
AS COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR PROFISSIONAL: ENTRE CONHECIMENTOS, ESQUEMAS DE AÇÃO E ADAPTAÇÃO, SABER ANALISAR

1

Marguerite ALTET

Na França, a introdução de um sistema educacional de massa e a modificação do público escolar que se seguiu a ela, assim como a nova Lei de Orientação para a Educação, de 1989, que coloca “o aluno no centro do sistema educacional”, acarretaram uma evolução na percepção dos papéis do professor.

Além disso, o Ministério empreendeu modificações em seus sistemas de formação: a criação dos Institut Universaire de Formation de Maîtres (IUFM) para formar um corpo único de professores, a importância assumida pelos Mission Academic de Formation de Personnel de L'Éducation National (MAFPEN) e a formação contínua tornando-se uma “prioridade” (Bayrou, 1994) correspondem à vontade institucional de desenvolver uma “verdadeira formação profissional” para todos (Bancel, 1989), permitindo construir uma nova identidade profissional em termos de competências e de *status* de “professor profissional”. Com o reconhecimento de uma especificidade do profissional do ensino, os professores de escola elementar, colégio e liceu tornam-se “profissionais do ensino e da aprendizagem” formados pela apropriação de competências necessárias ao ato de ensinar (o saber-ensinar) e não apenas ao domínio de conteúdos de ensino (os conhecimentos disciplinares), como acontecia nos sistemas de formação anteriores.

Partindo da constatação dessa evolução institucional e social atual da profissionalização do ensino, no sentido utilizado por Perrenoud (1993a), quando fala no “grau de avanço de uma transformação estrutural do ofício rumo a uma verdadeira profissão”, desenvolvemos trabalhos de pesquisa sobre a profissão do professor e sobre o processo da construção dos conhecimentos e das competências profissionais dos professores no âmbito do Centre de Recherches en Éducation de Nantes (CREN).

Pareceu-nos importante procurar identificar os modelos sobre os quais se apóia a profissão e, para tanto, interrogamos os atores que praticam a profissão de professores e os formadores que os preparam para tal sobre os conhecimentos e as competências profissionais que, na opinião deles, constituem essa atividade

profissional, bem como sobre aquilo que os ajudou a construir o seu profissionalismo.

Apresentaremos as conclusões de uma pesquisa realizada pela Direction de l'Évaluation et la Prospective (DEP, cf. Altet, 1993) em um estudo internacional da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) sobre a “qualidade dos professores”. Dessa forma, levamos professores de todos os níveis a refletirem juntos durante seminários sobre as competências necessárias para o bom exercício da profissão de professor.

Resumiremos ainda as contribuições trazidas por uma pesquisa encomendada pela MAFPEN de Nantes (1994), a qual procura destacar a natureza das competências e dos conhecimentos profissionais desenvolvidos na formação contínua dos professores e que são objetivo dos formadores MAFPEN, a chamada “base de conhecimentos pedagógicos requeridos” (Holmes, 1986). A problemática geral recai sobre a identificação e a construção das competências profissionais que esses formadores de professores, considerados como professores especialistas, procuram desenvolver nos seus alunos-professores através das formações propostas. Busca-se descobrir de que maneira, segundo os formadores, constroem-se essas competências, como eles as adquiriram e como organizam a formação necessária à sua apropriação em suas ações.

Todos esses trabalhos apóiam-se em diversos fundamentos:

- a) os aportes recentes da psicologia cognitiva e o estudo da especialização em pedagogia (Anderson et al., 1978; Shavelson e Stern, 1981; Leinhardt e Greeno, 1986; Berliner, 1986; Calderhead, 1987; Glaser, 1991);
- b) os trabalhos fenomenológicos sobre o conhecimento a ser ensinado, ligado às representações e às situações vivenciadas e oriundas da prática (Elbaz, 1983; Louden, 1991; Zeichner et al., 1987; Lampert, 1985);
- c) a atual corrente de pesquisas de Schön (1983, 1987), Argyris (1974) e Tochon (1993) sobre o professor especialista;
- d) eles se inscrevem no paradigma de pesquisa sobre o *teacher thinking*, sobre as reflexões de Perrenoud (1994i) acerca da “capacidade de mobilização e de atualização dos conhecimentos postos em prática pelos professores” e sobre o *habitus*.

A metodologia utilizada consiste em entrevistas semidirigidas dos atores, professores e formadores e em uma análise de suas verbalizações sobre as práticas, a partir de simulações de casos pedagógicos concretos ou da análise de situações pedagógicas reais gravadas em vídeo.

