

## OUTROS TEMAS

<http://dx.doi.org/10.1590/198053143039>

# A CONTRIBUIÇÃO DA ANÁLISE DAS PRÁTICAS PARA A PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES

RICHARD WITTORSKI

TRADUÇÃO Denise Radanovic Vieira

### RESUMO

*Apresentando dados de uma pesquisa realizada sobre os dispositivos de análise de práticas propostos pelo Institut Universitaire de Formation des Maîtres – IUFM – (Bretanha, França), ao longo da formação inicial dos professores, o artigo problematiza a ideia de que uma atividade reflexiva a respeito das práticas profissionais docentes permitiria aos indivíduos serem mais eficientes quando do retorno à situação de trabalho. A discussão realizada indica que, embora a análise das práticas promova a criação de um espaço narrativo que, por meio de trocas coletivas, permita aos professores construir princípios organizadores de práticas potencialmente geradores de novas práticas docentes, esse processo traz à tona paradigmas de profissionalização vigentes no campo educacional que divergem quanto ao lugar da teoria e de sua articulação com a prática docente.*

Trabalho publicado originalmente em francês, com o título "La contribution de l'analyse des pratiques à la professionnalisation des enseignants". In: WITTORSKI, R. (Coord.). *Formation, travail et professionnalisation*. Paris: L'Harmattan, 2005. (Collection Action & Savoir). ©Editions l'Harmattan.

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES • PROFISSIONALIZAÇÃO •  
PRÁTICA DE ENSINO**

## THE CONTRIBUTION OF THE PRACTICES ANALYSIS FOR THE PROFESSIONALIZATION OF TEACHERS

### ABSTRACT

*The article discusses the idea that a reflective activity regarding teaching professional practices allows individuals to be more efficient when starting work. It is based on data from a study on the analysis of the practices proposed by the Institut Universitaire de Formation des Maîtres – IUFM – (Brittany, France) throughout the initial teachers training program. The discussion shows that, although the analysis of the practices stimulate the creation of a narrative space that, through collective exchanges, allows teachers to build organizing principles of practices that have the potential to generate new teaching practices. This process brings to light professionalization paradigms prevailing in the educational field which diverge as regards the role of theory and its articulation with teaching practices.*

TEACHER EDUCATION • PROFESSIONALIZATION •  
EDUCATIONAL PRACTICES

## LA CONTRIBUCIÓN DEL ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS A LA PROFESIONALIZACIÓN DE LOS PROFESORES

### RESUMEN

*Presentando datos de una investigación realizada sobre los dispositivos de análisis de las prácticas propuestos por el Institut Universitaire de Formation des Maîtres – IUFM – (Bretaña, Francia), a lo largo de la formación inicial de los profesores, el artículo problematiza la idea de que una actividad reflexiva sobre las prácticas profesionales docentes permitiría a los individuos ser más eficientes cuando regresen a la situación de trabajo. La discusión realizada indica que, aunque el análisis de las prácticas promueva la creación de un espacio narrativo que, por medio de intercambios colectivos, permite a los profesores construir principios organizadores de prácticas potencialmente generadores de nuevas prácticas docentes, este proceso pone de relieve paradigmas de profesionalización vigentes en el campo educativo que divergen sobre el lugar de la teoría y de su articulación con la práctica docente.*

FORMACIÓN DEL PROFESORADO • PROFESIONALIZACIÓN •  
PRÁCTICA DOCENTE

**D**IVERSAS PUBLICAÇÕES RECENTES PARECEM INSISTIR NO EFEITO PROFISSIONALIZANTE da análise das práticas: parece que o recurso a uma atividade reflexiva a respeito das práticas profissionais permitiria aos indivíduos serem mais eficientes quando do retorno à situação de trabalho. Nossa intenção aqui é questionar em que medida a análise das práticas profissionais participa da profissionalização das pessoas. O que nos interessa diz mais respeito aos processos de transformação individuais e/ou coletivos envolvidos nos dispositivos, tentando compreender como esta atividade reflexiva sobre as práticas modifica as atitudes profissionais, os saberes e as identidades. Apresentaremos, em primeiro lugar, a forma como definimos a noção de profissionalização (essa definição possui, logicamente, um *status* de “definição de trabalho” e se inspira em uma publicação recente codirigida com M. Sorel (2005)). Em seguida, insistiremos nos resultados de uma pesquisa realizada pelo CNAM<sup>1</sup> (*Centre de Recherche sur la Formation*, pesquisa conduzida por S. Debris, C. Grandgérard e R. Wittorski), em 2002-2003. Esta pesquisa envolveu os dispositivos de análise das práticas propostos pelo *Institut Universitaire de Formation des Maîtres – IUFM*<sup>2</sup> – da Bretanha (França), ao longo da formação inicial dos professores.

<sup>1</sup> Conservatoire National des Arts et Métiers (Nota de revisão – N. R.).

<sup>2</sup> Instituto Universitário de Formação de Professores (Nota da tradutora – N. T.).

