formação por alternância não desempenhou realmente sua tarefa.

Outro caso consiste em certas evoluções profissionais e societárias. Em algumas fases da evolução socioeconômica, a formação precede e antecipa as evoluções profissionais. Assistimos ao fenômeno com a informática na agricultura e em diferentes setores. As aprendizagens se realizam em centros de formação para se difundirem nas empresas e não o inverso, uma vez que não poderiam assegurar a formação por falta de competências... e de material. Assistimos a evoluções semelhantes hoje, por exemplo, quando novas normas (Alta Qualidade Ambiental, HQE) afetam um exercício

profissional, que sejam elas milenares como a construção civil (TIRA, 2011). Em termos de contribuição aos isolamentos térmicos e acústicos das construções, ser pedreiro suporá não somente competências próprias para montar os sistemas de isolamento nas construções, mas igualmente capacidade para trabalhar mais estreitamente com outras corporações de ofício (carpinteiro, construtores de fachada, fornecedores de concreto, etc.). Os futuros profissionais em formação não podem certamente se preparar pelo exercício do trabalho, entretanto são esperados para contribuir para que as empresas que os contratam possam responder às novas exigências de mercado. As questões da adaptação da formação aos meios de trabalho, por um lado, e de integração profissional dos “formados”, por outro, não deveriam, portanto, ser consideradas como questões administrativas nas políticas futuras. Como considerar essa realidade e adaptar, mesmo por um período limitado, as orientações e as organizações das formações por alternância em função desse fenômeno?

ALTERNÂNCIA E AS REPRESENTAÇÕES DOS USUÁRIOS

Os aprendizes, alunos, estagiários e estudantes são os primeiros interessados nas formações por alternância. Eles são os usuários disto que concebemos e organizamos para eles, com a intenção expressa de que seja vantajosa. Eles são também os primeiros concernidos pelos objetivos de desenvolvimento da alternância e pelo apelo para se orientarem na direção dessa modalidade de formação profissional. Sobre esse assunto, seria proveitoso poder dispor de estudos aprofundados sobre o que significa viver um percurso de aprendizagem ou da alternância e ao que isso conduz.

OS CONHECIMENTOS E AS COMPETÊNCIAS “GERAIS”: UM PROBLEMA ESTRUTURAL NÃO RESOLVIDO

Podemos lamentar que as formações profissionais – e dentre elas por alternância – sejam consideradas como via de menor valor que as formações da via geral, e reiteramos a constatação segundo a qual elas constituem, entretanto, uma via satisfatória para aqueles que não são “bem-sucedidos” no seu percurso escolar. Existem possibilidades, entretanto, que isso perca algum tempo.

Assim, vimos fenômenos complexos se delinearem: alguns BTS⁴ por alternância atraem assim muitos candidatos. Sucesso da alternância? Incontestavelmente. Mas assistimos ao mesmo tempo a uma concorrência crescente por vagas entre candidatos provenientes das modalidades de formações por alternância, candidatos saídos dos cursos de formação profissional pela via escolar, candidatos provenientes da formação geral. Esses últimos nem sempre são, então, os que têm menos chances de serem retidos. Encontramos assim, em todas as etapas, uma espécie de deficiências difíceis de serem superadas por aqueles que passaram pelas formações profissionais em regime de alternância desde os primeiros níveis

⁴ *Brevet de Technicien Supérieur/BTS*: diploma técnico superior adquirido em cursos com 2 anos de duração.

do diploma. Essa constatação reforça uma observação de Merle e Théry (2012, p.11), “a quase impossibilidade de empreender um percurso no ensino superior, uma vez que nós saímos do sistema”. As formações profissionais por alternância podem oferecer algumas oportunidades de qualificação e de inserção profissional e social, mas elas podem também aumentar a distância entre os alunos da formação profissional (estagiários e aprendizes) e os alunos das carreiras acadêmicas gerais, em matéria de conhecimentos gerais, científicos, tecnológicos. Essa distância limita as possibilidades, não somente de passagem pelas carreiras gerais ou acesso ao ensino superior, mas, como vimos, à transição ou ao sucesso nos níveis imediatamente superiores da formação e pelas mesmas vias da formação por alternância.

Mais grave, observamos um aumento do número de aprendizes ou de alunos (CAP⁵ e BAC Profissionais⁶) em dificuldades, não somente com os conteúdos disciplinares, mas com competências básicas de leitura e escrita. Isso afeta as capacidades para ter direito à formação nos domínios gerais e nos domínios profissionais e para realizar as tarefas essenciais do trabalho, especialmente para ler os procedimentos, prescrições, manuais, planos, enfim, todos os documentos relevantes aos sistemas simbólicos, para escrever, exprimir, efetuar as tarefas matemáticas. Isso ocasiona uma série de consequências negativas.