O MODELO ATUAL DE PROFESSOR PROFISSIONAL

Os ofícios relacionados ao ensino existem há muito tempo, e podemos destacar aqui algumas concepções antigas do profissionalismo do ensino e das formações ligadas a eles. Perrenoud (1993) lembra com muita propriedade que os professores são e sempre foram pessoas que exerciam um ofício, isto é, “profissionais”; que existem diferentes modelos de profissionalismo ligados ao ensino e que a corrente da profissionalização está simplesmente descrevendo um processo que

se torna atualmente mais visível “à medida que, na educação, a colocação em prática de regras preestabelecidas cede lugar a estratégias orientadas por objetivos e por uma ética”. É a passagem do ofício artesanal, em que se aplicam técnicas e regras, a uma profissão, em que cada um constrói suas estratégias, apoiando-se em conhecimentos racionais e desenvolvendo sua especialização de ação na própria situação profissional, assim como sua autonomia.

Definimos o professor profissional como uma pessoa autônoma, dotada de competências específicas e especializadas que repousam sobre uma base de conhecimentos racionais, reconhecidos, oriundos da ciência, legitimados pela Universidade, ou de conhecimentos explicitados, oriundos da prática. Quando sua origem é uma prática contextualizada, esses conhecimentos passam a ser autônomos e professados, isto é, explicitados oralmente de maneira racional, e o professor é capaz de relatá-los.¹

A profissionalização é constituída, assim, por um *processo de racionalização dos conhecimentos postos em ação* e por *práticas eficazes em uma determinada situação*. O profissional sabe colocar as suas competências em ação em qualquer situação; é o “homem da situação”, capaz de “refletir em ação” e de adaptar-se, dominando qualquer nova situação. É um profissional admirado por sua capacidade de adaptação, sua eficácia, sua experiência, sua capacidade de resposta e de *ajuste a cada demanda*, ao contexto ou a problemas complexos e variados, bem como por sua “capacidade de relatar os seus conhecimentos, seu *savoir-faire* e seus atos” (Charlot e Bautier, 1991), *justificando-os*. Contudo, pedimos-lhe ainda mais: que “saiba jogar com as regras e manter uma relação com os conhecimentos teóricos que não seja reverente e dependente, mas, ao contrário, crítico, pragmático e até mesmo oportunista” (Perrenoud, 1993b); em resumo, que esse profissional seja *autônomo e responsável*.

É esse modelo de profissionalismo que parece fundamentar atualmente o processo de profissionalização dos professores e ser predominante. Surge a questão de quais competências no nível do ensino e quais modelos de formação ele acarreta.

Historicamente (Altet, 1991), podemos levantar quatro modelos diferentes de profissionalismos de ensino (ou “paradigmas”, de acordo com Paquay, 1994) que foram dominantes na França e os respectivos modelos de formação que os construíram:

- o professor MAGISTER ou MAGO: modelo intelectual da Antigüidade, que considerava o professor como um Mestre, um Mago que sabe e que não necessita de formação específica ou de pesquisa, uma vez que seu carisma e suas competências retóricas são suficientes;
- o professor TÉCNICO: modelo que aparece com as Escolas Normais; a formação para o ofício ocorre por aprendizagem imitativa, com apoio na prática de um ensino várias vezes experimentado, que transmite o seu *savoir-faire*, os seus “truques”; o formador é um prático experiente e serve como modelo; as competências técnicas dominam;
- o professor ENGENHEIRO ou TECNÓLOGO: esse modelo apóia-se em aportes científicos trazidos pelas ciências humanas; ele racionaliza a sua prática, procurando aplicar a teoria; a formação é orientada por teóricos, especialistas do planejamento pedagógico e da didática;

- o professor PROFISSIONAL ou REFLEXIVO: nesse quarto modelo, em nossa opinião, a dialética entre teoria e prática é substituída por um ir e vir entre PRÁTICA-TEORIA-PRÁTICA; o professor torna-se um profissional reflexivo, capaz de analisar as suas próprias práticas, de resolver problemas, de inventar estratégias; a formação apóia-se nas contribuições dos praticantes e dos pesquisadores; ela visa a desenvolver no professor uma abordagem das situações vividas do tipo AÇÃO-CONHECIMENTO-PROBLEMA, utilizando conjuntamente prática e teoria para construir no professor capacidades de análise de suas práticas e de metacognição.

Nesses diferentes modelos de profissionalismo, diferem a natureza das competências profissionais e dos conhecimentos que ensinam. Portanto, é necessário identificar quais são as competências e os conhecimentos que se valem das práticas do professor profissional, após haver definido preliminarmente o que constitui a especificidade da profissão voltada para o ensino.