Vale observar que, no momento em que se realizou a pesquisa, a formação dos professores na França era, de fato, organizada pelo IUFM. Essa formação era desenvolvida, na época, de forma alternada, no ano seguinte à aprovação (dos estudantes) em um concurso de recrutamento

para ser professor no ciclo primário ou no ciclo secundário. Para o ciclo primário, a alternância se configurava, primeiramente, em estágios de observação de professores experientes que lecionavam nas escolas, depois, gradativamente, estágios ditos “de responsabilidade”,<sup>3</sup> durante os quais os professores estagiários atuavam sozinhos diante de uma classe. Para o ciclo secundário, a alternância correspondia a uma presença de aproximadamente 9 horas por semana em um *collège* ou *lycée*,<sup>4</sup> durante as quais os estagiários ministravam aulas de suas disciplinas de especialidade. O modelo de formação nesta época baseava-se, ao mesmo tempo, no aprofundamento das disciplinas ensinadas e nas dimensões transversais, ditas “profissionais”, da profissão (pedagogia, relacionamento com os alunos, avaliação...), incluindo, mais precisamente, sessões de análise das práticas, objeto desta pesquisa.

## A PROFISSIONALIZAÇÃO E SEUS CONTORNOS: NOSSAS DEFINIÇÕES DE TRABALHO

Faz-se necessário delimitar os contornos desta noção de acordo com nossa perspectiva, ou seja, a que consiste em compreender as ligações existentes entre análise da prática, profissão e profissionalização. Isso nos leva, naturalmente, a privilegiar uma definição mais “estrita” com respeito à que poderia propor a sociologia (definição que articula diversos níveis: o nível social ou societário, o nível dos grupos profissionais, o nível dos dispositivos e o dos indivíduos diante das situações). Nossa definição refere-se, portanto, ao sistema de *expertise* que está em jogo, ou seja, às competências, às capacidades, aos saberes, aos conhecimentos e aos elementos de identidade que caracterizam uma profissão e que estão em jogo em um processo de profissionalização.

### UMA DISTINÇÃO ENTRE *MÉTIER*<sup>5</sup> E PROFISSÃO

A palavra profissão evoca, com frequência, uma ocupação precisa, da qual é possível retirar os meios de existência. Esta palavra muitas vezes caracteriza uma atividade que desfruta de certo prestígio, por seu caráter intelectual ou artístico, pela posição social daqueles que a exercem (a profissão de médico, de professor...). Mas qual a diferença entre *métier* e profissão?

Classicamente, a distinção feita entre *métier* e profissão é a seguinte: o *métier* seria predominantemente manual, ao passo que a “profissão” seria predominantemente intelectual ou relacional. A utilidade social de uma profissão vem acompanhada de uma posição social de maior ou menor prestígio. Na Idade Média, o termo *métier* estava ligado a uma forma específica de trabalho, o artesanato, e a uma forma específica de transmissão dos saberes e das competências, a aprendizagem na prática. Assim, falava-se de *métier* quando se tratava de aprendizagem

<sup>3</sup> Estágios de regência (N. T.).

<sup>4</sup> *Collège*: 1ª fase (equivalente ao ensino fundamental II brasileiro); *Lycée*: escola de ensino secundário – 2ª fase (equivalente ao ensino médio brasileiro) (N. T.).

<sup>5</sup> Equivalente a “ofício”, em português. Porém, aqui, preferimos manter o termo como no original, em francês (N. T.).

na prática e de cooperativismo. Possuir um *métier* significava uma determinada forma de prestígio social. No decorrer dos séculos, sobretudo com a chegada no século XX, surgiram alguns *métiers* mais industriais e organizou-se uma formação para tais *métiers*: algumas áreas de formação inicial foram criadas.

O termo profissão, por sua vez, foi amplamente estudado pela sociologia anglo-saxã, em uma acepção específica e frequentemente considerada redutora, que é a da profissão liberal.

Vários sociólogos franceses (como R. Bourdoncle e F. Aballea) também se interessaram por esse termo. Segundo R. Bourdoncle (2000), uma profissão constitui-se de quatro atributos:

- uma base de conhecimentos, ao mesmo tempo, bastante gerais e relativamente específicos ao exercício da profissão;
- indivíduos que têm a preocupação de servir o interesse geral mais do que seu interesse particular;
- um código de ética que organiza os comportamentos dos profissionais em relação aos seus clientes;
- um sistema de retribuição de honorários que corresponde efetivamente aos serviços prestados.

F. Aballea (1992), que fez um trabalho de síntese a partir das conceitualizações anglo-saxãs, propõe considerar que uma profissão existe a partir do momento em que cinco condições são obedecidas:

- há um objeto de trabalho delimitado, que circunscreve uma área de intervenção em vista de finalidades de ordem societal. Nesse sentido, só há profissão se esta for acompanhada de uma legitimidade por uma dada sociedade;
- há um sistema de *expertise* baseado em saberes complexos (isso corresponde à base de conhecimentos proposta por R. Bourdoncle);
- há um sistema de referências, um universo moral (o código de ética de que fala R. Bourdoncle). É nesse ponto, ao menos no que diz respeito aos saberes específicos da profissão, que se fundamenta e se define a identidade profissional;
- há um reconhecimento social do sistema de *expertise* e do sistema de referências;
- há, enfim, um sistema institucionalizado de controle que define as modalidades de recrutamento e as regras de disciplina da profissão considerada, ou seja, que garante a capacidade desta e regulamenta as relações entre a sociedade e os profissionais.

Encontramos no artigo de Jobert (1985) a ideia de uma terminologia ambígua e bastante anglo-saxã. Ele menciona que

[...] o status de profissão comparado ao de *métier* se diferencia pela existência de certo número de atributos, cujo componente constante é que estes tendem a conferir à atividade uma autonomia e um poder de autocontrole explicitamente reconhecidos pela sociedade.

