



Educando para a construção do projeto pessoal de formação e profissional - uma experiência de ensino na França

Educating for the construction of the personal educational and professional project - An educational experience in France

Regina Maria Caruccio Martins
regina.caruccio@univ-fcomte.fr

Resumo: O presente artigo corresponde a uma apresentação parcial da problemática desenvolvida na nossa tese de doutorado e pretende, antes de tudo, ser uma reflexão visando a aplicações práticas para uma reforma da universidade, dentro de um contexto de internacionalização do ensino. As orientações trazidas são fundadas em nossas experiências e pesquisas pessoais. A orientação educativa dos estudantes na construção do projeto pessoal de formação e profissional necessita o desenvolvimento de competências específicas dos professores, o que tentaremos desenvolver de maneira sucinta, fornecendo um quadro teórico que possa sobretudo servir de referência à formação do projeto do estudante. As intenções apresentadas podem servir também como uma proposta para a universidade que se encontra confrontada com a profissionalização de suas práticas de ensino e com a formação de professores visando a este objetivo. A questão da reflexão ética na avaliação do projeto será apenas introduzida, pois não constitui a questão central da nossa proposta, sendo assunto de publicação recente. Nosso objetivo é de apresentar nossa experiência na França e de poder colaborar, em nosso nível, para reflexões sobre a inovação do sistema de ensino brasileiro.

Palavras-chave: projeto, formação profissional, ensino superior, reforma, internacionalização

Abstract: This article is a partial presentation of the topic developed in the author's doctoral dissertation and intends to be a reflection aiming at practical applications for a university reform in the context of internationalization of education. The orientations it brings are based on the author's personal experience and research. The educational orientation of students in the construction of their personal educational and professional project needs the development of specific competences of teachers, which the article briefly discusses by providing a theoretical framework that could serve as a reference for the forming of the student's project. The intentions presented can also serve as a proposal for the university that faces the professionalisation of its educational practices and the training of teachers with that goal. The issue of ethical reflection in the evaluation of the project is only introduced, because it does not constitute the central topic in this proposal. Besides, the author has a recent publication on this issue. The author's goal is to present her experience in France and to contribute to the reflection on the innovation of the Brazilian educational system.

Key words: project, professional education, higher education, reform, internationalization.

Introdução

Nossa tese de doutorado, que inspirou este artigo, resultou de nossa experiência de mais de dez anos como professora¹ e formadora² de jovens adultos, no contexto universitário francês. A primeira experiência com este público começou como professora de iniciação à língua e à civilização brasileira, que estendeu-se de 1996 a 2005, primeiro como leitora na Universidade da Sorbonne – Paris IV e depois na Sorbonne Nouvelle – Paris 3. A experiência apresentada mostra que este público jovem nem sempre é portador de um projeto profissional definido ao integrar a universidade. Com origens culturais diferentes (portugueses, espanhóis, árabes, franceses, italianos, alemães, ingleses, americanos, etc.), eles possuem um ponto em comum: o conhecimento da língua francesa e a motivação para se iniciarem à língua e à civilização brasileira.

A segunda experiência neste contexto corresponde a cinco anos de atividade como professora de língua portuguesa e formadora intervindo na construção de um projeto pessoal, de formação e profissional, com alunos cursando os primeiros anos da universidade. São

futuros candidatos à carreira de professor de línguas estrangeiras, junto ao “Institut Universitaire de Formation de Maîtres” (IUFM). Nossa competência para intervir nesta disciplina vem de um curriculum completo obtido na área das ciências sociais e humanas, mais precisamente em Ciências da Educação com especialização na formação de adultos. Esta formação é essencialmente pluri-disciplinar³ na Universidade de Nanterre – Paris X.

Tivemos a oportunidade de integrar a formação do Projeto, num primeiro momento, ao longo do ano letivo de 1997-1998, como pesquisadora em fase de aprendizagem (*chercheur-apprenti*) observando dois grupos diferentes de formação, pois a formação era semestral. Utilizamos vários instrumentos de investigação: observação das atividades propostas pelo formador-psicólogo, com o registro das apresentações orais dos trabalhos (*bilan de compétences e récit de vie*) para posterior retranscrição e análise; coleta e análise de textos sobre a narração da vida escolar dos estudantes (*récit de vie*); e entrevistas individuais sobre a questão da motivação para investirem numa formação universitária. Estávamos ain-

da em nível de realização e obtenção do Mestrado⁴ em “Pesquisas no Campo da Formação de Adultos” (DEA – *Diplôme d’études approfondies*, do CNAM), com o título: “La dynamique motivationnelle qui sous-tend l’engagement en formation et le choix professionnel”. A seguir, após solicitação do diretor da MIFOM⁵, realizamos uma *pesquisa-ação* assumindo a responsabilidade de um grupo em situação de formação, enquanto finalizávamos o trabalho de pesquisa. Neste período, colaboramos na definição de instrumentos pedagógicos⁶ dentro de uma perspectiva de intervenção de tipo psicossociológica. Iniciava-se a fase de transformação da formação do Projeto e de sua adaptação à reforma universitária. O grupo de *professores-formadores* era composto sobretudo de *psicólogos* (entre eles uma pesquisadora trabalhando sobre a noção *tempo* na construção do projeto) e *psicossociólogos*; um *formador de adultos-consultor*, e nós, *formador de adultos-pesquisador*. Trabalhamos, basicamente, com uma concepção do sujeito *adulto* em contínua construção (Boutinet, 1998; Bourgeois, 1996), com uma definição do Projeto⁷ (Barbier, 1991) numa

¹ A expressão “professora” traduz a função do professor universitário francês, “l’enseignant” (“maître de conférence”, quando do quadro efetivo de professores com concurso de “qualificação”, após a obtenção do título de “doutor”) mas que pode intervir também como professor contratado de um até dois anos em nível de doutor ou de doutorando (ATER – “attaché d’enseignements et des recherches”) ou ainda como “chargé de cours”, intervindo em disciplinas que compõem o curriculum habitual da universidade.

² A expressão “formadora” (“formatrice”) significa que a intervenção no meio universitário, como no caso da formação que visa à construção do projeto do aluno, extracurricular, pode dar-se através de professores (“enseignants”), bem como de psicólogos, consultores, psicanalistas, conselheiros pedagógicos e formadores de adultos, estes últimos não correspondendo ao perfil usual do professor universitário, pois eles intervêm em outros contextos e não fazem parte do quadro de professores da universidade. Assumem a função de “vacataires”, específico para contratuais eventuais.