Primeira consequência: a presença de uma parte importante de aprendizes ou alunos com tais dificuldades não favorece “a reputação” da formação profissional como via de excelência ou de qualidade, tanto aos olhos dos docentes e dos empregadores quanto das famílias e... dos alunos sem dificuldades escolares. De fato, as distâncias de níveis de domínio nestas competências fundamentais tornam mais complexos o trabalho dos docentes e formadores e menos disponibilidades para assegurar os objetivos da formação científica, técnica, tecnológica e geral previstas nos diplomas.

Segunda consequência: essas dificuldades são mais dificilmente recuperáveis nas condições habituais da formação, para uma parte importante dos alunos ou aprendizes, apesar dos esforços de apoio e de acompanhamento empregados pelos docentes e pelos formadores. De fato, mesmo se as aprendizagens se realizam, elas permanecem insuficientes para atingir o nível médio esperado porque o tempo atribuído é limitado (algumas horas de apoio), mas também porque, sem poder reconhecer e enfrentar o problema, os formadores e os docentes partilham o tempo dos alunos e dos aprendizes entre rever a aprendizagem de base e os ensinamentos do programa, o que não permite geralmente atingir nenhum dos dois objetivos. Isso diz tanto mais respeito às formações por alternância quanto mais reduzido for o tempo de formação e que esse tempo esteja concentrado em fases específicas da formação. Durante os períodos na empresa, as aprendizagens fundamentais são deixadas de lado. Portanto, a

⁵ Certificado de Aptidão Profissional/CAP, menor diploma profissional conferido pelo sistema educacional francês.

⁶ *Baccalauréat* profissional/*BAC Pro*. Um diploma concedido no final do ensino secundário. O *baccalauréat* constitui a primeira fase do ensino universitário, uma vez que dá acesso ao ensino superior. Existem três tipos de *baccalauréat*: geral, tecnológico e profissional, tendo este sido criado em 1985. Pode ser fornecido também pelos CFAs.

famosa alternância integrada encontra enfim, nesse domínio, um espaço de existência, se os empregadores não forem somente consumidores, mas se tornarem coprodutores das capacidades⁷ de seus estagiários. Isso evitaria uma dispersão dos esforços.

Outros obstáculos intervêm. Os programas dos diplomas não preveem uma retomada e reforço das aprendizagens fundamentais. Eles são estabelecidos com base na ideia segundo a qual, ao entrar no curso, todos os candidatos dominam os conhecimentos necessários para seguirem eficazmente as formações.

Os alunos ou aprendizes não desejam – a priori – passar muito tempo repetindo aprendizagens que são para eles marcadas pelo fracasso, por dificuldades, por sofrimentos, por aprendizagens nas quais não obtiveram sucesso. Todavia, quando os dispositivos os colocam em condições favoráveis para reaprender, os levam a constatar que eles podem desenvolver suas capacidades nestes domínios, enfim, saem da insegurança (notadamente linguística). Observamos uma adesão à aprendizagem dessas capacidades e emergência de uma satisfação de aprender e reconhecer por si capacidades novas.

Isso se refere a todos os atores e conduz a vislumbrar as adaptações e as políticas de acompanhamento que deixam de querer preencher lacunas para atacar o problema estrutural.

As empresas podem se empenhar em muitos pontos: primeiro, encorajar seus aprendizes e seus estagiários a se empenharem e perseverarem nessas aprendizagens, articulando as exigências profissionais àquelas competências fundamentais, resgatando um pouco de tempo, permitindo continuar as aprendizagens durante os períodos na empresa e mostrando o valor dessas aprendizagens e competências. Essa postura é fato em alguns setores e algumas empresas, mas não em todas. Algumas iniciativas locais mostram a eficácia de uma aliança entre empregadores, organismos de formações, associações de luta contra o analfabetismo, por exemplo, famílias, aprendizes e alunos. Como assegurar, uma espécie de contraparádoxo, um direito à formação durante todo o tempo da formação profissional por alternância?

Se considerarmos que as aprendizagens fundamentais para uns e/ou a recuperação do nível necessário para ascenderem às formações de níveis superiores para outros demandam tempo e condições específicas, devemos, portanto, poder pensar também na necessidade de complemento de tempo, um tipo de direito, na formação para além dos tempos de aprendizagem e do tempo de formação profissional. Esse direito poderia ser estendido aos primeiros anos de exercício no emprego.

Parece-nos que essas precauções referem-se não somente aos públicos mais em dificuldade, mas também a todos aqueles que, por escolha,

⁷ Recordamos aqui que, no passado, os trabalhos eram conduzidos no quadro da missão "Novas Qualificações" (BEANJOLIM, 1990), até que, em 1994, apareceram os sistemas de alternância integrada desenvolvidos por *EDF-GDF, Rhône – Poulenc, Aluminium Pétchiney* (BROCHIER, 1993; OCELLI; HELLIET, 1994; HELLIET, 1990), *Crow Cork* (ORLY, 1995). Colocando parcerias mais eficientes.

dedicam-se à formação profissional com um bom nível e a quem prometemos uma formação e um percurso profissional de boa qualidade. Eles não podem ser as vítimas das exigências impostas aos centros de formação, a seus docentes e formadores, para assegurar a formação de grupos radicalmente heterogêneos sob certos domínios da aprendizagem.