A ESPECIFICIDADE DA PROFISSÃO DE PROFESSOR

O professor profissional é, antes de tudo, *um profissional da articulação do processo ensino-aprendizagem em uma determinada situação, um profissional da interação das significações partilhadas.*

Definimos o ensino como um processo interpessoal e intencional, que utiliza essencialmente a comunicação verbal e o discurso dialógico finalizado como meios para provocar, favorecer e levar ao êxito a aprendizagem em uma dada situação; *é uma prática relacional finalizada* (Altet, 1994). Ensinar é fazer aprender e, sem a sua finalidade de aprendizagem, o ensino não existe. Porém, este “fazer aprender” se dá pela comunicação e pela aplicação; o professor é um profissional da aprendizagem, da gestão de condições de aprendizagem e da regulação interativa em sala de aula.

A dificuldade do ato de ensinar está no fato de que ele não pode ser analisado unicamente em termos de tarefas de transmissão de conteúdos e de métodos definidos *a priori*, uma vez que são as comunicações verbais em classe, as interações vivenciadas, a relação e a variedade das ações em cada situação que permitirão, ou não, a diferentes alunos, o aprendizado em cada intervenção. Assim, as informações previstas são regularmente modificadas de acordo com as reações dos alunos e da evolução da situação pedagógica e do contexto. O que constitui a especificidade do ensino é que ele se trata de um “trabalho interativo” (Tardif, J., 1992). Esta é a razão pela qual o ensino também pode ser concebido como um processo de tratamento da informação e de tomada de decisões em sala de aula, no qual o pólo da dimensão relacional e da situação vivida com o aluno em determinado contexto é tão importante quanto o pólo do conhecimento propriamente dito. É por isso que, ao modelo pedagógico triangular professor-alunos-conhecimento, preferimos um modelo dinâmico que comporta quatro dimensões em interação

recíproca em uma situação ensino-aprendizagem: alunos-professor-conhecimento-comunicação (Altet, 1994).

É no interior dessa vivência interativa de comunicação, em uma situação contextualizada, complexa e incerta de ensino-aprendizagem finalizada, com alunos específicos, que se realizam as tarefas do professor. Daí a dificuldade de defini-las inteiramente e de tê-las todas previstas antecipadamente. O professor pode planejar, preparar seu roteiro, mas continua havendo uma parte de “aventura”, ligada aos imprevistos que têm origem nessas ações em andamento e no desconhecido proveniente das reações dos alunos. Isto requer uma grande quantidade de tomadas de decisão, uma mobilização dos conhecimentos dentro da ação e, até mesmo, uma modificação de decisões na ação em sala de aula.

O que torna as tarefas do ensino específicas é o fato de que estas cobrem dois campos de práticas diferentes, mas interdependentes: por um lado, o da gestão da informação, da estruturação do saber pelo professor e de sua apropriação pelo aluno, que é o domínio da *Didática*; por outro lado, o campo do tratamento e da transformação da informação transmitida como Saber para o aluno, através da prática relacional, e as ações do professor para colocar em funcionamento condições de aprendizagem adaptadas, que é o domínio da *Pedagogia*.

A Pedagogia concorre para a transformação da informação em Saber através de trocas cognitivas e sócio-afetivas trazidas pelo professor por meio de interações, retroações, ajustes, adaptações interpessoais e aplicações em situação de sala de aula, durante o tempo real em que ocorre a intervenção. Como escreve Tochon (1989b), “o fato pedagógico refere-se à organização da relação social, aos conhecimentos e à gestão do grupo”. Ele se desenvolve no “tempo sincrônico” do ensino, enquanto o fato didático pertence à ordem da “diacronia”, do tempo fictício da antecipação dos conteúdos. Podemos, assim, falar da “dupla jornada do professor”, retomando a fórmula de Leinhardt (1986). De fato, em sua prática de sala de aula, todo professor exerce duas funções ligadas entre si e complementares, as quais abrangem diferentes tipos de tarefas:

- uma função didática de estruturação e gestão de conteúdos;
- uma função pedagógica de gestão e regulação interativa dos acontecimentos em sala de aula.

Esses dois campos de práticas *articulam-se de maneira funcional na ação* em situações complexas, mobilizando conhecimentos e competências profissionais plurais e de diferentes tipos. Trata-se, pois, de identificar a sua natureza para tentar restituir o seu funcionamento. Como os conhecimentos e as ações estão ligados no trabalho profissional do professor? Os conhecimentos profissionais são conhecimentos SOBRE a ação, DA ação ou EM ação? Esses conhecimentos profissionais são “conhecimentos-em-ação do sujeito”, para retomar a fórmula de Vergnaud (1991), ou fontes cognitivas mobilizáveis para a ação graças a “esquemas de pensamento” ou “*habitus*” que articulam diversos esque-

mas (como o preconiza Perrenoud, 1993b)? É essa questão, objeto do simpósio, que abordaremos aqui.