³ O curriculum que escolhemos realizar compunha-se dos seguintes conteúdos: formação de adultos, inovação e educação, estudo clínico da relação pedagógica, violência no campo educativo, psicologia cognitiva, psicanálise e formação, instrumentos de análise das situações e processo de formação de adultos, pedagogia e métodos pedagógicos, atualidade e economia da formação de adultos, estudo e direção de projetos pedagógicos de formação, o conceito de dispositivo de formação, psicologia social das organizações, métodos e técnicas de pesquisa qualitativa, grupo de treinamento à expressão e à animação, sensibilização às comunicações nos grupos, pedagogia e informática.

⁴ Ver Caruccio Martins (1999).

⁵ Associação de professores criada em 1987, na Universidade da Sorbonne Nouvelle – Paris 3 : *Missão de formação de mestres*, com a missão de formação do Projeto dos futuros professores. Em 1992, passou a denominar-se *Serviço comum de formação de professores e de formadores*. Seu diretor, J.-M. Odéric Delefosse, interessou-se por nossa pesquisa de Mestrado em 1997 e convidou-nos para integrar a equipe, como observadora e, um ano após, como formadora.

⁶ A técnica do *poster* elaborado em grupo, sobre uma escolha profissional em comum, fazia parte de nossa contribuição pessoal para este contexto de formação. Havíamos participado de uma observação da formação do Projeto na Universidade de Paris IV nesta mesma ocasião e ficamos conhecendo este tipo de atividade empregado no dispositivo chamado *Educação da escolha* (ver artigo de Henry-Renard, 1986). A entrada em formação pela abordagem antropológica e conceitual do Projeto, segundo Boutinet (1990), nos parecia mais adaptada à uma formação de adultos, que a entrada pela abordagem psicológica centrada nas histórias de vida (Pineau, 1998) com a narração e a linha da vida. O trabalho de reflexão era centrado nos conceitos de *motivação* para aprender (Nuttin, 1980) *competências* (Le Boterf, 1995), *inteligência* (Gardner, 1997) para trabalhar as escolhas profissionais dos estudantes.

⁷ Segundo Jean-Marie Barbier (1991, p. 35-84), o projeto de formação é composto de duas noções: a *conativa*, que supõe a mobilização de energias finalizadas por um desejo, uma vontade, uma necessidade de mudança que lhe dá sentido e direção; e a noção *cognitiva* que corresponde à construção mental, a um conjunto articulado de representações que finalizam a ação de formação.

perspectiva *psico-socio-pedagógica* na formação dos futuros professores e com uma abordagem geral e antropológica do *projeto*⁸ (Boutinet, 1990), e do *projeto profissional* com adultos e jovens adultos universitários (Delefosse, 1996).

Inicialmente, a formação do Projeto, organizada pela MIFOM, compreendia a construção de um *projeto profissional*. Após uma fase de experimentação e avaliação, esta formação foi proposta como módulo transdisciplinar e decido constituindo livre escolha dos estudantes do primeiro ano universitário (Deug 1). Até 1995, esta formação foi financiada diretamente pelo Ministério da Educação, visando desenvolver os ensinamentos de pré-profissionalização referentes às funções do magistério, preparando a entrada na IUFM e assegurando a obtenção de alguns pontos suplementares no momento da apresentação do dossier de candidatura. Nesta época, a MIFOM acolhia, só neste módulo, entre 150 e 200 estudantes cada ano. Os *formadores-interventores*⁹ *psicólogos e professores-formadores de adultos* são ambos profissionais exteriores à universidade, remunerados pelo salário hora/aula/TD, com estatuto de *chargés de cours*.

A partir de 1998, a MIFOM teve sua missão modificada e passou a responder a um dos objetivos do Plano Quadrienal da Universidade (1997-2000) estabelecido com o Ministério da Educação. O objetivo geral era a implantação gradativa da reforma universitária iniciada em 1996. Os objetivos identificados neste Plano são os seguintes:

- desenvolver a pesquisa e suas produções;

- promover o sucesso de entrada na universidade;
- enriquecer e reforçar a oferta de formação;
- as novas missões da universidade devem corresponder à abertura ao mundo do trabalho assumindo a responsabilidade do seu público;
- modernizar a universidade melhorando seu modo de funcionamento e a condição de trabalho do seu pessoal;
- modernizar os instrumentos e procedimentos com a informática e as novas tecnologias;
- responder à política patrimonial da universidade;
- melhorar as práticas de comunicação, de animação e de implicação dos estudantes.

Os objetivos deste plano, presentes na formação do Projeto, correspondem na lista acima: ao segundo item, que visa *promover o sucesso da entrada do estudante no sistema universitário*; e ao último, *melhorar as práticas de comunicação, de animação e de implicação dos estudantes*.

Em janeiro de 1998, a MIFOM, participando da implantação desta reforma, propôs acompanhar a integração gradativa da formação do Projeto à Coordenação do Primeiro Ciclo, com o acompanhamento de um membro do Conselho Estudantil da Vida Universitária (CEVU), um encarregado de estudos (*chargé d'études*) e responsável pela formação e escolha da equipe de *formadores-interventores*. Nesta ocasião, a criação da unidade de ensino do primeiro ano universitário (Deug 1): a Metodologia do Trabalho Universitário permite a integração da formação do Projeto para responder ao texto publicado no Boletim Oficial (nº 19, 8-5-1997, art. 7):

iniciar-se ao trabalho de grupo; construir um projeto de estudos e um projeto profissional; objetivos que exigem competências específicas. A MIFOM deve, por um curto momento ainda, antes do seu desaparecimento total, assegurar a coordenação pedagógica, garantir a reserva das salas, recrutar e completar a equipe de formadores com uma previsão de 20 formadores, a fim de assegurar a formação de 2.500 estudantes e a criação de 100 grupos, com a generalização a todos os departamentos (UFRs: Unidades de formação e pesquisa) e o caráter novo e obrigatório da formação, dirigida a todos os estudantes universitários do primeiro ano.

O ano letivo 1999-2000 traz, então, a modificação radical dos objetivos da formação, intitulada anteriormente: *Construir seu projeto de formação* (CPF), que passa a denominar-se *Construir um projeto de formação e profissional*. Os grupos possuem carga horária diferente, variando de 12 a 18 horas segundo os departamentos. No tempo da MIFOM, correspondia a 24 horas de formação. As turmas tornam-se mais numerosas, em torno de trinta estudantes, anteriormente com um máximo de 15. Os grupos são homogêneos, pois constituídos por departamento (letras, lingüística, teatro, cinema, etc.) contrariamente aos grupos heterogêneos da fase inicial.

A formação passa a integrar o curriculum dos diferentes departamentos. O perfil profissional dos formadores diversifica-se ainda mais: psicólogos e psicossociólogos, como anteriormente, acrescidos de psicoterapeutas, psicanalistas e consultores e muito poucos *professores-for-*

⁸ Jean-Pierre Boutinet propõe que a entrada em formação seja feita pelo conceito de *projeto*, evoluindo segundo as etapas da vida e as situações existenciais (*projeto de orientação, de inserção profissional, ou vocacional*), ou ainda as atividades a projeto (*de formação, de pesquisa, etc.*) permite construir a reflexão do jovem adulto sobre seu passado, seu presente e seu futuro.