Numerosos debates informam as dificuldades encontradas pelo colégio único.⁸ Mas não falamos quase nada do problema tal qual como ele se apresenta em formação profissional. Liceus profissionais e CFA são, de fato, confrontados aos mesmos problemas, uma vez que os alunos ou os aprendizes de níveis muito diferentes são recebidos da mesma maneira nos cursos idênticos. E aproveitamos para dizer que não é nem sério, nem honesto pretender que a individualização da formação pudesse responder a essa questão, em todo caso não estamos pedindo aos docentes ou aos formadores trabalho individualizado durante os trabalhos com a classe, nem propondo algumas horas ocasionais de reforço.

A CULTURA PROFISSIONAL

Em seu artigo, Merle e Théry (2012) abordam a questão do reconhecimento da diversidade dos talentos e não somente dos talentos relativos à cultura escolar e às disciplinas gerais. Parece que partem da seguinte concepção: já que certos jovens adultos parecem não poder demonstrar suas capacidades nas atividades e aprendizagens escolares, eles poderiam fazê-lo nas atividades profissionais. Eles poderiam, também, ter mais tempo para se mobilizar nas atividades e nas aprendizagens profissionais.

Isso tem, sem dúvida, qualquer coisa de justo. Mas lembra fortemente a velha diferença entre trabalhadores manuais e intelectuais, e conduziria a pensar que algumas profissões seriam mais fáceis e menos exigentes que outras. É uma concepção bastante diferente que prevalece no sistema dual alemão.⁹

Podemos fazer muitas advertências a partir dessas observações.

Em primeiro lugar, pudemos observar que certos alunos em dificuldade escolar e, portanto, orientados na direção “ofícios manuais ou técnicos” eram, de fato, muito menos familiarizados com as ferramentas, sistemas técnicos, reparações e consertos que os alunos provenientes de turmas médias orientadas em direção às carreiras gerais. Os primeiros simplesmente não tiveram tantas ocasiões de frequentar oficinas, efetuar consertos, usar ferramentas em âmbito familiar e no entorno próximo. Os filhos dos artesãos ou dos agricultores sendo evidentemente mais familiarizados com o meio do trabalho, das técnicas das tecnologias, das ferramentas das práticas que frequentam desde a infância. Deveríamos, portanto, examinar de perto as situações antes de recorrer às concepções mais simplistas.

Portanto, observamos que a frequência nos meios profissionais e da formação profissional constituem verdadeiras situações de desenvolvimento,

⁸ Colégio único é quando o aluno tem a grade curricular única em todo o país, e a faixa etária dos jovens entre 11 e 15 anos é correspondente ao período fundamental.

⁹ Modelo de organização da oferta de formação básica na Alemanha que articula de modo integrado a formação geral e a formação profissional num único sistema, sendo que esta última prevê tempos de formação nas empresas.

no sentido onde se descobrem espaços de investimento e desenvolvimento de capacidades, possibilidades de fazer funcionar sua inteligência, de mobilizar sua energia e seus desejos, na formação profissional e nas situações de trabalho.

Entretanto, se almejamos dar a todos a chance de descobrir e de desenvolver uma larga gama de possibilidades para demonstrar capacidades de natureza diferente, será necessário que isso não comece com a entrada nas situações profissionais, mas relevem do conjunto do percurso escolar. Seria talvez necessário que a diversidade dessas capacidades seja identificada e identificável, e que reconheçamos estas como sendo diferentes das aquisições escolares, reconhecendo que os conhecimentos e os raciocínios dos quais elas relevam tem um mesmo nível e um mesmo valor. Isso suporia não mais assimilar uma parte dos empregos aos empregos manuais ou a assimilar nível do diploma e nível de raciocínio. Reconhecer que não há ação sem pensamento demandará ainda mais tempo. Aliás, isso não se refere somente ao mundo da formação, isso se refere também ao mundo das empresas, que pode considerar muito facilmente que o trabalho é execução de prescrições e instruções ou repetições de ações elementares.