Segundo Freidson (1984), cinco desses atributos dizem respeito à autonomia e constituem critérios discriminantes daquilo que são os *métiers* e as profissões:

- a profissão define suas próprias normas de estudo e formação;
- a prática profissional frequentemente recebe seu reconhecimento legal sob a forma de uma licença para exercê-la;
- as instâncias de admissão e de habilitação são compostas por membros da profissão;
- a legislação relativa à profissão é, em grande parte, estabelecida pela própria profissão;
- o profissional atua de forma relativamente independente do juízo e do controle dos profanos.

Contrariamente à distinção clássica entre *métier* e profissão (um de dominante técnica e outro de dominante intelectual), esses trabalhos mostram que são os níveis de organização autônoma do campo de atividade e de formalização deste que permitem fazer a diferença entre os dois termos. Em outras palavras, uma profissão é um *métier* socialmente organizado e reconhecido.

#### UMA DEFINIÇÃO DA PROFISSIONALIZAÇÃO

A palavra profissionalização, por sua vez, compreende, a nosso ver, três sentidos diferentes (WITTORSKI, 2001):

- a profissionalização das atividades, ou até dos *métiers*, no sentido da organização social de um conjunto de atividades (criação de regras de exercício dessas atividades, reconhecimento social de sua utilidade, construção de programas de formação para essas atividades, etc.);
- a profissionalização dos atores, no sentido, ao mesmo tempo, da transmissão de saberes e de competências (consideradas necessárias para exercer a profissão) e da construção de uma identidade de profissional;
- a profissionalização das organizações, no sentido da formalização de um sistema de *expertise* por e na organização.

A profissionalização é, portanto, um processo de negociação, pelo jogo dos grupos sociais, com o intuito de fazer reconhecer a autonomia e a especificidade de um conjunto de atividades, e um processo de formação de indivíduos para os conteúdos de uma profissão

existente. Trata-se, no primeiro caso, de construir uma nova profissão e, no segundo, de formar indivíduos para uma profissão existente.

A profissionalização “põe em cena” aquisições pessoais ou coletivas, tais como os saberes, os conhecimentos, as capacidades e as competências. Mais ainda, poderíamos dizer que ela reside no jogo da construção e/ou da aquisição desses elementos que permitirão, no final, dizer a respeito de alguém que ele é um profissional, ou seja, é dotado da profissionalidade (o conjunto dos conhecimentos, dos saberes, das capacidades e das competências que caracterizam sua profissão).

Esta definição rápida tem a única pretensão de colocar os termos para compreender as ideias a seguir: ela nos faz ver, de alguma forma, nosso quadro teórico. Ela mereceria, evidentemente, ser nuançada – a definição das palavras profissão, profissionalização, análise das práticas, competência, capacidade, conhecimento e saber foi, aliás, objeto de publicações anteriores às quais remetemos o leitor (principalmente WITTORSKI, 1998, 2001, 2003).

## **A ANÁLISE DOS PROCESSOS DE PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES PELA ANÁLISE DAS PRÁTICAS**

### **OS DISPOSITIVOS ESTUDADOS**

Na pesquisa realizada a respeito dos dispositivos de análise das práticas do IUFM da Bretanha, decidimos nos interessar pelas articulações observadas entre aquelas dadas aos dispositivos, pelas modalidades de funcionamento observadas e pelos resultados e efeitos produzidos sobre os estagiários. Utilizamos uma abordagem qualitativa, mobilizando entrevistas e observações de sessões de análise das práticas junto a dez dispositivos envolvendo quatro modalidades de análise de práticas: o Seminário de Análise das Práticas – SAP –, apresentando-se como um espaço de trocas livres entre estagiários; o Ateliê de Prática Reflexiva – APR –, no qual cada sessão é dedicada a um tema abordado a partir das práticas dos estagiários) para os Professores dos *Lycées* et *Collèges* de segundo ano – PLC2 – no IUFM; a Análise das Práticas Pedagógicas e Didáticas – APPD/Gestos Profissionais –, dispositivo no qual os estagiários constroem sequências e abordam, a partir de suas práticas e de referências teóricas, gestos profissionais – GP –; e o Seminário Memorial – SM –, dedicado à escrita, em duplas, da monografia relativa a um tema que questione as práticas, para os Professores das *Écoles* de segundo ano – PE2 – do IUFM).

PARA UMA TIPOLOGIA QUE RELACIONE AS INTENÇÕES, AS LÓGICAS DE FUNCIONAMENTO E OS RESULTADOS E EFEITOS DA ANÁLISE DAS PRÁTICAS: QUAIS CONFIGURAÇÕES DOMINANTES DE PROFISSIONALIZAÇÃO PODEM SER OBSERVADAS?

Trata-se de relacionar três entradas importantes estudadas para cada um dos dispositivos (os objetivos, os desafios, as modalidades de funcionamento e os resultados), de modo a localizar regularidades, configurações distintas, que traduzam modalidades diferentes de profissionalização por e na análise das práticas. Nossa intenção consiste, assim, em analisar as dinâmicas e os processos de profissionalização que atuam em cada uma das configurações identificadas, ou seja, compreender a relação entre as modalidades de funcionamento e os resultados que caracterizam esses últimos, conforme se trate de resultados de ordem identitária, operatória, cultural, afetiva...