⁹ Esta denominação traduz a expressão *formateurs-intervenants*, utilizada na pesquisa para representar o tipo de ação empreendida pelo formador de adultos dentro de uma perspectiva psicossociológica, que é chamada *intervenção: momento de confrontação, de expressão da palavra, de troca, sem hierarquia entre os componentes do grupo* (Bercovitz e Ninane, 1977).

madores de adultos¹⁰. Estes profissionais possuem competências em comum apesar de perfis profissionais diferentes, como a realização do balanço das competências pessoais e profissionais (*bilan de compétences*) dos estudantes. Eles são contratados pontualmente, continuam com um estatuto próprio do ensino superior para contratualizados, o de *chargé de cours*, e são pagos segundo a carga horária respectiva dos trabalhos dirigidos (TD).

Com a generalização da formação, o objetivo principal é o de preparar os estudantes para a vida universitária, evitar a evasão dos jovens recém-chegados à universidade por falta de adaptação ao sistema, ajudando-os a refletir sobre a escolha dos estudos para poderem dar um sentido profissional a esta escolha. Este acompanhamento resulta, em alguns casos, numa reorientação a outras disciplinas e, inclusive, a outras instituições. A construção de um novo projeto de estudos, mais curto, com uma orientação mais profissional (o diploma de “brevet” de turismo – BTS –, por exemplo) é a porta de saída para evitar a exclusão irreversível do sistema ensino-aprendizagem, respondendo à necessidade mais imediata, experimentada por alguns destes jovens adultos, de integrarem a vida profissional.

O desenrolar deste artigo visa, num primeiro momento, apresentar os fundamentos teóricos para tratar as questões práticas presentes na formação, que consiste em construir um projeto pessoal de formação e profissional no ensino superior. A questão ética do *conflito de deveres* do formador é central neste contexto, e nos limitaremos a apresentá-la em suas li-

nhas gerais, pois constitui assunto de uma recente publicação¹¹ na França, em fase de tradução para publicação no Brasil. Num segundo momento, trata-se de apresentar uma proposta de formação de professores respondendo a um contexto de internacionalização do ensino superior.

Apresentação da pesquisa: problemáticas e quadro teórico

A pesquisa que permitiu a elaboração deste artigo apresenta uma tripla problemática: epistemológica, praxiológica e social, que serão apresentadas a seguir. Ela supõe também a aproximação de duas áreas disciplinares. A primeira refere-se às Ciências da Educação com o campo da formação de adultos e o tratamento da questão da avaliação. A segunda refere-se à Filosofia moral com as teorias do conflito de deveres e a reflexão ética a fim de tratar da questão do conflito de deveres do formador para avaliar o projeto do estudante.

A problemática que coloca a possibilidade de um *conflito de deveres*¹² supõe uma pesquisa sobre as correntes filosóficas, mais precisamente do campo da filosofia moral, por tratar da questão do *dever*: aquelas que negam o conflito e as que o admitem.

Dois modelos fundamentais foram identificados. O primeiro modelo é binário e atribuído, na era moderna, a Kant (1994 [1785]). Ele classifica os deveres em *deveres para si* e *deveres para com o outro*. A propósito do conflito, este autor não deixa nenhum espaço para o seu surgimento. Se existe conflito, trata-se de um *conflito de aparência*, como na tradição estoíca. O segundo modelo corresponde ao

que foi desenvolvido na atualidade, por Paul Ricoeur. O autor apresenta sua *pequena ética* e propõe um modelo ternário do dever, de inspiração cristã: *visar a uma verdadeira vida (uma boa vida), com e pelo outro, em instituições justas* (Ricoeur, 1990 p. 211). Seu modelo supõe: um dever para si, um dever para com o outro e um dever para com a instituição. A definição do conflito trazida por Paul Ricoeur se situa em relação à *aparição mesmo das normas em situações concretas* (Ricoeur, 1993, p. 265). Este autor se distancia também de Kant por constituir sua visão ética a partir de um desejo e não de um imperativo.

O modelo construído e proposto por esta pesquisa para representar o *conflito de deveres* vivido pelos *formadores-interventores* do Projeto, face à obrigação de *dever-notar* o Projeto, é um modelo *ternário e dialético* para ser aplicado à prática da avaliação, isto é, *dever-avaliar* para si, *dever-avaliar* para o outro e *dever-avaliar* para a instituição.

Este modelo corresponde a um modelo ético também. Qualificamos de *ético o processo de reflexão para compreender o real, de crítica para poder deliberar e de justificativa para a decisão* (Canto-Sperber, 2002, p. 92).

É fato conhecido que todo esforço de reflexão empreendido pode levar ao conflito ou ao dilema e que o momento é considerado excepcional para a percepção da complexidade da situação. Portanto, dizer que tratamos de uma *questão ética* corresponde ao contrário de dizer que tratamos de uma *questão moral*, ou seja, “isto significa que não temos certeza neste ponto, que as regras nos faltam, que só temos dificuldades diante de nós” (Jaffro, 1995, p. 223).

¹⁰ Esta equipe possuía apenas três *professores-formadores de adultos*, os três possuindo formação inicial e experiência no ensino das línguas estrangeiras (português, espanhol e francês), mas com uma formação posterior em Ciências da Educação.

¹¹ Ver Caruccio Martins (2005, 2006).

¹² A noção de *conflito de deveres* aproxima-se do *conflito moral*, mas se distingue do simples conflito enquanto escolha entre um produto e outro encontrado no supermercado, no momento das compras, ou ainda, a escolha a ser feita entre dois ou três caminhos, numa encruzilhada. O *conflito moral* implica sobretudo uma escolha da pessoa que compromete sua *reputação* e sua *integridade moral* (Bagnoli, 2000).

Em termos de avaliação do projeto dos estudantes, a questão ética está presente na preocupação de eficácia do sistema de avaliação proposto pela instituição de ensino. Isto implica conflitos, particularmente no plano ético, porque a noção de eficácia aplicada à avaliação implica uma escolha ética do formador para conduzir sua ação. A questão da equidade faz parte também desta problemática do *conflito de deveres éticos* para o formador avaliar. O formador é confrontado com esta questão ética para avaliar, quando ele se opõe a uma ética de igualdade face à singularidade de um projeto.