Mas se as intenções de atribuir efetivamente uma segunda chance pela formação profissional e pela alternância para dezenas de milhares de jovens adultos se confirmam, então as reflexões precedentes devem ser aprofundadas. Caso contrário, a distância entre os discursos e a realidade das coisas pode-se manter e, às vezes, se ampliar. Ou as escolhas para a contratação nas empresas podem também considerar, pela negativa, o percurso da formação: porque a via profissional e a via da alternância são, em parte, impostas aos alunos considerados mais fracos e porque os riscos de que um menor nível de aquisição de competência de base e de cultura científica e tecnológica são limitações importantes às evoluções e às adaptações demandadas aos assalariados. O estudo das competências no trabalho mostra que, em situação, a ação mobiliza indissociavelmente um conjunto de maneiras de pensar e de agir que não se distinguem, nem pela sua origem disciplinar, nem pela maneira, e as condições pelas quais foram adquiridas (PASTRÉ; MAYEN; VERGNAUD, 2006; MERLE, 1994). Uma das forças de um percurso de formação reside não somente nos saberes e nas capacidades específicas que serão adquiridas, mas também nas capacidades de raciocínio a propósito dos objetos e dos fenômenos do mundo. A priori, uma formação profissional ambiciosa e os objetos, fenômenos e situações que aí são encontradas e trabalhadas comportam outro tanto de potencial de desenvolvimento de capacidades de raciocínio e de ampliação de pensamento, exceto quando muitos fenômenos se combinam:

- a redução do nível de exigência na aprendizagem de execução das tarefas;
- a renúncia da ambição da aprendizagem das tecnologias, das ciências e dos conhecimentos sociais e humanos;
- ausência de consideração radical de certo analfabetismo, que é também um analfabetismo científico e tecnológico.

A ORIENTAÇÃO E O INTERESSE DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL POR ALTERNÂNCIA

ALTERNÂNCIA E VISÃO DA SUA MOBILIDADE: O PONTO DE VISTA DO USUÁRIO

Para os jovens adultos, a perspectiva de ingressar na formação profissional, e mais particularmente em uma formação profissional por alternância, apresenta algum interesse que expressa bastante claramente (MASDONATI, 2007; MAYEN, 2012):

- o percurso escolar não lhe satisfaz e, mesmo que tenha sido satisfatório, o curso não suscita mais interesse. Temos desejo de passar para outra coisa, para outro universo a despeito do qual nos faltam referências. É, portanto, difícil de mudar de “percurso” quando as referências faltam;
- a formação profissional e o meio profissional se apresentam, portanto, como ambientes novos, como portadores de promessas: relações sociais diferentes, possibilidade de fazer alguma coisa (contrariamente à escola, onde não fazem nada), aprender qualquer coisa que temos o interesse e a função na qual vemos, em todos os sentidos do termo, a finalidade. Encontramos, assim, aberta a possibilidade justamente de finalizar um objetivo, de definir perspectivas de futuro, de imaginar e construir esse novo percurso de formação;
- assim a ideia mais corrente não é de não mais aprender, mas de continuar aprendendo de outro modo e outra coisa. Vemos aqui todo o interesse dos centros de formação e das equipes em criar e organizar ambientes de formação diferentes das formas escolares. Mas resta ainda muito a fazer, e fatores decepcionantes não faltam: as salas dos cursos, os horários cortados, as formas disciplinares, os modos de avaliação e isto sobre o que somos avaliados, os objetos e os instrumentos, as palavras e os usos..., tudo lembra o colégio e o liceu, mais que o ambiente profissional e as relações adultas esperadas;
- algumas formações por alternância oferecem um salário certamente reduzido, mas efetivo, o que assegura certo nível de autonomia com relação à família.

A mobilidade esperada pelo usuário não é, portanto, evidentemente profissional e social, pois ela passa por tais decepções, recuperações e “garantias”. Frente às vantagens muitas vezes modestas e radicalmente novas na dinâmica do crescimento dos jovens adultos, existem constrangimentos e não são suficientemente lembrados e estudados:

- entrar na formação por alternância implica uma redução das férias, um acréscimo do tempo de trabalho em certos períodos, uma obrigação de trabalhar para o trabalho e estudar;
- no plano da vida pessoal, existem dois lugares de trabalho e às vezes dois ou três lugares de vida (família, internato, lugar de trabalho), o que pode impor diferentes deslocamentos, e haja tempo para tudo isto. O poder público começa a considerar essas

restrições e propõe fornecer certas compensações para reduzir essas dificuldades. O reconhecimento de um estatuto específico do estudante é, enfim, próximo;

- observamos certa separação com o grupo de idade, com os grupos de pertencimento antigos, já que o centro de formação é distinto do colégio e do liceu de setor, muitas vezes com uma limitação das possibilidades de contato com o outro sexo em certas formações profissionais;
- durante o tempo das sequências em meio profissional, os jovens adultos podem sentir um isolamento mais ou menos importante, uma separação com todos os grupos de referência específicos desta idade da vida, que não compensam sempre as possibilidades de contato com os assalariados de uma empresa ou com a configuração patrão-família típica de certas empresas rurais ou artesanais. Observamos, aliás, uma diminuição das práticas de acolhimento para além do acolhimento no trabalho.