O estudo dos dados leva-nos a identificar três configurações de profissionalização pela análise das práticas (esta caracterização refere-se, logicamente, apenas aos campos investigados):

- tipo 1 – a lógica do desenvolvimento identitário. Ela caracteriza os SAP cujo ponto central é o desenvolvimento de um trabalho sobre a identidade “vivida”, ou seja, sobre a relação entre o estagiário e as situações que ele vive;
- tipo 2 – a lógica do desenvolvimento das competências. Ela caracteriza os APR, o dispositivo Gestos Profissionais e, certamente, o Seminário Memorial. Trata-se de desenvolver a identidade “agida”, ou seja, a vertente das práticas profissionais mais do que a da relação dos indivíduos com as situações vividas;
- tipo 3 – a lógica da transferência de saberes. Ela caracteriza a APPD. Trata-se de desenvolver o que poderíamos chamar de identidade “sabida”, no sentido da aprendizagem de saberes teóricos (pedagógicos e didáticos) novos que deverão ser transferidos para situações de sala de aula, a fim de desenvolver novas práticas “organizadas”.



**QUADRO 1**  
**CONFIGURAÇÕES DE PROFISSIONALIZAÇÃO PELA ANÁLISE DAS PRÁTICAS**

CONFIGURAÇÕES (ANCORAGEM DOMINANTE)	TIPO 1 LÓGICA DO DESENVOLVIMENTO IDENTITÁRIO	TIPO 2 LÓGICA DO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS	TIPO 3 LÓGICA DA TRANSFERÊNCIA DOS SABERES
DISPOSITIVOS	SAP	APR GESTOS PROFISSIONAIS (SEMINÁRIO MEMORIAL)	APPD
Intenções <i>dominantes</i> dos dispositivos	- Trabalhar a relação "afetiva" sujeito - situação vivida. - Trabalhar a identidade "vivida".	- Desenvolver aprendizagens coletivas, centrar-se no ato de ensino e na relação professor-aluno, construir práticas. - Trabalhar a identidade "agida".	- Construir práticas "organizadas" (com referência a saberes pedagógicos e/ou didáticos). - Trabalhar a identidade "sabida".
Lógicas <i>dominantes</i> de funcionamento	- Atividade dominante de descrição e de análise retrospectiva das práticas ( <i>quadros de referências éticas ou experienciais frequentemente mobilizados</i> ). - Essencialmente discurso oral. - O grupo tem uma função de suporte e de apoio. - Modo de animação flexível. - O animador tem uma função de facilitador (da livre expressão). - Conhecimentos individuais, experiências pessoais frequentemente convocadas.	- Atividade dominante de descrição e de análise retrospectiva, mas também antecipadora a respeito das práticas ( <i>quadros de referências teóricas frequentemente mobilizados "para apoio"</i> ). - Discurso oral, mas também escrito, vídeo. - O grupo é um operador coletivo (coconstrução interdisciplinar). - Modo de animação coletivo. - O animador tem uma função de coanalizador, de organizador de sessão e de conselheiro. - Saberes teóricos frequentemente convocados.	- Atividade dominante de análise antecipadora a respeito das práticas ( <i>os quadros de referência pedagógica e didática desempenham um papel de organização das práticas</i> ). - Discurso oral, mas também escrito, vídeo. - A dupla é um operador coletivo (coconstrução). - Modo de animação estruturado. - O animador tem uma função de transmissor (de saberes) e de conselheiro. - Saberes teóricos (didáticos e pedagógicos) utilizados como referências.
Resultados produzidos (dominantes)	- De ordem operatória: aprender a se escutar, a falar de sua prática, aprender sobre sua prática e a dos outros. <i>Transformar as práticas em conhecimentos de ação.</i> - De ordem identitária: questionamento sobre seu posicionamento profissional. - De ordem cultural: descobrir as outras disciplinas e os colegas. - De ordem afetiva: sentir-se seguro, desdramatizar situações, investir afetivamente nas situações de uma outra forma, autorizar-se a falar.	- De ordem operatória: aprender a trabalhar em grupo, aprender juntos novas práticas. <i>Transformar as práticas em saberes de ação.</i> - De ordem identitária: desenvolvimento de uma identidade coletiva, tomada de consciência a respeito da complexidade das situações e da variedade dos estilos de ensino. - De ordem cultural: compreender as outras disciplinas e os colegas. - De ordem afetiva: desenvolvimento de um sentimento de "solidariedade" e do sentimento de compartilhar as mesmas preocupações.	- De ordem operatória: aprender a trabalhar em grupo, aquisição de saberes teóricos e aprendizagem de sua transferência. <i>Transformar os saberes teóricos em práticos.</i> - De ordem identitária: flexibilizar convicções por vezes rígidas. - De ordem afetiva: sentir-se seguro no que diz respeito à implantação das seqüências construídas.

Esse quadro propicia diversos comentários:

- o seminário memorial parece estar ligado à lógica do desenvolvimento das competências, mesmo se pensarmos que pode estar situado na intersecção das três lógicas apresentadas. De fato, o seminário memorial é um espaço onde se busca apoio sobre as práticas

profissionais e se começa um trabalho de “objetivação” com respeito a essas práticas, uma vez que as referências teóricas são pouco mobilizadas, ou, em qualquer caso, em um segundo tempo, para analisar as práticas. Nesse sentido, o trabalho efetuado diz muito mais respeito, a nosso ver, à identidade “agida” que se pretende formalizar. A especificidade do seminário memorial reside no lugar da escrita em relação aos demais dispositivos;