O conflito encontrado pelo formador para responder à exigência de *dever-notar* o projeto do estudante, neste contexto, decorre desta exigência de *notação* que está diretamente relacionada com a questão da eficácia do sistema de ensino. O princípio de classificação, de notação, ou ainda de promoções que se encontra na base de todo sistema de avaliação no ensino, é dificilmente aplicável a este tipo de formação sobretudo pelo caráter pessoal, singular, intemporal de todo projeto de formação e profissional.

O aprofundamento teórico da questão da avaliação começou com um estudo dos diferentes modelos de avaliação existentes, que permitiram a identificação de nosso posicionamento epistemológico. De maneira sintética, existem três posturas para se conceber o campo da avaliação: a primeira corresponde à avaliação como medida, dando prioridade aos produtos; a segunda, à avaliação como gestão, focalizando-se nos

procedimentos; e enfim, a terceira, à avaliação como problemática do sentido, atenta ao processo (Bonniol e Vial, 2003, p. 14). Trata-se bem desta última postura que foi privilegiada no contexto desta pesquisa.

Além desta primeira postura *epistemológica*, foi utilizada a postura *praxiológica*, representada pelo estudo dos *posicionamentos éticos*¹³ dos formadores face à obrigação do ato de avaliação. Entende-se por postura *praxiológica* a definição apresentada por Jacques Ardoino:

O conhecimento que podemos chamar praxiológico tem por objeto não somente o sistema das relações objetivas, mas as relações dialéticas entre estas estruturas objetivas e as disposições estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las, isto é, o duplo processo de interiorização e de exterioridade e exteriorização e de interioridade: este conhecimento supõe uma ruptura com o mundo do conhecimento objetivista, isto é, uma interrogação sobre as condições de possibilidades, e por isso, sobre os limites do ponto de vista objetivo e objetivante que capta as práticas do exterior, como fato terminado, em lugar de construir o princípio gerador, se situando no movimento mesmo de sua efetuação (Ardoino, 2001, p. 811).

A definição acima ilustra a abordagem utilizada nesta pesquisa, que privilegia o estudo dos *posicionamentos éticos* dos formadores e empreende um trabalho de identificação destes posicionamentos fundado, sobretudo, numa análise *conteúdo-discursiva*. O *corpus* utilizado origi-

na-se das entrevistas semidiretas realizadas individualmente durante uns 50 minutos com 13 *formadores-interventores* do Projeto que desejaram colaborar com a pesquisa.

O processo reflexivo, empreendido por estes formadores para responderem às questões colocadas sobre a vivência relativa ao *dever-avaliar* do projeto, é retroativo. Este retorno permite identificar os *princípios geradores* da ação interiorizada depois de exteriorizada no ato de avaliação.

O discurso manifestado pelos formadores se situa neste *movimento de efetuação e princípio gerador* da ação ou do *ato de avaliação* (Char-denet, 1999) exteriorizado. Trata-se de um discurso contendo a expressão dos *sentimentos morais residuais* (Bagnoli, 2000), pós-avaliativos, e que são inferidos pelo pesquisador. O trabalho de análise *inferencial*¹⁴ do discurso do *formador-interventor* do Projeto tem por base os traços lexicais e gramaticais em seus termos qualificantes, de apreciação subjetiva ou relativos a uma atitude (expressiva, emotiva, avaliativa e axiológica) para comunicar.

A exposição detalhada da abordagem *analítico-discursiva*¹⁵ e a apresentação dos resultados obtidos sobre estes *posicionamentos-éticos* constituem assunto de uma publicação em andamento. Nós nos limitaremos à apresentação da questão teórico-prática que implica o conflito de deveres do *formador-interventor ou orientador* do Projeto, numa perspectiva que ultrapassa os limites do ato da avaliação e se insere na do *conflito de deveres ético-sociais*.

¹³ Identificamos três *posicionamentos-éticos* do formador face ao *dever-avaliar*: um posicionamento em favor da instituição, no respeito da regra imposta para avaliar, caracterizado pelo conflito interno do formador; um posicionamento em favor do outro e com o outro, isto é, o estudante, e a escolha de um conflito explícito com a instituição; e finalmente, o posicionamento em favor de si mesmo, no afastamento da regra imposta pela instituição para avaliar, com implicação pessoal na escolha de outra escala de notação, que diverge da instituição.

¹⁴ O modelo *inferencial* da análise linguística, para a produção do sentido, origina-se de um duplo tratamento da linguagem. Claude Chabrol explicitou este tratamento da linguagem através do processo de um *tratamento psico-social dos comportamentos linguísticos* que compreende *instruções* (informações para definir a operação simples a ser executada) linguísticas do enunciado e da enunciação, mas também das *instruções* suscitadas por indícios de *situação material* (conceptuais e procedurais). Este modelo interessa-se pelas interpretações semânticas das representações e das situações de ações, pelos discursos produzidos por estas representações de comunicação.

¹⁵ Trabalhamos com as três categorias da análise do discurso propostas por Patrick Charaudeau (1992): *élocutive, allocutive e délocutive*.

Além das duas problemáticas, anteriormente apresentadas, a *epistemológica* e a *praxiológica*, a problemática *social do conflito de deveres* dos formadores corresponde à realidade encontrada no contexto universitário francês, como será relatado. O tratamento desta questão permitiu uma *reflexão ética* sobre o *conflito de deveres* vividos pelo formador de adultos, como resultado de pesquisa e de observação, mas sobretudo de experiência pessoal como *professor-formador*, atuando no contexto universitário. No contexto francês, esta função foi modificada desde a reforma universitária de 1968, quando o professor universitário viu sua função de *dever-formar* acrescida da função de *dever-informar* e, mesmo, *dever-orientar*.

A função de *orientação educativa* deste *professor-formador* de adultos do ensino superior ultrapassa a tradicional função de transmissão de conhecimentos, para transformar-se num *formador-interventor* quando se trata de trabalhar na construção do projeto do estudante. Esta transformação do papel do *professor* resultou, sobretudo, de medidas institucionais criadas pela reforma universitária que passou a exigir do ensino superior uma função social e profissionalizante. As pesquisas realizadas sobre a prática da *orientação educativa*, na sociedade ocidental, apresentam uma evolução histórica nos últimos 40 anos. Elas mostraram uma mudança progressiva no que se refere à “representação do trabalho educativo, de seus atores e de suas relações com o meio social” (Barbier, 1998). A noção a ser conservada é, então, a existência de uma *cultura da ação educativa* que evolui em função das mudanças socioeconômicas sofridas no *espaço da formação*.

Desde o início do século XX, a França deu origem a um sistema bem particular de orientação profissional de jovens, que data do pós-guerra. O decreto de 26 de setembro de 1922 definia a orientação da seguinte maneira: “[...] conjunto de operações que precedem a colocação de jovens no comércio e na indústria, e que têm por finalidade revelar suas aptidões morais, físicas e intelectuais” (Carré e Caspar, 1999, p. 438).