Concebemos que, para o número de jovens adultos, seja mais prudente retardar a perspectiva de se engajar em uma formação profissional e mais ainda na formação por alternância na qual o tempo de formação em situação profissional constituiu o maior tempo de formação. Isso aumenta na proporção em que somos mal vistos ao nos engajarmos numa formação por alternância desprestigiada aos olhos de nossos colegas e amigos.

LÓGICA DE ALTERNÂNCIA E ORIENTAÇÃO

Tudo isso nos conduz à questão da orientação. Evocaremos apenas um ou dois aspectos porque ainda tenho muito a dizer.

Fomos levados a utilizar a conceito de “decepção” (MAYEN, 2012; MAYEN; ORLY, 2012) para designar o ressentimento dos alunos em formação profissional e dos aprendizes sobre a via na qual eles se empenharam. Descrevemos algumas das expectativas, mais ou menos explícitas, que se desenvolvem nos jovens adultos. Num certo período de seu desenvolvimento, as formações profissionais engendram neles, com a parte da atividade em meio profissional que lhes acompanha, expectativas plenas de esperanças: trabalhar, fazer alguma coisa, aprender alguma coisa, ter relações diferentes; investir energia e inteligência; ser avaliado sobre o que a gente vale e o que realmente somos capazes de fazer, sair de uma lógica escolar, das notas, dos fracassos, do papel do aluno em dificuldade; ter relações de adulto para adulto. Essas expectativas são igualmente geradas pelo que poderiam se chamar de arranjos que acometem uma parte dos atores dos sistemas de formação e de orientação com a realidade das coisas. A parte positiva é mais frequentemente divulgada: a formação conduz ao emprego, ela permite prosseguir os estudos e, às vezes, a entrada no *bac pro*, é promessa de entrada em classe preparatória ou em escola de engenharia após o *BTS*, a formação profissional, é outra coisa e não tem mais nada a ver com o meio escolar, etc. A informação dada aos alunos sobre as carreiras de formação profissional pode ser enganosa. As práticas de orientações podem também ser dirigidas pelos interesses dos centros de formação, mais que pelas perspectivas proporcionadas pelas formações ofertadas.

Do lado das empresas e das estruturas profissionais, podemos observar disfuncionamentos do mesmo tipo: acolhimento inexistente ou chegando à indelicadeza e ao desprezo; delegação de tarefas sem importância; delegação de tarefas de execução, às vezes sem relação com os tipos de empregos e profissões do diploma; relações profissionais desequilibradas nas quais só existem deveres; manutenção nas tarefas já conhecidas em detrimento de delegação de tarefas que proporcionaram novas aprendizagens que fazem parte do referencial da profissão ou de atividades do diploma; ausência de enquadramento tutorial; ausência de relações com o centro de formações, etc. Não se trata aqui de alguns aspectos que promovem decepção, dificuldades, desmobilização e vão até a ruptura de contrato ou desligamento. Enfim, certa ambiguidade permanece por vezes quanto às possibilidades de admissão após o estágio ou o contrato, podendo gerar decepção ou insegurança.

Iniciativas foram tomadas pelos parceiros em numerosos ramos para remediar essas insuficiências. Se for provável que avanços locais sejam possíveis, resta, contudo margens importantes de progresso que não dizem somente respeito a soluções locais encontradas pelos atores.

Assim, em termos de orientação, é preciso sublinhar as dificuldades dos alunos que desejam ser admitidos na formação profissional e daqueles cuja escolha foi imposta, tendo que definir um “projeto de orientação” entre 15 e 18 anos. Novamente devemos dimensionar a que ponto a tarefa é difícil e o quanto é mais fácil se deixar levar por uma orientação numa carreira geral em que as escolhas – ou as consequências das escolhas – são adiadas.

Igualmente a entrada em uma carreira de formação por alternância se apresenta como um compromisso no qual as possibilidades de tentativas de retorno, de bifurcação e de reorientação são extremamente difíceis de realizar. As escolhas em matéria de contrato de aprendizagem ou de profissionalização são igualmente mais difíceis, pois podem se confrontar com muitas particularidades: um jovem aprendiz pode ter bem-identificadas a carreira e a profissão, mas não encontrar mestre de aprendizagem próximo à casa de seus pais ou do centro de formação profissional. Ele pode chegar numa empresa e ter de trabalhar com um tutor com o qual a compatibilidade é difícil. Ao contrário, ele pode encontrar um meio humano excepcional que oculte a realidade da profissão e do trabalho, tal como se pratica frequentemente em outros lugares. Nesse caso, o investimento do aprendiz, aquele da empresa e aquele da sociedade acabam por desembocar num longo prazo como uma obrigação de requalificação em outro setor. Depois de muito tempo, o setor do BTP¹⁰ disponibilizou meios para permitir aos candidatos à formação experimentarem ofícios diferentes em empresas variadas, antes de tomar uma decisão sobre que curso fazer, tendo um melhor conhecimento do que serão a formação e o trabalho futuros. O exemplo poderá certamente ser examinado por outros setores e por um número maior de jovens e adultos.