- pode-se considerar que existe uma “ruptura de paradigma” entre os dois primeiros e o terceiro tipo. De fato, os tipos 1 e 2 baseiam-se em um trabalho de tipo indutivo, no qual se parte das práticas atuais dos estagiários para realizar um trabalho de análise. No tipo 3, as práticas parecem vir em um segundo momento, à medida que se procura, em grande parte, construir práticas que não existem a partir da transmissão de saberes pedagógicos e/ou didáticos (trabalho de tipo dedutivo ou indutivo-dedutivo, conforme o caso). Desse ponto de vista, o tipo 3 remete muito mais a um tipo de formação mais habitual, na qual a principal entrada é a dos saberes, considerados ferramentas privilegiadas para organizar as práticas profissionais;
- no que diz respeito às relações entre as “lógicas dominantes de funcionamento” e os “resultados produzidos”, diversas observações podem ser feitas:
  - » no tipo 1, a atividade programada é de descrição retrospectiva das práticas analisadas, com o auxílio de quadros de referências experienciais e/ou éticos (provenientes das vivências dos animadores ou dos demais estagiários), o que contribui para colocar os estagiários em uma postura de relato de suas práticas e, portanto, de transformação dessas práticas em conhecimentos. Os resultados produzidos por esta dinâmica referem-se, essencialmente, aos polos identitário e afetivo (tranquilizar-se, modificar seu posicionamento profissional...);
  - » no tipo 2, a atividade programada é de descrição retrospectiva, mas também antecipadora, a respeito das práticas (trata-se também de construir “soluções” novas em grupo). Essas práticas são, por vezes, analisadas com base em saberes teóricos. Isso contribui para colocar os estagiários em uma atitude conjunta não só de verbalização de suas práticas (transformação das competências em conhecimentos), mas também de renegociação com os demais estagiários sobre os contornos dessas práticas. Trata-se do compromisso de um trabalho de transformação das práticas em saberes de ação que têm uma validade mais ampla, no âmbito de um grupo de estagiários, do que os conhecimentos de ação que possuem uma dimensão individual e subjetiva. Além disso, os trabalhos em grupo comprometidos levam a reforçar o efeito da construção de uma identidade coletiva;

- » no tipo 3, a atividade programada é de análise antecipadora a respeito das práticas que se apoiam na transmissão de saberes teóricos. Trata-se de posicionar os estagiários em um trabalho de transferência dos saberes em práticas. Isso constitui, como se pode ver, um procedimento bem distinto das duas primeiras configurações. A aquisição de saberes teóricos e das condições operatórias de sua transferência é aqui predominante.

#### OS MODELOS DE PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES “EM TENSÃO” NOS DISPOSITIVOS OBSERVADOS

As três configurações de profissionalização mencionadas no item anterior caracterizam três modelos da profissionalização, que se baseiam em três opções diferentes, “em tensão” nos dispositivos. Eles se baseiam, certamente, em uma prescrição institucional, mas igualmente em orientações diferentes solicitadas pelos animadores em nível local e em graus de investimento diferentes nos dispositivos.

Em outras palavras, tudo acontece como se os dispositivos fossem efetivamente conduzidos sob a dupla limitação de prescrições institucionais e de escolhas locais de animadores, dando-lhes uma “cor local” específica. Por exemplo, no que diz respeito aos APR, alguns parecem orientar o trabalho no sentido de uma apropriação de saberes teóricos que venham regularmente apoiar as práticas evocadas (caso de um animador de APR que faz regularmente referência às teorias de aprendizagem para justificar e apoiar as práticas abordadas durante a fase de “objetivação”). Outros privilegiam, em primeiro lugar, um trabalho de reflexão e de análise sobre as práticas, de modo que os saberes teóricos são minorados ou inexistentes se sua intervenção não for justificada. Em relação ao que precede, o estudo prático mostra que essas escolhas estão frequentemente ligadas, ao mesmo tempo, às formas como os animadores viveram seu próprio percurso de profissionalização (tendência a “transferir” sua experiência de aprendizagem profissional nos métodos de condução dos grupos de análise de prática) e à presença ou não de um discurso que se poderia, por vezes, caracterizar como “militante” (o dispositivo de análise de prática é, neste caso, compreendido como um meio privilegiado para dar vida a esse discurso).

Assim, as três configurações propostas devem ser relativizadas conforme as orientações locais dadas aos dispositivos. De qualquer forma, esses modelos de profissionalização traduzem diferenças gerais significativas:

- o tipo 1 corresponde a uma lógica de profissionalização que privilegia um trabalho sobre a identidade profissional (e seu componente afetivo);
- o tipo 2 corresponde a uma lógica de profissionalização que privilegia um trabalho sobre as competências;

- o tipo 3 corresponde a uma lógica de profissionalização que privilegia um trabalho sobre a transferência dos saberes teóricos para as práticas.

#### A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA CONDUÇÃO DOS DISPOSITIVOS

Constatam-se, aliás, diferenças no que diz respeito às concepções da relação entre teoria e prática em vigor na condução efetiva dos dispositivos. A esse respeito, aparece muito nitidamente uma diferença conforme nos interessemos pelos dispositivos implementados para os PLC ou pelos dispositivos implementados para os PE.

Em outras palavras, parece claro que a análise das práticas proposta aos PE (dispositivos oriundos das escolas normais<sup>6</sup>) se inspira muito mais em uma lógica de formação profissional mais corriqueira, que considera a prática necessariamente inspirada por saberes teóricos e didáticos. Uma das razões reside, provavelmente, no fato de que a concepção do *métier* e, portanto, da formação dos PE é diferente da concepção dos PLC. De fato, o *métier* de PE mobiliza vários campos disciplinares (matemática, francês, história, etc.). Consequentemente, a formação dos PE é, por essência, pluridisciplinar naquilo que ela convoca dos saberes de diversas disciplinas, permitindo aos PE organizar suas sequências de ensino.