Em 1928, foi criado o Instituto Nacional da Orientação Profissional, que em 1939 transformou-se no INETOP (Instituto Nacional de Estudos do Trabalho e da Orientação Profissional).

Entre o final de 1950 e 1990, as diretrizes empreendidas na formação de adultos são acrescidas de modificações radicais no ensino sobretudo superior. O objetivo inicial, visando à “melhoria das qualidades profissionais e a compensação das desigualdades de chances escolares”, torna-se “uma restrição de co-investimento partilhado entre o indivíduo e a empresa, numa pura lógica de rentabilidade econômica e de manutenção do emprego” (Dubar e Gadea, 1998, p. 80).

Reformas mais recentes, como a iniciada em 1996, e ainda em andamento, respondem à necessidade de harmonização do ensino superior na Europa, visando assegurar uma maior mobilidade dos estudantes com a normalização de diplomas. A medida de globalização do sistema universitário europeu visa criar um currículo básico representado pela sigla *LMD (3-5-8)*¹⁶, isto é, *L* para *Licence*, correspondendo a um diploma de três anos de estudos, profissionalizante, e implica o gradativo desaparecimento do diploma de *Deug*, atuais dois primeiros anos de estudos universitários; *M* para *Master*, após cinco anos, diploma também profissionalizante que corresponde ao di-

ploma americano e aos diplomas franceses de *Maîtrise* (4º ano) mais o de *DESS* (Diploma de Estudos Especializados), com caráter profissional, e de *DEA* (Diploma de Estudos Aprofundados) preparando à pesquisa; e, finalmente, *D* para representar o *Doctorat*, após oito anos de estudos, visado somente pelas pessoas que seguirão a carreira do magistério, após desenvolver a tese. A principal modificação deste curriculum constitui a simplificação dos diplomas e a transformação dos diferentes conteúdos disciplinares visando a uma melhor definição de competências profissionais.

Em 1998, o *Rapport Attali* defende, na sua introdução, um “sistema de ensino superior francês, espelho da complexidade da sociedade, mas que soube essencialmente responder ao crescimento rápido da demanda de educação do país” (Attali, 1998, p. 32). O autor acentua a necessidade de uma revisão urgente nos seguintes dados: a revolução tecnológica da informação, as condições de trabalho, a diversificação das trajetórias profissionais, as exigências de uma formação permanente, as mudanças nos saberes e na maneira de aprender, as modificações nas relações entre o Estado, as empresas e a sociedade, e enfim, a unificação européia.

Outra intenção, muito bem lembrada, na introdução do *relatório Attali*, é que a “primeira missão das universidades e das *grandes écoles* não é mais o recrutamento de *cadres* (executivos, responsáveis) do Estado, que não estão mais no centro da vida econômica e industrial, mas servir aos estudantes” (Attali, 1998, p. 45). Esta declaração é importante no que se refere ao diploma com valor profissional na saída do ensino superior e que deve ser assegurado a todo tipo de estudante e não somente a

¹⁶ Referência à Reforma Attali.

uma elite. Assim, declara ainda Attali: “[...] uma preparação à vida profissional deve tornar-se um dos eixos maiores do projeto pedagógico do estabelecimento do ensino superior” (Attali, 1998, p. 67).

Tendo em vista todas estas modificações no ensino superior, o sistema francês criou novos espaços de formação como a orientação à construção de um projeto pessoal de formação e profissional – que tenta responder a esta missão social do ensino. Orientando e acompanhando os estudantes na chegada à universidade e solicitando uma reflexão sobre um possível projeto profissional em final de formação, a instituição pretende evitar a evasão destes estudantes, sem antes terem a oportunidade de refletir sobre a possibilidade de uma reorientação profissional.

Profissionalização e internacionalização do ensino superior: questões de normalização

A constatação atual é que o contexto francês encontra-se em fase de normalização das modalidades do seu sistema de ensino superior (*grandes écoles*, universidades, IUFM) em relação aos demais países da Europa. A reforma *LMD* traz a modificação progressiva do diploma de segundo ano (*Deug*) e tende a valorizar uma formação de tipo mais profissionalizante que pretende ser menos elitista. O sistema de ensino francês sofrerá uma importante reestruturação nos próximos anos, perdendo possivelmente seus aspectos particulares e únicos no que se refere à formação de seus

futuros professores. O ensino dispensado em IUFM, único na Europa e tendo sido criado nos anos 90, necessitará adaptar-se às novas decisões do projeto europeu. Para alguns participantes do sistema IUFM, este apresenta probabilidades de desaparecimento nos próximos anos.

O contexto universitário francês, com a formação que consiste na orientação da construção de um Projeto pessoal de formação e profissional, tenta responder a uma exigência de eficácia¹⁷ (questão ética) aplicada ao sistema de ensino superior, desde a reforma de 1996, com uma acentuação da função social e profissionalizante prevista pela reforma de 1968.

A atual necessidade de harmonização do ensino superior na Europa deve assegurar também uma maior mobilidade dos estudantes. Estes diplomas harmonizados supõem, também, a definição de competências e a renovação dos conteúdos disciplinares, dentro da perspectiva sobretudo profissionalizante, aplicada ao ensino superior. Neste novo contexto, avançamos a idéia de que a formação do Projeto poderá transformar-se num instrumento de mobilidade para os estudantes de diferentes culturas, que desejarem trabalhar nos diversos espaços europeus. Este novo espaço de formação poderá constituir um poderoso instrumento de trocas culturais dentro da construção de projetos de formação e profissionais dos estudantes europeus.

O sistema brasileiro de ensino superior já tem sua equiparação ao sistema da América do Norte, seguindo o modelo americano, mais próximo do projeto europeu. Assim sendo, as questões brasileiras de inter-

nacionalização do ensino são diferentes das questões francesas e devem evoluir mais pelos aspectos sociopolíticos e econômicos do país.

Acordos nacionais interprofissionais foram assinados em 1970, na França, entre os sindicatos e organizações patronais, definindo as condições de aplicação da licença de trabalho (*CIF: congé individuel de formation*) de um ano, que permite ao assalariado mudar ou aperfeiçoar suas atividades através da formação permanente. O balanço das competências profissionais (*bilan de compétences*) é um direito adquirido pela Lei da *Formação Profissional Continuada* de 1971 e, mais recentemente, pela criação do dispositivo de Validação das Aquisições Profissionais (VAP) que evoluiu em 2002 para Validações das Aquisições de Experiência (VAE), expandindo-se no meio universitário. Com este dispositivo, os adultos podem validar suas experiências profissionais obtendo diplomas de nível superior, depois de serem acompanhados na realização de um projeto de estudos complementar em certos casos, acompanhado de um balanço das competências profissionais.