¹⁰ *Bâtiment et des Travaux Publics (BTP) – Construção Civil de Obras Públicas.*

A VIDA NO TRABALHO, A VIDA NA FORMAÇÃO E A VIDA

Não é certo que consideremos realmente as dificuldades decorrentes da situação que consiste em viver simultaneamente dois percursos. Essa obrigação tem implicações que ultrapassam os momentos da formação e os momentos do estágio ou de trabalho no meio profissional. Ela afeta a vida em geral, como notamos a propósito da multiplicação dos deslocamentos, dos lugares de vida, da separação com os grupos de pertencimento e os grupos de idade. Ela afeta igualmente a transmissão sobre o lugar do trabalho.

Examinando as questões do tempo para os grupos de aprendizes admitidos em formações diferentes, Croguennec (2010) e Lamamra e Masdonati (2010) mostram que o engajamento em formações por alternância ocasiona numerosas consequências na organização da vida pessoal desses aprendizes. Mostram também as consequências em matéria de cansaço, capacidades de atenção, em termos ainda de condição da aprendizagem no sentido de condição para aprender. Retornemos às questões dos ritmos e à dupla finalidade para desenvolver o assunto. A dupla finalidade é claramente percebida pelos aprendizes, os estagiários e os estudantes: trabalhar e aprender; trabalhar para aprender e para fazer as provas (com a promessa eventual de contratação); aprender para passar nos exames e obter o diploma.

Aprender no centro de formação não é muito fácil: os conteúdos de formação são idênticos àqueles propostos pela via escolar; o tempo de formação é menor, frequentemente agrupado em alguns dias, depois distribuído em sequências mensais. Durante os tempos de formação no meio profissional, a falta de estímulo externo e de um apoio pouco incita a fazer o trabalho escolar, a treinar, a revisar. No plano de aprendizagem mais concretamente, o potencial ofertado pelo meio profissional não é sempre suficiente para descobrir, frequentar as situações e as tarefas, exercer as tarefas e aprender das situações, mesmo que falte, algumas vezes, um enquadramento tutorial de qualidade. A essas dificuldades acrescentam-se o tempo de deslocamento, a obrigação de mudar de lugar e de se readaptar em permanência a seus ritmos, a suas tarefas, aos regulamentos, a seus modos de relações – adulto no trabalho e aluno no centro de formação; “no trabalho, ele pode colaborar com seus colegas, cooperar, solicitar a ajuda. No centro de formação, deve trabalhar só e calado”, mas rupturas inversas podem se produzir: “No centro de formação, estamos com nossos pares, brincamos, estamos cercados pelos docentes e pelos formadores; no trabalho, estamos sós.”

O aluno ou aprendiz deve, algumas vezes, demonstrar muita inteligência e energia para participar de certos projetos, efetuar certas tarefas na empresa “porque está no programa”, ou ainda, realizar duas aprendizagens: uma que permite obter sucesso nos exames, e outra que possibilita trabalhar como um assalariado. Isso conduz a repensar notadamente a repartição dos tempos de trabalho e o reconhecimento de que as obrigações de formação continuem, enquanto os aprendizes e os estagiários, os estudantes e os alunos estão no meio profissional. Muitos não chegam a regular essa dupla vida e as complicações que daí decorrem. Mas muitos se esforçam e tentam encontrar

soluções satisfatórias e eficientes com auxílio de formadores, tutores e apoio familiar.

CONCLUSÕES

A adaptação recíproca formação/trabalho e integração profissional proveniente de percurso em alternância constituem pontos de vigilância nas políticas de formação por alternância. Além disso, a mobilidade profissional e a possibilidade de transmissão/formação no trabalho devem se centrar nos primeiros beneficiários da alternância: alunos, aprendizes, estagiários e estudantes.

Parece, com efeito, que o funcionamento das políticas e os modos de organização deveriam se apoiar numa preocupação maior visto que os dispositivos por alternância propõem e impõem à atividade daqueles que terão que experimentá-las. Isso supõe conhecer melhor o que são suas experiências de vida, de formação e de trabalho, durante o tempo de seu envolvimento na alternância. Queremos mostrar que certas concepções circulando na sociedade merecem ser interrogadas e provavelmente redefinidas e que a focalização na vida e a atividade dos principais interessados podem ajudar a redefinir concepções, modos de pensar e de ação um pouco diferentes. Enfim, tentamos mostrar a diversidade das configurações segundo os domínios profissionais, as características das empresas, as categorias de públicos que exigem pensar as adaptações necessárias num quadro geral.