AS COMPETÊNCIAS E OS CONHECIMENTOS DO PROFESSOR PROFISSIONAL

Entendemos por “competências profissionais” o conjunto formado por conhecimentos, *savoir-faire* e posturas, mas também as ações e as atitudes necessárias ao exercício da profissão de professor. Retomamos a definição de Anderson (1986), que fala em “conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para garantir as tarefas e os papéis de professor”. Essas competências são de ordem cognitiva, afetiva, conativa e prática. São também duplas: de ordem técnica e didática na preparação dos conteúdos e de ordem relacional, pedagógica e social, na adaptação às interações em sala de aula.

O saber é uma noção polissêmica, e aqui retomamos a definição geral de Beillerot (1989 e 1994): “saber é aquilo que, para um determinado sujeito, é adquirido, construído, elaborado através do estudo ou da experiência”. Para diferenciar *saber* de *conhecimento*, adotamos a distinção proposta por Legroux (Altet, 1994) entre informação, saber e conhecimento:

- a *informação* é “exterior ao sujeito e de ordem social”;
- o *conhecimento* é “integrado ao sujeito e de ordem pessoal”.

O *saber* situa-se “entre os dois pólos”, na interface ou, como diria Lerbert (1992), “em um intermédio interfacial entre o conhecimento e a informação”. O saber constrói-se na interação entre conhecimento e informação, entre sujeito e ambiente, na mediação e através dela.

No ensino, as competências abrangem os saberes plurais trazidos pelo planejamento, pela organização, pela preparação cognitiva da aula e pela experiência prática advinda das interações em sala de aula.

As classificações para os saberes que ensinam são muitas e variam de acordo com os paradigmas de pesquisa e com as disciplinas que as construíram (filosofia, psicologia e etnologia). Todas as divisões em categorias propostas, baseadas na natureza do conhecimento dos professores, comprovam a existência de uma pluralidade de *saberes que ensinam*: teóricos e práticos, conscientes e capazes de preparar e guiar uma ação, ou ainda implícitos, empíricos, na forma de rotinas automatizadas e interiorizadas que intervêm nas improvisações ou nas tomadas de decisão interativas na ação.

O trabalho das ciências cognitivas permitiu desenvolver uma corrente de pesquisa sobre o “pensamento dos professores”. Os modelos de tratamento da informação e, particularmente, a distinção feita por Anderson entre três formas de saber – o declarativo (“saber que”), o procedimental (“saber como”) e o condicional ou contextual (“saber quando e onde”) – permitem destacar as diferentes formas assumidas pelos saberes que ensinam e descrever as etapas de transformação desses diferentes saberes, em particular no planejamento, para explicitar os procedimentos de uma ação automatizada pela rotina. Essa abordagem cognitivista colaborou para uma melhor delimitação dos processos de decisão dos professores, sendo o

ensino interpretado como uma atividade de resolução de problemas complexos, por raciocínio lógico, indutivo ou dedutivo (Charlier, 1989; Tochon, 1993; Altet, 1993). Por outro lado, tal abordagem não permite identificar a natureza dos saberes subjacentes aos processos de decisão. Os algoritmos, as heurísticas, as regras de ação, os planos racionais preestabelecidos não parecem capazes de explicar o funcionamento adaptativo do professor dentro da ação e frente a uma situação pedagógica sempre singular, incerta e muito complexa. O professor não é um administrador. Tochon demonstra que ele se vale de raciocínios flexíveis, analógicos, intuitivos ou “abduativos”. “A abdução tem a ver com os resultados obtidos pelo instinto, pela introspecção ou pela intuição”. Para Tochon, a pesquisa deveria orientar-se para o estudo “das características importantes da especialização profissional que não têm origem no pensamento lógico, mas sim na produção de idéias novas, na criação de soluções originais para situações paradoxais”. Ele toma como exemplo um médico especialista que, para chegar a um diagnóstico, vale-se de casos específicos relatados pela experiência e com isso, prevê soluções originais.

Outro modelo conceitual, o do “profissional refletivo ou reflexivo”, de Schön (1983), caracteriza o pensamento de um professor especialista como uma “*reflexão em ação*”, fundamentada em cognições implícitas enquadradas em uma situação que o profissional é incapaz de descrever. É o oposto da “*reflexão sobre a ação*”, que se situa antes ou após a ação e que se baseia em conhecimentos explícitos.