Ao contrário, a análise das práticas proposta para os PLC parece se inspirar em uma abordagem mais recente, distante da anterior, considerando que a profissionalização passa por um trabalho de distanciamento da ação.

Por outro lado, em relação ao que dizíamos no ponto anterior, parece que os animadores utilizam, em sua prática de animação, teorias implícitas diferentes ligadas a percursos de profissionalização pessoais específicos ou a convicções afirmadas. Isso tende a explicar a diversidade das modalidades de articulação efetiva nos dispositivos entre os saberes teóricos e as práticas profissionais evocadas.

#### OS PONTOS DE ANCORAGEM DA ANÁLISE DAS PRÁTICAS

##### *O engajamento de um trabalho de identificação de princípios organizadores das práticas*

Aqui pretendemos desenvolver a ideia segundo a qual a análise das práticas permite identificar “princípios organizadores das práticas”.

Na atividade profissional, os professores estagiários desenvolvem formas de agir “na prática”, na imediatez, no instante da situação (que possuem sempre um *status* de imprevisto). Com muita frequência, aliás, essas práticas são formas de ajuste específico das escolhas efetuadas precipitadamente, que se revelam, no momento de sua implementação,

6 Escolas normais: escolas de formação de professores (N. T.).

inadequadas e carentes de uma adaptação (o público não está, por exemplo, nas disposições desejadas ou previstas...).

Esses “truques de *métier*” têm como particularidade o fato de serem produzidos na situação e, portanto, de serem eficazes no momento, mas raramente reproduzíveis de forma idêntica em outras situações, já que são adaptados a contextos específicos.

O que permite precisamente a análise das práticas é oferecer um espaço de verbalização dessas práticas espontâneas, que, sem este lugar de expressão, permaneceriam frequentemente incorporadas à ação, ou seja, não identificadas por seus autores (ver a noção de competência desenvolvida por J. Leplat). A análise das práticas permite não apenas identificá-las, mas também, pelo trabalho de troca coletiva, apreender suas tendências comuns, os princípios que as organizam, sendo estes últimos úteis para desenvolver outras práticas de retorno à situação profissional. É isso que entendemos por “princípio organizador das práticas”; trata-se de “regras de ação” (de validade individual ou coletiva), que regem as práticas profissionais e passíveis de gerar outras. Tomemos alguns exemplos extraídos dos discursos dos estagiários que parecem remeter a esses princípios organizadores das práticas:

- “é preciso gerir suas emoções em sala de aula”: este princípio é identificado por alguns estagiários após terem feito um trabalho de análise de suas próprias dificuldades de gestão de suas emoções em sala de aula quando do dispositivo de análise das práticas;
- “é preciso se colocar em cena”: este princípio é expresso por alguns estagiários após terem analisado momentos problemáticos de interação com a classe.

Em outras palavras, esses “princípios organizadores das práticas” têm o *status* de “regras de ação”, uma vez que permitem orientar a implementação das futuras práticas. Eles são identificados, deduzidos e construídos pelos estagiários a partir da análise de suas práticas graças à atitude reflexiva que desenvolvem. Isso garante não apenas uma transformação das práticas em conhecimentos, mas também uma aprendizagem a respeito das regras que orientam suas ações.

Vale acrescentar que a identificação desses princípios é acompanhada, nos estagiários, por uma evolução das representações dos alunos e do *métier*. Além disso, esses princípios também participam da construção da identidade profissional.

*Uma profissionalização pela mobilização e a produção de conhecimentos e saberes de ação*

Vamos mais longe no estudo dos elementos de profissionalidade em jogo na análise das práticas.

Os dispositivos tendem a funcionar com base no desenvolvimento de uma lógica da “reflexão sobre e pela ação” (WITTORSKI, 1998), na medida em que, com frequência, se pede aos estagiários para descreverem retrospectivamente suas práticas, ou mesmo buscarem coletivamente os ajustes. Esse caminho de profissionalização tem por particularidade transformar as práticas em conhecimentos individuais sobre a ação (cada qual aprende individualmente com suas práticas colocando-as em palavras, em alguns casos pela primeira vez), em conhecimentos compartilhados sobre a ação (uns e outros aprendem ao ouvir os demais) e produzir novos saberes para a ação (no sentido da preparação de ações novas, sobretudo quando em APR, o grupo precisa refletir sobre uma nova forma de ação). No primeiro caso, trata-se de conhecimentos, uma vez que conservam uma validade individual; já no segundo caso, trata-se de saberes, uma vez que são objeto de uma elaboração e de uma validação coletivas.

Ao longo da análise das práticas, os profissionais falam de sua ação construindo-a em “unidades significativas” (ver os trabalhos atuais de um grupo de pesquisa no CNAM sobre os “saberes da ação” do qual participamos). Nessa ocasião, eles mobilizam, predominantemente, uma representação centrada em si mesmos (o sujeito autor) na situação, ou no ambiente, ou, ainda, na atividade. Propomos chamar esses enunciados de “representações discursivas formalizantes da ação”, que desempenham, efetivamente, uma função de formalização da ação *a posteriori*. Esta “representação discursiva” é influenciada pela representação que o indivíduo construiu no curso da ação, precisamente para organizá-la. Chamaremos essa representação que acompanha a ação de “representação funcional da ação”, comparável, por exemplo, a uma imagem operativa (ver os trabalhos de Ochanine), pois esquematiza a forma como o ator vê a situação, suas intenções e sua ação.