Dentre as concepções, esboçamos as configurações nas quais e com as quais os usuários principais da alternância terão que lidar. Para retomar apenas as condições de aprendizagens: mais trabalho, mais tempo ocupado, dupla finalidade, transições permanentes entre vários universos (e não somente dois), tempos de formação reduzido, quando as necessidades são mais importantes, considerando as exigências para seguir os estudos ou retomar mais tarde; aprendizagens, às vezes, dissociadas, fontes de fadiga numerosas, obrigações de atender a diversas exigências de construir agenciamentos particulares.

Poderíamos, ainda, evocar o trabalho e as condições do trabalho dos formadores que implementam a alternância. Uma parte das tarefas que lhes são confiadas nunca foi, para eles, objeto de formação e de profissionalização. Não temos frequentemente definido planos de profissionalização ou de formação ambiciosos – exemplos existem, mas não são generalizados - para que eles possam desenvolver suas capacidades fazendo evoluir suas organizações e suas práticas a fim de contribuir para a melhoria da qualidade da alternância. As condições de trabalho, de reconhecimento salarial e simbólico, em termos de estatutos, não são melhoradas. Podemos constatar um movimento de ‘desprofissionalização’ das condições de trabalho dos formadores e daqueles que intervêm nos dispositivos da formação por alternância. As exigências dos financiadores têm aumentado e elas dizem respeito a aspectos inconciliáveis ou que não relevam quase nada, da responsabilidade “pedagógica” dos centros de formação. As exigências são, às vezes, encantatórias, tal é a individualização como solução dos problemas. Os modos de avaliação não mudaram:

observamos taxas inserção, mas raramente ponderamos a respeito da situação geral do emprego ou das características dos públicos atendidos.

Expondo todas as questões, tentamos contribuir para definir a natureza do problema a tratar, elucidando algumas questões pouco problematizadas (ou pouco pensadas), e mesmo alguns quase tabus referentes ao modo particular da formação e de integração que é a alternância. Evocamos pouco a experiência de outros países. Parece-nos que ninguém tem interesse em pesquisar, em outros lugares, as “soluções” antes de ter concretamente colocado um real problema aqui. As soluções exteriores, entretanto, podem ser examinadas em seu contexto e auxiliar na compreensão das questões que se apresentam em nossa realidade, vislumbrar perspectivas de pensamento diferentes e, uma vez os problemas colocados e as orientações definidas, nos inspirar.

Para concluir, lembramos o interesse que poderíamos ter em passar da noção de alternância em formação, em proveito daquela, de uso da experiência em situação de trabalho, como meio de profissionalização (MAYEN, 2007). É uma hipótese útil por muitas razões.

A primeira é de se liberar de certo número de maneiras de pensar que fazem dessa forma social e particular uma necessidade natural. Do ponto de vista das condições e dos processos de formação, nunca foi verdadeiramente demonstrada a superioridade evidente de uma formação profissional por alternância sobre uma formação profissional sem alternância ou pouco alternada, em todo caso, sobre os resultados globais de aprendizagem. Isso seria, sem dúvida, igualmente mais difícil de demonstrar se medíssemos as capacidades profissionais, o nível da *performance*, o grau de integração no meio profissional, alguns meses ou alguns anos após a saída da formação. Bem entendido, isso também não significa que as formações por alternância obteriam piores resultados.

A segunda é considerar a diversidade das realidades que recobrem o termo “alternância”, entre os setores profissionais, as profissões, os diplomas e os títulos, os empregos relacionados, as empresas relacionadas, as diversidades dos níveis (diploma, de qualificação, de formação) das idades e dos usuários. Acrescentamos a diversidade do potencial de aprendizagem e integração das empresas, aquelas das competências dos centros de formação, dos formadores, aquele resultado em matéria de inserção para curto e para longo prazo.

Uma política renovada de alternância mereceria que ela estivesse a serviço da vida daqueles que aprendem um trabalho e daqueles que ensinam. Quem sabe se seria necessário um novo léxico?

REFERÊNCIAS

BAUDOIN, J. M. *et al.* Les formations diplômées dans l'entreprise: un nouveau rapport travail-formation. **Education Permanente**, Paris, v.3, n.112, p.39-46, 1992. Disponível em: <http://www.education-permanente.fr/public/articles/articles.php?id_revue=112>. Acesso em: 22 fev. 2011.

BEAUJOLIN, F. Méthodologie d'une formation de masse des travailleurs des premiers niveaux de classification: L'exemple d'une usine de deux mille ouvriers. **Education Permanente**, Paris, v.4,

n.105, p.35-42, 1990. Disponível em: <http://biblio.reseautrececi.org/index.php?lvl=notice_display&id=4899>. Acesso em: 22 fev. 2011.

BROCHIER, D. **L'entreprise formatrice**. Aix-Marseille: Université d'Aix-Marseille II, Lest-CNRS, 1993. (Tese de Doutorado)

CROGUENNEC, G. **Effets et conséquences du rythme dans le cadre d'une formation par alternance**. Mémoire de máster de psychologie: Ingénierie des apprentissages en formation professionnelle. Dijon: Agrousup/Université de Bourgogne, 2010.