Outras abordagens conferem mais espaço aos saberes profissionais advindos da experiência prática. A corrente fenomenológica que descreve a experiência vivenciada pelo professor nos diz que o conhecimento prático deste seria indissociável de sua vivência pessoal; os saberes profissionais também se desenvolvem em campo, na prática profissional, pela construção singular do sentido. Segundo Tochon (1991), trata-se de “saberes estratégicos”, situados na interseção do cognitivo e do afetivo; ou de “saberes pragmáticos”, segundo Tardif (1993b): “os saberes dos docentes não correspondem a um conhecimento no sentido usual desse termo; eles se referem muito mais a representações concretas, específicas; são práticas orientadas para o controle das situações, a solução de problemas, a realização de objetivos em um contexto. Em resumo, trata-se de saberes pragmáticos, isto é, no sentido primeiro do termo, de saberes construídos em contato com as coisas em si, isto é, situações concretas do ofício de professor”.

Como esses saberes se constroem através da experiência prática? As verbalizações dos professores sobre suas ações e suas explicações informam-nos acerca da natureza desse tipo de saber.

Por nossa vez, propomos a seguinte tipologia de saberes:

1. OS SABERES TEÓRICOS, da ordem do declarativo, entre os quais podemos distinguir:
 - os SABERES A SEREM ENSINADOS, compreendendo os disciplinares, os constituídos pelas ciências e os tornados didáticos a fim de permitir aos alunos a aquisição de saberes constituídos e exteriores;
 - os SABERES PARA ENSINAR, incluindo os pedagógicos sobre a gestão interativa em sala de aula, os didáticos nas diferentes disciplinas e os saberes da cultura que os está transmitindo.

Esses saberes teóricos são indissociáveis.

2. OS SABERES PRÁTICOS, oriundos das experiências cotidianas da profissão, contextualizados e adquiridos em situação de trabalho, são também chamados de saberes empíricos ou da experiência. Também aqui nos parece necessário distingui-los, ao retomar as categorias da psicologia cognitiva:
 - os SABERES SOBRE A PRÁTICA, isto é, saberes procedimentais sobre o “como fazer” ou formalizados;
 - os SABERES DA PRÁTICA, aqueles oriundos da experiência, produto da ação que teve êxito, da práxis e, ainda os saberes condicionais de Sternberg (1985) (saber quando e onde): os *savoirs-faire** e os saberes de ação muitas vezes implícitos; situa-se neste nível o saber do professor profissional que permite distinguir o novato do especialista.

Para compreender como o professor mobiliza tais saberes, que se mantêm não-conscientes na maior parte do tempo, diversos autores introduziram um novo conceito, o do operador, que fala do esquema de pensamento, “um instrumento cognitivo” operatório; para Vergnaud, o esquema “é aquilo que torna a ação operatória”.

A abordagem de Malglaive (1990) ajuda-nos a compreender as interações entre os diversos tipos de saberes e a ação. Entre os saberes teóricos, os procedimentais, os práticos e o *savoir-faire*, Malglaive propõe “o saber em uso”, o qual articula os diferentes saberes na ação. Ele utiliza o conceito de Sistema de Representação e de Tratamento (SRT) emprestado de Hoc (1987), para representar as operações cognitivas que articulam os saberes e a ação nas práticas profissionais. Os SRTs correspondem a uma “interiorização dos campos de tarefas enfrentados pelo sujeito e nos quais ele desenvolve a sua atividade”.

Qual seria a função desses diferentes saberes na ação? Qual é a *relação funcional desses saberes com a ação*? Qual a interdependência entre saberes e ação e qual a sua articulação? Voltemos à questão de Piaget (1974b): como o sujeito pode “ter êxito em pensar” após ter “compreendido na ação”? Parece que os saberes de base utilizados em uma ação desenvolvem-se no decorrer da transformação de uma experiência e de um desempenho em novos saberes, saberes da prática, que permitirão ao sujeito adaptar-se à situação.

Nenhuma forma de conhecimento pode ser reduzida a um saber declarativo, procedimental ou condicional. Como escreve Pieters (1994), “Quando se conhece algo, pode-se conhecer não apenas as informações factuais (saber declarativo), mas também o modo de utilizar esse saber em certos processos ou rotinas (saber procedimental); pode-se ainda compreender quando e onde esse saber pode ser aplicado (saber condicional)”.

Nos saberes ligados à ação, intervém outra dimensão, que é a *adaptação à situação*: o saber da prática é construído na ação com a finalidade de ser eficaz;

*N. de T. Essa expressão refere-se ao “saber-fazer” em determinada situação.

ele é contextualizado, encarnado e finalizado, transformando-se em um saber adaptado à situação. Essa adaptação do saber é construída a partir da experiência vivida, com a ajuda de percepções e interpretações dadas às situações anteriormente vividas.