Em outras palavras, o que está em jogo na análise das práticas não é tanto a descrição fiel de uma cena vivida, mas sim a descrição (frequentemente difícil e podemos compreender por quê) de um conjunto de significações dadas à situação e à ação (com Lave, podemos aqui fazer a diferença entre a arena – a situação tal qual ela existe, independentemente da significação que o ator lhe dá – e o *setting* – a significação que o ator dá à situação). Uma das particularidades da análise das práticas é, portanto, a de promover um trabalho individual, ou mesmo coletivo, sobre o seguinte encadeamento: situação (arena) – significação (*setting*) – ação.

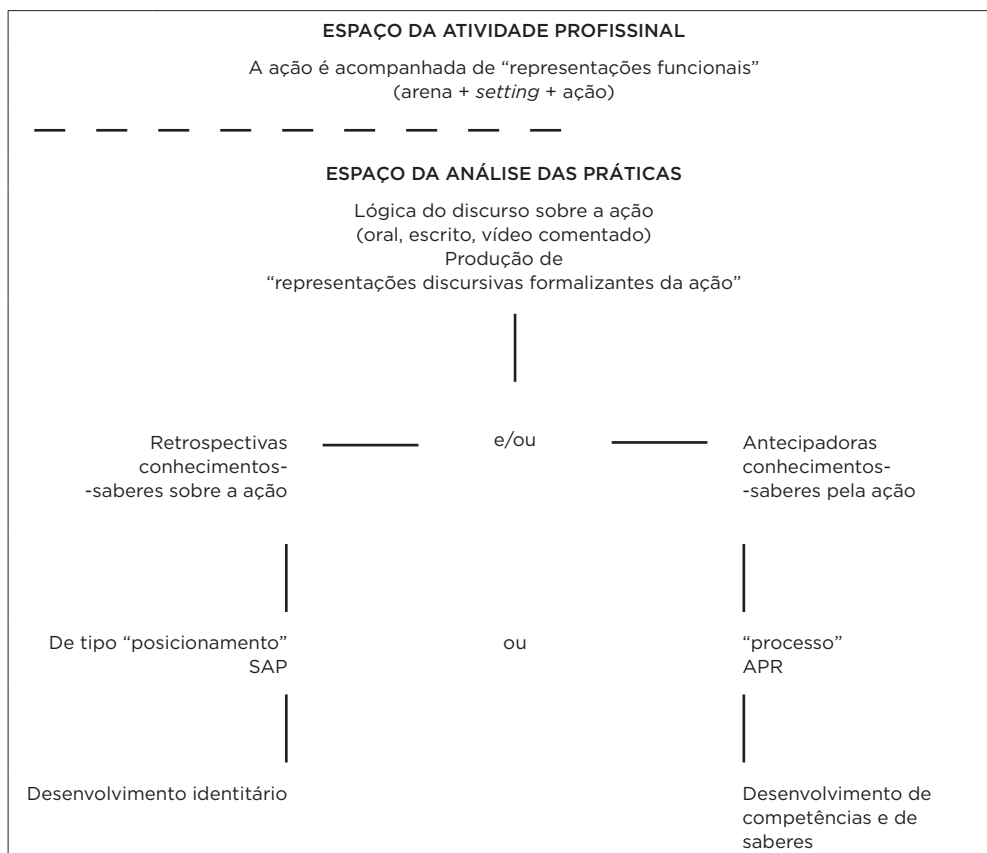
Durante uma sequência de análise das práticas, a interação com o grupo e com o animador, que desempenha o papel de um terceiro formalizante, vai permitir a transformação das “representações funcionais da ação” em “representações discursivas formalizantes da ação”. Isso corresponde a um processo de transformação das práticas em

conhecimentos ou em haveres da ação. As representações funcionais que orientam todo profissional em seus atos são “íntimas”, ao passo que as representações discursivas formalizantes são socializadas e permitem estudar as relações que o indivíduo estabelece entre a “arena”, o “*setting*” e a ação. Por outro lado, as “unidades significativas” evocadas anteriormente não são as mesmas conforme os dispositivos: parece que, em SAP, as “unidades significativas” baseiam-se em representações centradas no sujeito autor da ação, enquanto em APR elas se baseiam muito mais em representações centradas na atividade, ou mesmo no ambiente.

Assim, elaboramos a hipótese de que os conhecimentos ou saberes de ação produzidos dizem respeito mais propriamente àquilo que poderíamos chamar de “conhecimentos e saberes de ação de processo” (ligados à atividade), no caso das APR, e “conhecimentos de ação de posicionamento” (ligados à identidade), no caso das SAP. Isso deve, evidentemente, ser posto em relação com aquilo que dizíamos anteriormente sobre as configurações de profissionalização: lógica do desenvolvimento identitário para as SAP e lógica do desenvolvimento das competências para as APR.

Vamos mais além em nosso propósito: os dispositivos de análise de práticas que mobilizam uma atividade discursiva suscitam, portanto, a produção de “representações discursivas formalizantes” retrospectivas e/ou antecipadoras em relação às práticas. Estas levam a desenvolver conhecimentos ou saberes sobre ou pela ação de tipo posicionamento ou processo, conforme o esquema apresentado a seguir.