HELLIET, R. Former pour modifier l'organisation productive. **Formation Emploi**, n.32, p.50-54, 1990.

LAMAMRA, N. ; MASDONATI, J. Arrêter une formation professionnelle. **L'orientation Scolaire et Professionnelle**, v.40, n.2, 2010. Disponível em : <<http://osp.revues.org/2703>>. Acesso em : 22 fev.2011.

MASDONATI, J. **La transition entre école et monde du travail**: Préparer les jeunes à l'entrée en formation professionnelle. Bern: Peter Lang, 2007. Series: Exploration – v.137.

MAYEN, Patrick. Les situations potentielles de développement. **Education Permanente**, Paris, n.139, p.65-86, 1999a.

_____. Lés écarts de alternance comme espaces de développement des compétences. **Education Permanente**, Paris, v.4, n.141, p.23-38, 1999b. Disponível em: <http://www.educationpermanente.fr/public/articles/articles.php?id_revue=141&id_article=1158#resume1158>. Acesso em: 10 fev. 2012.

_____. Interactions tutorales et négociations formatives. **Recherche et formation**, Lyon, n.35, p.59-73, 2000. Disponível em: <<http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR035-05.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2012.

_____. Passer du principe de l'alternance à l'usage de l'expérience en situation de travail comme moyen de formation et de professionnalisation. In: MEHRAN, F.; RONVAUX, C.; VANHULLE, S. **Alternances em formation**. Bruxelles: De Boeck, 2007. p.83-100.

_____. L'expérience dans les activités de validation des acquis de l'expérience. **Travail e Apprentissages**, n.1, p.58-75, 2008. Disponível em: <<http://didactiqueprofessionnelle.ning.com/page/revue-travail-et>>. Acesso em: 10 fev. 2012.

_____. Expérience et formation des adultes. In: BARBIER, Jean-Marie *et al.* **Encyclopédie de la formation**. Paris: PUF, 2009. p.763-780.

_____. L'appropriation des situations, une condition d'insertion. **Camps Culturels**, n.24, p.43-50, 2011. Disponível em: <<http://pt.calameo.com/read/000151823bd20674baf3>>. Acesso em: 22 fev. 2012.

_____. Les situations professionnelles, um point de vue de didactique professionnelle. **Phronesis**, v.1, n.1, p.59-67, 2012.

MAYEN, P.; OLRÉ, P. L'expérience du travail et le développement des jeunes en formation professionnelle. **Recherche et Formation**. Lyon: A paraître, 2012.

MERLE, V.; THERY, M. Un projet politique pour les formations par alternance. **Education Permanente**, n.190, p.9-31, 2012.

MERLE, V. Apprentissage, alternance, système dual: impasse ou voie d'avenir? Le rôle nouveau de l'enseignement technique et de la formation professionnelle. In: SEMINAIRE VOTEC DE L'OCDE, 4., 1994, Marseille. **Communication...** Marseille, 1994.

OCELLO, Y.; HELLIET, R. La formation continue dans une usine d'un grand groupe Industriel. **Didaskalia**, Lyon, n.4, p.73-80, 1994. Disponível em: <http://documents.irevues.inist.fr/bitstream/handle/2042/23364/DIDASKALIA_1994_4_73.pdf?sequence=1>. Acesso em: 22 fev. 2012.

ORLY, P. La formation à l'épreuve du travail. **Education Permanente**. Supplément Education Nationale, n.122, p.1-8, 1985.

_____. Entre maître e maîtrise: apprendre le métier. **Enfance et Psychologie**, n.24, p.96-107, 2004. Disponível em: <<http://www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2003-4-page-96.htm>>. Acesso em: 22 fev. 2012.

ORLY, P.; CUVILLIER, B. Apprendre ensituation. Le cas des dispositifs apprentis/maîtres d'apprentissage en TPE. **Education Permanente**, v.3, n.172, p.45-61, 2007. Disponível em: <http://www.educationpermanente.fr/public/articles/articles.php?id_revue=172&id_article=1815#resu-me1815>. Acesso em: 12 fev. 2012.

PASTRÉ, P.; MAYEN, P.; VERGNAUD, G. La didactique professionnelle. Note de synthèse". **Revue Française de Pédagogie**, v.3, n.154, p.145-198, 2006. Disponível em: <<http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/RF154-11.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2012.

TIRA, B. **L'alternance em CFA**. Comunicação à la conférence de consensus Alternance2011-2012. [On-line]. Disponível em : <<http://www.canal-eduter.fr/videos/detail-video/video/alternance-en-question-audition-des-experts.htm>>. Acesso em: 15 nov. 2012.

Data da submissão: 04/12/12

Data da aprovação: 20/12/12