A lei de 1971 sobre a formação de adultos na França obrigou a participação direta das empresas privadas na educação permanente ou na formação continuada (traduzindo dos termos franceses), garantindo a evolução na carreira profissional através de entrevistas anuais, obrigatórias, dos assalariados com os responsáveis de serviço (*entretiens d'évolution de carrière*), ou ainda, pela formação proposta por instituições criadas com esta finalidade. No entanto, apesar do avanço francês,

¹⁷ Uma primeira comunicação e publicação desta pesquisa foi realizada no Colóquio Internacional da Avaliação, organizado pela Associação da ADMEE-Europe, na universidade de Liège, na Bélgica, entre os dias 4 e 6 de setembro de 2003, a fim de responder à temática: *Évaluation: entre efficacité et équité*. Título da comunicação: *La notion de conflit de devoirs dans l'évaluation du projet personnel – de formation et professionnel – à l'université*, com uma reflexão em torno das questões de eficácia e equidade para avaliar neste contexto. A segunda comunicação com o mesmo título acima foi realizada na *7^{me} Biennale de l'Éducation*, em Lyon, na França, entre os dias 14 e 17 de abril de 2004, propondo uma *reflexão ética* e um modelo filosófico para se pensar o ato de avaliação na formação de professores, buscando responder à questão do colóquio: *Quelles approches pour faciliter le développement des personnes dans les organisations d'éducation et de formation?*

com leis que regulamentam a educação permanente, os problemas restam os mesmos no que se refere ao perigo de exclusão de certos grupos sociais (a questão dos grupos jovens dos subúrbios) no acesso aos estudos e ao trabalho. Trata-se de uma ameaça permanente, no contexto social dos dois países, França e Brasil, a necessidade de providências no sentido de diminuir as diferenças de oportunidades no acesso à formação e o trabalho em geral, sobretudo destas comunidades desfavorecidas.

A problemática brasileira não trata da diversidade de raízes culturais que encontramos no contexto francês, apesar da constituição étnica do Brasil (raça negra, branca e indígena). Porém, envolve questões de exclusão social de grupos desfavorecidos economicamente na sociedade brasileira. Cedo ou tarde, o ensino superior deverá *profissionalizar-se*, visando perder seu caráter elitista. Pois o Brasil é um país de população emergente muito jovem e economicamente carente. Estes jovens deveriam poder participar mais intensamente da construção do país se devidamente formados e preparados, assumindo o lugar das elites privilegiadas que persistem com o passar dos anos.

Questões de fundo subexistem nos contextos França-Brasil. Por exemplo: como responder aos problemas intraprofissionais e específicos à formação dos professores num contexto em profunda mudança? Como responder à necessidade de *formar* e de *dar outra forma*¹⁸ à formação dos professores num contexto de globalização e profissionalização do ensino? Que investimentos em formação são necessários aos professores para desenvolverem adaptações das suas atividades de ensino?

Todas estas questões parecem comuns à França e ao Brasil, sem restrições, faltando no contexto brasileiro, sobretudo, um quadro legislativo visando à normalização da educação permanente, ao longo da vida. É necessária a criação de um dispositivo que regulamente esta formação implicando empresas de porte, nacionais ou multinacionais, participando do financiamento deste processo, como ônus a ser pago pelos lucros obtidos em território brasileiro. O que se constata é que empresas estrangeiras só se implantam em países com *mão-de-obra formada* e pouco onerosa.

Nossa experiência de 14 anos no Brasil, entre 1974 e 1988, na educação de adultos do ensino supletivo junto à Secretaria do Estado do Rio de Janeiro, no ensino da língua portuguesa inicialmente e depois da língua francesa, não nos permite testemunhar hoje este mesmo tipo de problema. Neste contexto, nem sempre se colocava o objetivo profissional para aprender. Na ocasião, este público ainda não apresentava a mesma necessidade. Pelo contrário, aprender uma língua estrangeira como o francês era sempre um motivo de se evadir, de sonhar, e não de evasão do sistema. A escolha da formação era voluntária e os alunos eram levados por um desejo de aprender a língua ou a cultura francesa, por simples prazer. Porém, hoje é diferente. Esta realidade, de uma maneira geral, desapareceu nos últimos 20 ou 30 anos e seria utópico pensar que a vida em sociedade nos permite perder tempo, ou investir em formações sem uma aplicação prática e imediata. Somente uma elite poderia continuar visando a aprendizagem fundadas apenas no prazer de

aprender, sem objetivos profissionais ou práticos.

É preciso desenvolver-se um esforço continuado de renovação dos conhecimentos relativos às atividades profissionais, pois as mudanças são grandes e rápidas no contexto socioeconômico que envolve o mundo do trabalho. Assim, os conhecimentos tornam-se logo obsoletos. A grande maioria dos jovens adultos de hoje, em fase de iniciar uma carreira profissional e prestes a fazê-lo, devem andar rápido e estar certos dos resultados esperados. Participamos de uma sociedade que pede escolhas, pois delas depende um sucesso que é fundado sobretudo na competitividade. O jovem adulto de hoje não tem tempo a perder diante de toda a concorrência que ele encontra para conseguir seu primeiro trabalho.

Proposta de um novo espaço de formação para professores e estudantes num contexto internacionalizado

No contexto brasileiro, primeiramente, podem estar implicadas nesta reflexão, sobre a necessidade de uma formação de construção do Projeto pessoal de formação e profissional, todas as instituições de ensino que são confrontadas com a evasão e a exclusão de seus estudantes.

Segundo, estão implicadas também as instituições que apresentam necessidade de adaptação de seus sistemas, pela falta de reflexão até então do sentido atribuído aos estudos em relação à escolha profissional futura dos estudantes.

Terceiro, esta reflexão pode contribuir para a construção de um novo

¹⁸ Enriquez (1981, p. 93-109) apresenta os modelos *imaginários* do formador: o de dar uma boa forma (conteúdo mesmo da idéia de *formador*); o de curar e restaurar (o *terapeuta*); o de dar a luz, nascimento, ou de fazer aparecer (o *gerador* – maiêutico – socrático); interpretar e fazer tomar consciência (o *analista*); fazer agir, mudar (o *militante*); dedicar-se, assumir os problemas (o *reparador*); liberar os tabus, as proibições (a serviço das pulsões: o *transgressor*); o esforço para tornar o outro louco (o destruidor, anunciado por M. Searles).

instrumento de trabalho pedagógico que constitui o projeto dos estudantes, dentro das diferentes disciplinas. Se organizada com a totalidade dos estudantes universitários e em torno de projetos comuns, previamente definidos e com grupos heterogêneos, esta iniciativa pode dirigir-se, sobretudo, aos primeiros anos do ciclo universitário, mas ficar aberta a outros níveis de ensino, como o Mestrado e o Doutorado.