A construção do saber oriundo da prática e sua transferência parecem formar-se através da articulação de duas dimensões: a dimensão dos saberes existentes e a dimensão que se refere à “adaptação desses saberes à ação”. Isto acontece em dois níveis: o nível das rotinas interiorizadas e não-conscientes e o nível dos esquemas conscientes. Pieters (1994) propõe o seguinte modelo de síntese para a utilização do saber:

Tabela 1.1 Funções do saber em uma tarefa

	Saber declarativo (Como funciona?)	Saber procedimental (Como se faz?)	Saber condicional (Como decidir o que fazer e quando?)
– Automatismo	Encapsulamento Saber rudimentar	Experiência Rotinização	Transferência próxima
– Domínio da rotina – Representação declarativa – Esquemas indutivos – Domínio da adaptação – Representação integrada (compilada)		Encapsulamento	Transferência distante Flexibilidade cognitiva

Adaptada de J.M. Pitres, 1994.

Esse modelo pode explicar a utilização dos saberes oriundos da prática, os quais são *saberes de integração*. O professor reúne um grande número de elementos da situação para se adaptar e agir. Essa articulação entre saberes e adaptação na ação ocorre implicitamente e requer uma reflexão do profissional sobre seus atos.

Esta é a razão pela qual utilizamos o conceito de *saberes intermediários* para analisar, ler, nomear e teorizar as práticas. São conceitos operatórios para *pôr as práticas em palavras*, os quais chamamos de saberes instrumentais e que descrevem a prática. Essas ferramentas permitem o desenvolvimento de uma competência-chave: o *saber-analisar*, uma verdadeira *metacompetência* que permite construir as competências profissionais.

O modelo do professor “especialista-administrador” não é adequado para descrever uma profissão que, antes de tudo, é uma prática relacional, que necessita de múltiplas interações e que sofre limitações de parte de cada situação, além das incertezas provenientes das reações dos demais atores. Ora, a experiência de enfrentar tais limitações e situações é formadora: somente ela permite ao professor desenvolver *habitus* (isto é, disposições adquiridas na prática real e através dela) que lhe possibilitarão, justamente, “fazer face às limitações e ao imponderável do ofício” (Tardif, 1993a). Um trabalho sobre o *habitus* pelo “saber-analisar” fará com que o professor tome consciência daquilo que faz, irá “conduzi-lo à lucidez” (Perrenoud, logo a seguir, Capítulo 9).

UMA FORMAÇÃO BASEADA NA ANÁLISE DAS PRÁTICAS E NA REFLEXÃO

Os resultados das duas pesquisas, DEP e MAFPEN, apresentadas no início do capítulo convergem para alguns pontos importantes:

- a. A formação “parte da prática” e “faz refletir sobre as práticas reais”. Ela deve “explicar as práticas através da mediação de um questionamento, de uma explicitação”.
- b. Os professores e os formadores adquiriram seu saber profissional “em campo, na ação, por seus próprios meios, através de sua experiência”. O saber profissional oriundo da prática parece-lhes essencial. A formação inicial “iniciou-os” no ofício, mas seu profissionalismo constituiu-se progressivamente através de suas experiências práticas, tendo sido construído por eles próprios. Seja qual for a formação inicial recebida (e as suas formas são extremamente variadas), os professores citam em primeiro lugar a influência de sua formação prática, que lhes fez adquirir “o conhecimento do que é preciso fazer e de como fazê-lo”. São exemplos disso o recurso à experiência vivida, o conhecimento íntimo das situações, a imersão no ofício, os estágios para observação do trabalho de colegas, as iniciativas pedagógicas testadas e as inovações. Para eles, a formação profissional é uma construção pessoal que se apóia em ações práticas cotidianas em sala de aula, seguidas da reflexão e da análise dessas ações, análise esta levada a efeito juntamente com um formador, um tutor ou outros professores de mesmo nível. O profissionalismo é construído não só com a experiência e a prática em sala de aula, mas também com a ajuda de um mediador que facilita a tomada de consciência e de conhecimento, participando da análise das práticas, em uma estratégia de co-formação (Altet, 1994).
- c. Os formadores dizem que “sentem falta de instrumentos apropriados para analisar as práticas e as situações” e que os conceitos produzidos pela pesquisa didática e pedagógica parecem-lhes capazes de ajudá-los a explicitar suas ações.

Contudo, os saberes pedagógicos são, muitas vezes, empíricos. Como formalizar os saberes provenientes da prática? Que instrumentos de formalização empregar? Como tornar as práticas explícitas a fim de construir as competências profissionais dos professores?