ESQUEMA 1



*Uma lógica de profissionalização ao serviço de uma diferenciação identitária*

É provavelmente uma das especificidades da análise das práticas (quando ela não busca colocar em conformidade práticas em relação a saberes teóricos ou didáticos, mas repousa efetivamente sobre um trabalho de distanciamento de práticas singulares) favorecer o desenvolvimento de formas identitárias profissionais diferentes. Em outras palavras, conduzir um trabalho de reflexão e de análise a respeito das práticas permite levar em conta especificidades individuais, apoiar-se em situações locais, para refletir sobre respostas específicas, e, assim, possibilitar aos estagiários construir sua profissionalidade singular enquanto destilam, ao mesmo tempo, uma cultura profissional comum (ao menos, os valores da instituição e/ou aqueles fornecidos pelo animador) pelo engajamento de um trabalho de grupo.

Nisso, a análise das práticas evita produzir um único efeito de uniformização e de homogeneização sob formas de formação baseadas em uma lógica de transmissão de um discurso prático-teórico, de maneira unidirecional, do interventor para o grupo.

Prolongando esta análise, poderíamos dizer que uma das particularidades da análise das práticas consiste, assim, em construir uma



cultura comum em torno do *métier* (dinâmica de reflexão coletiva que permite construir referências comuns) e preencher, ao mesmo tempo, uma função de diferenciação identitária (cada um constrói os contornos de sua identidade profissional a partir de suas práticas).

Essa diferenciação identitária parece mais útil quando os estagiários estão comprometidos profissionalmente em estabelecimentos que recebem, por vezes, públicos diferentes. Esses públicos levam os jovens professores a desenvolverem práticas específicas (fazemos referência aqui, por exemplo, aos estabelecimentos classificados em “zona prioritária”, que recebem públicos frequentemente difíceis que exigem respostas formativas adaptadas, bem como à ideia mais ampla segundo a qual uma das tendências de evolução dos públicos escolarizados diz respeito a uma diversificação dos modos de socialização e das relações com a escola).

Em outras palavras, e como afirma certo número de pesquisadores (Perrenoud, Blanchard-Laville, etc.), as formas de exercício do *métier* se diferenciam igualmente segundo os públicos e os locais de exercício. O *métier* de professor é, como outros *métiers* (por exemplo, do campo do social), “plural”: um professor não exerce provavelmente o mesmo *métier* quando se dirige a um público que tem um passado de fracasso escolar ou não, quando se dirige a um público que vive uma “orientação padrão” ou não...

Para terminar, retomemos alguns pontos que parecem caracterizar a contribuição da análise das práticas para a profissionalização dos professores a partir da pesquisa que conduzimos:

- dois paradigmas da profissionalização são observados nos dispositivos (distribuídos em três configurações): o da profissionalização entendida como a transferência “raciocinada” de saberes teóricos; e o da profissionalização entendida como o desenvolvimento de uma atividade de reflexão formalizante a respeito das práticas (quer seja ela retrospectiva ou antecipatória). No primeiro caso, o saber teórico parece ocupar um lugar preponderante. No segundo, é a prática atual que serve de ponto de apoio para um trabalho de análise. Isso traduz opções diferentes com respeito ao lugar da teoria e sua articulação com a prática;
- a análise das práticas envolve um trabalho específico sobre o encaqueamento “arena” – “*setting*” – “ação” (representação funcional pela/de/na ação) – “representação discursiva formalizante da ação”, tendo esta última sido construída pela mediação do grupo e do animador. Este trabalho consiste em identificar os contornos do “*setting*” (o sentido dado pelo autor ao ambiente que condiciona, em seguida, suas escolhas de ação);
- os resultados produzidos diferenciam-se de acordo com dois eixos: um desenvolvimento identitário (dominante nas SAP); e um

desenvolvimento de competências e saberes (dominante nos demais dispositivos, quer se apoie em práticas existentes – APR, GP, SM –, ou na aquisição de saberes teóricos – APPD;

- a análise das práticas ajuda os estagiários a transformá-las em conhecimentos (o que garante uma aprendizagem individual e partilhada a partir da ação) e em saberes (validação pelo grupo) e a extrair de suas práticas espontâneas alguns “princípios organizadores” transferíveis a situações profissionais futuras, no sentido em que são potencialmente geradores de práticas novas. Esses “princípios organizadores das práticas” estão ligados a evoluções de representações referentes aos alunos e ao *métier* de professor.

## REFERÊNCIAS

- ABALLEA, François. Sur la notion de professionnalité. *Recherche Sociale*, n. 124, p. 39-49, 1992.
- BOURDONCLE, Raymond. Autour des mots: professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche et Formation*, n. 35, p. 117-132, 2000.
- FREIDSON, Eliot. *La profession médicale*. Paris: Payot, 1984.
- JOBERT, Guy. Processus de professionnalisation et production du savoir. *Education Permanente*, n. 80, p. 125-145, 1985.
- SOREL, Maryvonne; WITTORSKI, Richard (Coord.). *La professionnalisation en actes et en questions*. Paris: L'Harmattan, 2005. (Collection Action et Savoir).
- WITTORSKI, Richard. De la fabrication des compétences. *Education Permanente*, n. 135, p. 57-71, 1998.
- \_\_\_\_\_. La professionnalisation en questions. In: CENTRE DE RECHERCHE SUR LA FORMATION (Éd.). *Action et identité*. Paris: INRP, 2001. p. 93-115.
- \_\_\_\_\_. Analyse de pratiques et professionnalisation. In: FABLET, Dominique; BLANCHARD-LAVILLE, Claudine (Éd.). *Travail social et analyse de pratiques professionnelles*. Paris: L'Harmattan, 2003. p. 69-89.

### RICHARD WITTORSKI

Professor do Conservatoire National des Arts et Métiers – CNAM –, Paris, França  
[richard.wittorski@cnam.fr](mailto:richard.wittorski@cnam.fr)