Quarto, cria-se a possibilidade de desenvolver um projeto institucional que regroupe estudantes com projetos no estrangeiro. E, então, a formação será centrada na construção de um projeto que pode ser somente de estudos (estágio de formação no estrangeiro) ou acrescido de um projeto profissional (estágio profissional no estrangeiro) e, nos dois casos, validados por ambas as instituições ou empresa-instituição. A escolha do país ao qual o estudante deseja dirigir-se representa um fator de seleção para projetos comuns.

O contexto proposto implica, inevitavelmente, uma renovação da formação dos professores com ênfase num trabalho de desenvolvimento pessoal, com construção de um projeto de formação e profissional que lhes é próprio, numa perspectiva *ético-reflexiva*, fundada na singularidade dos projetos e também na diversidade cultural e internacional do ensino. *A orientação educativa*, com um público adulto ou de jovens adultos, deve ser aplicada, sobretudo, quando o sistema de ensino não acompanha a realidade socioeconômica do país, ou ainda, quando os estudantes não conseguem atribuir um sentido à aprendizagem de certos conteúdos disciplinares. Então, é o momento de se pensar na *orientação educativa* em todos os níveis do ensino superior.

A responsabilidade de *dever-orientar* na construção do projeto de estudos e profissional na UFR de Estudos Ibéricos Latino-Americanos, durante cinco anos na universidade francesa (grupos de origens culturais diversas: franceses, portugueses e espanhóis), permitiu-nos uma melhor conscientização do fator *cultura minoritária* de certos grupos. A desigualdade de condições encontrada pelo grupo de portugueses em relação ao grupo dos espanhóis para realizarem seus projetos profissionais ao término da formação é fato constatado. Mais marcante ainda quando se trata de um ensino que tende a continuar reforçando dificuldades de integração socioprofissionais fundada na diferença sociocultural.

Nossa proposta compreende, então, a introdução de uma perspectiva *ética* na formação acadêmica destes futuros profissionais confrontados com a internacionalização do ensino, mas também com a diversidade cultural dos grupos em formação, sobretudo das minorias, e a profissionalização das disciplinas escolhidas. A preocupação com questões, sobretudo de ordem *ético-reflexiva* para abordar a formação que inclui futuros professores, levou-nos em busca de novas soluções. Trata-se sobretudo de proposta fundada numa maior participação dos futuros professores, assim confrontados com problemas que se perenizam: socioculturais e sociopolíticos na formação de adultos.

Parece evidente para estes adultos e jovens adultos hoje em formação a necessidade da aprendizagem de novas tecnologias e técnicas informáticas. Este tipo de formação é mais facilmente aceito que matérias mais tradicionais, como a História antiga, por exemplo. Sem a intenção

de querer esgotar a questão, nem hierarquizar conhecimentos por grau de importância, a verdade é que tudo é importante atualmente, consideradas as diferenças de níveis de aplicação imediata dos diferentes conhecimentos. Conhecemos a importância de compôr-se a cultura geral de uma pessoa, por motivos que ultrapassam uma simples valorização desta em concursos profissionais¹⁹. Mas estamos, sobretudo, conscientes da necessidade de um trabalho de especificação das competências originárias das diferentes áreas do conhecimento que compõem esta cultura geral para participar de um contexto socioprofissional em contínua modificação.

O resultado da experiência e do aprendizado da pedagogia do projeto com futuros professores, deve oferecer-lhes condições para esta aplicação prática mais tarde, ou seja, de poder contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes. Isto é, oferecer-lhes a oportunidade de refletir sobre o sentido de seus estudos e da coerência da atual escolha com uma futura escolha profissional. Ou ainda, ajudá-los a construir um projeto a curto, médio ou longo prazo, se possível, a fim de confirmarem ou não o atual projeto de estudos.

A formação que consiste na construção do Projeto pode tornar-se um instrumento eficaz no combate desta exclusão, como já foi colocado, mas que desejamos reforçar, quando se trata de bem orientar estes jovens, encontrando dificuldades importantes para integrarem o sistema universitário e, mais tarde, o universo do trabalho.

Nossa experiência atesta ainda a necessidade de um diálogo integrando a dinâmica da construção do projeto, tendo em vista este tipo de pro-

¹⁹ Nossa experiência na França em várias atividades, entre outras, a participação em júri de concurso, nas provas de *cultura geral* aplicadas aos redatores da função pública territorial.

blemática, de tratar de um possível *mal-estar* experimentado pelos estudantes quando descobrem que não dispõem da autonomia necessária para assumir o contexto universitário, em todas suas adversidades. A formação transforma-se, ao mesmo tempo, num *espaço protegido* (Bourgeois e Nizet, 1997), o que corresponde ao lugar onde a pessoa que aprende, se sente segura para exprimir sua identidade. Este espaço representa para a pessoa, uma possibilidade de descobrir as razões que a levam a tomar a decisão de investir na formação (Caruccio Martins, 1999). Esta evolução na identidade, na trajetória e no seu percurso da formação da pessoa, só será possível diante de condições oferecidas pela formação²⁰.

Em linhas gerais, o processo reflexivo investido pelo sujeito na formação, onde ele visa construir um projeto pessoal, pode ajudá-lo a melhor precisar também o público com o qual deseja trabalhar (crianças, jovens, jovens adultos ou adultos) e adaptando-o segundo as etapas da evolução do seu projeto profissional. Um exemplo do fator de mobilidade profissional presente na construção de um projeto é o caso do professor do ensino primário que deseja continuar se formando a fim de tornar-se um professor no campo da educação permanente ou da formação de adultos. Ele construiria seu projeto, então, com base nesta mudança. Como pode ser o caso do futuro professor, que, almejando trabalhar com crianças no ensino de línguas estrangeiras, se sinta, com o passar do tempo, mais inclinado a realizar um trabalho de formação de empresários ou abraçar outras profissões, como o jornalismo ou a editoração, para citar apenas algumas, no final da formação de Letras. Por experiência, sabemos que o aprendi-

zado das línguas estrangeiras no ensino superior não se dirige, atualmente, somente à carreira do ensino, mas tornou-se um qualificativo a mais, um trunfo, para o exercício de outras carreiras, tais como: comércio internacional, turismo, fotografia, estilismo, moda, publicação, tradução, interpretação, etc. Isto pode explicar a grande evasão de estudantes desta área para outras, consideradas mais centrais.

Estando ciente das diferenças culturais dos dois contextos, França-Brasil, do risco incorrido por toda transposição ou transferência, esta proposta mantém-se, no entanto, válida, porque ela ultrapassa o tipo de barreira cultural que coloca em oposição *diferenças intergrupais em detrimento de diferenças intragrupais ou interindividuais* (Abdallah-Pretceille, 2003), bem pelo contrário.