Os dispositivos de ANÁLISE DAS PRÁTICAS e a PESQUISA sobre o processo ensino-aprendizagem parecem-nos ser dois métodos de formação que permitem a construção do profissionalismo através do desenvolvimento de uma metacompetência: o saber analisar.

Na apresentação de uma pesquisa sobre a articulação do processo ensino-aprendizagem (Altet, 1994), fornecemos alguns exemplos de instrumentos conceituais obtidos a partir de pesquisas pedagógicas sobre as variáveis do citado processo, as quais são úteis para a descrição da prática de ensino: funções dos atos pedagógicos, episódios de comunicação e formas de ajuste. A característica específica destes saberes é que eles são produzidos por um pesquisador universi-

tário que também é formador de professores, isto é, “da profissão”. Os saberes necessários para apreender a prática somente podem ser construídos por profissionais ou por pesquisadores que conhecem a prática profissional.

Para nós, é a *articulação dos processos de ação/formação/pesquisa e de suas três lógicas heterogêneas* que permite, através de análise, a produção de saberes pedagógicos formalizados (ver Figura 1.1).

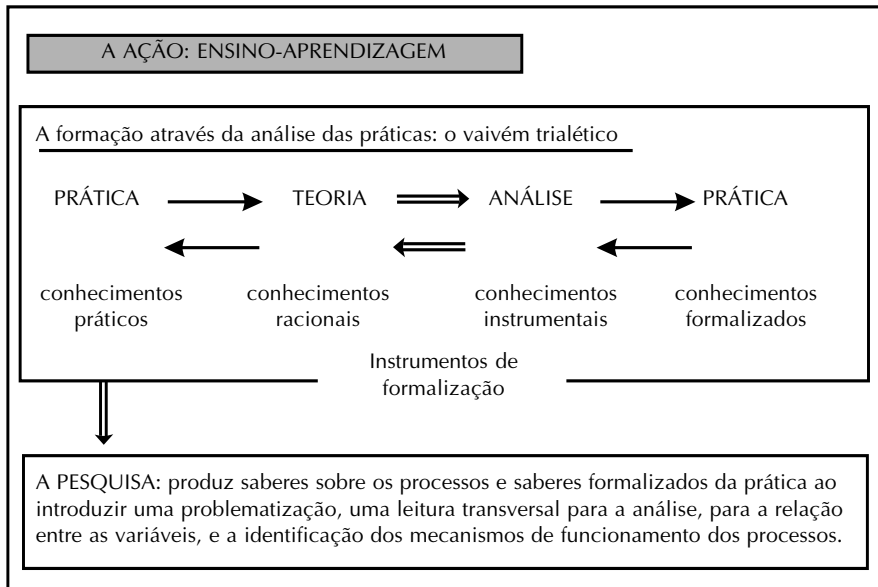


Figura 1.1 Articulação dos processos de ação, formação e pesquisa (Altet, 1994).

A ANÁLISE DAS PRÁTICAS é um procedimento de formação centrado na análise e na reflexão das práticas vivenciadas, o qual produz saberes sobre a ação e formaliza os saberes de ação. Pode ser realizada com a ajuda de dispositivos mediadores, como videoformação, verbalizações de recordações por estímulo ou entrevistas de esclarecimento que favoreçam a verbalização, a tomada de consciência e de conhecimentos.

A dialética prática-teoria-prática é algo que se alimenta de saberes intermediários para nomear, interpretar, distanciar-se das práticas, das situações, das interações pedagógicas, dos instrumentos de formalização e de apropriação da realidade produzidos pela pesquisa.

A formação centralizada em uma prática que procede à própria análise, dentro dos dispositivos de Análise das Práticas (Altet, 1994) é útil aos profissionais e aos formadores para explicitar os conhecimentos empíricos, a partir de confrontações a respeito de suas experiências, assim como com a ajuda de instrumentos de formalização construídos pela Pesquisa: *Ação/Formação/Pesquisa* estão articulados.

Ao construir instrumentos conceituais para nomear e interpretar as práticas e as situações, ao racionalizar os conhecimentos pedagógicos que se transformam

em conhecimentos da prática conscientizada, a lógica da Pesquisa conduzida por pesquisadores e professores praticantes pode encontrar a lógica da Análise de práticas em formação, em dispositivos que participam da aplicação de um saber-analisar das práticas e das situações. Essa metacompetência favorece a construção das competências do professor profissional.