Como é sabido, as raízes culturais brasileiras inspiraram-se em raízes culturais européias, portuguesas e francesas, mas se distanciam sobretudo da cultura francesa em nível socioeconômico, por um passado político brasileiro recente, marcado por um longo período não democrático. As consequências que resultaram não serão radicalmente desastrosas para a evolução do sistema brasileiro, se nos conscientizarmos da necessidade de andar rápido e, se possível, em busca deste *tempo perdido*.

França e Brasil correspondem a um espaço de diálogo importante e necessário sobre a formação de adultos, pois é central para a evolução da internacionalização nos dois contextos. Primeiramente, sobre questões de internacionalização do ensino, às quais estão diretamente implicados. A França, essencialmente no que se refere às suas relações com os países da Europa, mas não somente, e o Brasil, por suas relações com toda a Amé-

rica do Sul, e porque não, Europa e Ásia. Em segundo lugar, por problemas comuns de necessidade de renovação, tanto do ensino de base como do ensino superior, que constitui o campo desta reflexão.

Tudo isso só pode implicar, basicamente, uma renovação na formação dos professores confrontados com este contexto internacional, com exigências relacionadas ao mundo do trabalho e, por que não, de subsistência das pessoas que estes profissionais *devem*, antes de tudo, *orientar*. Por outro lado, a reorganização curricular do ensino superior é urgente para que este não se torne obsoleto, nem sofra com a evasão de seus estudantes por sua inadaptação ao novo contexto socioprofissional.

Referências

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. 2003. *Former et éduquer en contexte hétérogène: pour un humanisme du divers*. Paris, Economica/Antropos, 223 p.
- ARDOINO, J. 2001. *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, 1^a ed. 1998, p. 811.
- ATTALI, J. 1998. *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur*. Paris, Stock, p. 132.
- BAGNOLI, C. 2000. *Il dilemma morale e i limiti della teoria etica*. Milano, LED, 272 p.
- BARBIER, J.-M. 1991. *Élaboration des projets d'action et planification*. Paris, PUF, 287 p. (Col. Pédagogie d'aujourd'hui).
- BARBIER, J.-M. 1998. *Voies nouvelles de la professionnalisation, Symposium do REF (Réseau d'éducation et formation)*, Bélgica,
- BERCOVITZ, A. e NINANE, P. 1977. *Analyse sociale et intervention. Connexions*, 77(24): 29-83.
- BONNIOL, J.-J. e VIAL, M. 2003. *Les modèles de l'évaluation: textes fondateurs avec commentaires*. Bruxelles, De Boeck, 368 p.
- BOURGEOIS, E. 1996. *L'adulte en for-*

²⁰ Este assunto é tratado num trabalho, em andamento, de tradução e publicação da dissertação de Mestrado.

- mation: regards pluriels*. Bruxelles, De Boeck, 165 p.
- BOURGEOIS, E. e NIZET, J. 1997. *Apprentissage et formation des adultes*. Paris, PUF, 187 p.
- BOUTINET, J.-P. 1990. *Anthropologie du projet*. Paris, PUF, 432 p.
- BOUTINET, J.-P. 1998. *L'immaturation de la vie adulte*. Paris, PUF, 288 p.
- CANTO-SPERBER, M. 2002. *L'inquiétude morale et la vie humaine*. Paris, PUF, 293 p.
- CARRÉ, P. e CASPAR, P. (dir.) 1999. *Traité des sciences des techniques de la formation L'orientation éducative: Eléments d'histoire et d'actualité de l'orientation éducative des adultes*. Paris, Dunod, 600 p.
- CARUCCIO MARTINS, R. M. 1999. *La dynamique motivationnelle qui sous-tend l'engagement en formation et le choix professionnel*. Paris, França. Dissertação de Mestrado (DEA Pesquisas no Campo da Formação de Adultos). Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM) e Universidade de Louvain-La Neuve (Bélgica), 250 p. (inédita).
- CARUCCIO MARTINS, R.M. 2005. *Devoir former, orienter et évaluer: conflit de devoirs et positionnements éthiques*. Paris, França. Tese de Doutorado. Universidade de Paris 8 – Vincennes-Saint-Denis, UFR de Communication, Animation et Formation, 391 p. (inédita).
- CARUCCIO MARTINS, R.M. 2006. *Devoir-évaluer: une notion et un modèle philosophique pour penser l'acte d'évaluer*. In: J. Aubegny, L. Clavier (dir.), *L'évaluation entre permanence et changement*. Coleção Evaluer, Paris, Harmattan, p. 161-194.
- CHARAUDEAU, P. 1992. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris, Hachette, 345 p.
- CHARDENET, P. 1999. *De l'activité évaluative à l'acte d'évaluation*. Paris, L'Harmattan, 160 p.
- DELEFOSSE, J.-M. O. 1996. *La formation aux choix professionnels ou comment construire son projet de formation à l'université*. *La Nouvelle*, 8:10-11.
- DUBAR C. e GADEA C. 1998. *Evolution de la promotion sociale et dynamique des formes identitaires*, *Education Permanente*, 136:79-90.
- ENRIQUEZ, E. 1981. *Petite galerie de portraits de formateurs en mal de modèle*. *Connexions*, 33:93-109.
- GARDNER, H. 1997. *Les formes de l'intelligence*. Paris, Odile Jacob, 325 p.
- HENRY-RENARD, M. 1986. *Educação da Escolha*. *Education Permanente*, 86:41-51.
- JAFFRO, L. 1995. *Notions de philosophie III* (dir. Kambouchner): *Ethique et morale*. Paris, Gallimard, v. 3, p. 221-303.
- KANT, E. 1994 [1785]. *Métaphysique des mœurs I: Fondation*. Paris, Flammarion, 252 p.
- LE BOTERF, G. 1995. *Essai sur un attracteur étrange*. Paris, Organisation, 233 p.
- NUTTIN, J. 1980. *Théorie de la condition humaine: du besoin au projet d'action*. Paris, PUF, 304 p.
- PINEAU, G. 1998. *Accompagnements et histoires de vie*. Paris, L'Harmattan, 303 p.
- RICŒUR, P. 1990. *Soi-même comme un autre*. Paris, Seuil, 424 p.
- RICŒUR, P. 1993. *Lectures 3 – Aux frontières de la philosophie: Entre philosophie et théologie I: la Règle d'Or en question*. Paris, Seuil, 366 p.

Submetido em: 04/04/2007

Aceito em: 13/08/2007

Regina Maria Caruccio Martins
Département de Carrières Sociales
IUT- Institut Universitaire de
Technologie, Université de
Franche-Comté
Besançon BP
Rue Engel Gros
90016 Belfort Cédex, France