Esses saberes pedagógicos, saberes formalizados a partir da prática, intermediários entre os saberes científicos e os saberes práticos não-conscientes, abrangem diversas dimensões:

- *uma dimensão heurística*, porque abrem caminho para a reflexão teórica e para uma nova concepção;
- *uma dimensão de problematização*, pois permitem ampliar a problemática, levantando e determinando problemas;
- *uma dimensão instrumental*, composta de saberes instrumentais e formas de leitura que descrevem práticas e situações que ajudam a racionalizar a experiência prática;
- *uma dimensão de mudança*, uma vez que tais saberes criam *novas representações* e, por isso mesmo, preparam a mudança. São os novos saberes *reguladores da ação*, os quais buscam regravar o problema ou modificar práticas e, a partir daí, tornam-se instrumentos de mudança.

A respeito de seu valor epistemológico, podemos distinguir duas fontes de validade para esses saberes:

- *uma validade a priori* dentro do rigoroso procedimento de investigação;
- *uma validade a posteriori* através da transferência: ocorre quando esses saberes contextualizados são transferidos e corroborados por outros praticantes a novas situações. Os saberes pedagógicos organizados e formalizados são, então, transferíveis e transmissíveis por um discurso argumentado. A reflexão sobre os saberes profissionais e sua explicitação permitem ao professor inventar suas próprias normas estratégicas, as que mais convêm aos contextos, aos alunos, à situação encontrada e que melhor a explica. Assim, passam a constituir a “razão pedagógica” identificada por Gauthier (1993b) e podem ser comparados aos saberes da jurisprudência, que permitem julgamentos sobre as ações conduzidas a partir de casos identificados, como propõem Tardif e Gauthier (Capítulo 10).

Se o professor profissional tomou o lugar do professor administrador, a formação não pode mais consistir em uma modelização das tomadas de decisão, mas deve propor dispositivos variados e complementares que desenvolvam o saber-analisar, o saber-refletir, o saber-justificar através de um trabalho do professor sobre as suas próprias práticas e experiências (ver Figura 1.2). São essas metacompetências que permitem ao professor construir suas competências de adaptação, características do professor profissional.

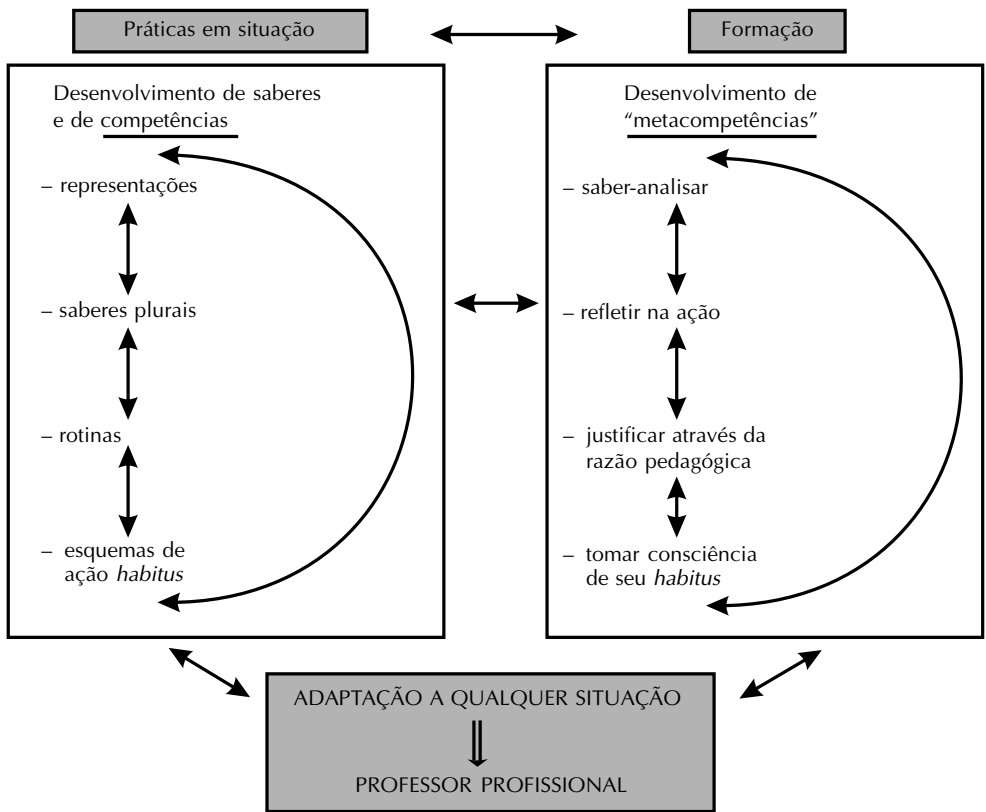


Figura 1.2 O saber-analisar, o saber-refletir e o saber-justificar no cerne da formação de um professor profissional capaz de adaptar-se (Altet, 1995).

NOTA

- 1 Tal primazia da racionalidade está longamente argumentada por Tardif e Gauthier (no Capítulo 10).