

FORMANDO PROFESSORES PROFISSIONAIS

Quais estratégias?
Quais competências?

LÉOPOLD PAQUAY
PHILIPPE PERRENOUD
MARGUERITE ALTET
ÉVELYNE CHARLIER
(Organizadores)

Formar profissionais a partir da organização de situações de aprendizagem é a meta principal dos programas de formação de professores, da educação infantil à universidade. Um *professor profissional* domina as habilidades do ofício e revela uma “competência prática” no âmbito do ensino, sendo capaz, sozinho e com outros, de definir e ajustar projetos com base nos objetivos e nos princípios de ética propostos, de analisar suas práticas e, através desta análise, de se autoqualificar ao longo de toda sua carreira.

Neste novo livro, Paquay, Perrenoud, Altet e Charlier respondem às seguintes questões:

- Quais são as competências essenciais dos professores experientes?
- Como se constroem essas competências profissionais?
- E, conseqüentemente, como formar professores para que eles se tornem mais capazes de refletir sobre suas práticas?

85-7307-774-3



8573 077742

artmed®
EDITORA
RESPEITO PELO CONHECIMENTO



www.artmed.com.br

LÉOPOLD PAQUAY • PHILIPPE PERRENOUD
MARGUERITE ALTET • ÉVELYNE CHARLIER
(Organizadores)

FORMANDO PROFESSORES PROFISSIONAIS

Quais estratégias?
Quais competências?

2ª Edição
Revista



BIBLIOTECA ARTMED

Fundamentos da Educação

- arcão, I.** – Escola reflexiva e nova racionalidade
- Amioli & Vial** – Modelos de avaliação: textos fundamentais
- Antinet** – Antropologia do projeto
- Arner, J.** – A cultura da educação
- Arner, J.** – Ato de significação
- Arner, J.** – Realidade mental, mundos possíveis
- Arteman, I.** – Pensando as instituições: teorias e práticas em educação
- Atanlia, C.** – Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição
- Barlot, B.** – Da relação com o saber: elementos para uma teoria
- Barlot, B.** – Os jovens e o saber: perspectivas mundiais
- Boll, C.** – Aprendizagem escolar e construção do conhecimento
- Boll & cols.** – Psicologia da educação
- Boll & cols.** – Psicologia do ensino
- Boll, C. & Edwards, D.** – Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula: aproximações ao estudo do discurso educacional
- Boll, C., Palacios, J. & Marchesi, A.** – Desenvolvimento Psicológico e Educação – v.1: Psicologia evolutiva; v.2: Psicologia da educação; v.3: Necessidades educativas especiais e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes
- Boll, C., Pozo, J.I., Sarabia, B. & Valls, E.** – Os conteúdos na reforma - ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes
- Beival, J.** – Aprender na vida e aprender na escola
- Boll, Jr, W.E.** – Currículo: uma perspectiva pós-moderna
- Burkheim, E.** – A evolução pedagógica
- Beldman, D.** – Ajudar a ensinar: relações entre didática e ensino
- Boulin, J.-N. & Mouchon, S.** – Psicologia da educação
- Branco, C.** – Avaliação, ciclos e promoção na educação
- Bullan, M. & Hargreaves, A.** – A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade
- Jimeno Sacristán, J.** – O currículo: uma reflexão sobre a prática
- Jimeno Sacristán, J.** – Poderes instáveis em educação
- Jimeno Sacristán, J. & Gómez, A.I.P.** – Compreender e transformar o ensino (4.ed.)
- Jones, C.M.A.** – Feuerstein e a construção mediada do conhecimento
- Jirégoire, J.** – Avaliando as aprendizagens: os aportes da psicologia cognitiva
- Jirégoire, J. & Piérart, B.** – Avaliação dos problemas de leitura
- Kadji, C.** – Avaliação desmistificada
- Kadji, C.** – Pensar e agir a educação
- Hargreaves, Earl & Ryan** – Educação para mudança: reiniciando a escola para adolescentes
- Hargreaves, Earl, Moore & Manning** – Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização
- Fernández, F.** – Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho



Recorte o seu marcador de página

FORMANDO PROFESSORES PROFISSIONAIS



F724 Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências/
organizado por Léopold Paquay, Philippe Perrenoud, Marguerite Altet,
Évelyne Charlier; trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. – 2.ed. rev. –
Porto Alegre : Artmed, 2001

1. Educação. – Formação de professores. I. Paquay, Léopold. II. Perrenoud,
Philippe. III. Altet, Marguerite. IV. Charlier, Évelyne. V. Título.

CDU 371.13

Catálogo na publicação: Mônica Ballejo Canto – CRB 10/1023

ISBN 85-7307-774-3

LÉOPOLD PAQUAY • PHILIPPE PERRENOUD
MARGUERITE ALTET • ÉVELYNE CHARLIER

(Organizadores)

FORMANDO PROFESSORES PROFISSIONAIS

Quais estratégias?

Quais competências?

2ª edição revista

Tradução:

Fátima Murad e Eunice Gruman

Consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição:

Cristina Dias Alessandrini

Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento

Humano pela Universidade de São Paulo

Psicopedagoga e arte-terapeuta

Reimpressão 2007



2001

Obra originalmente publicada sob o título
Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies? Quelles compétences?

© De Boeck & Larcier s.a., 1998.
ISBN 2-8041-2990-X

Capa
Mário Röhnel

Preparação do original
Elisângela Rosa dos Santos

Leitura Final
Leda Kiperman

Supervisão editorial
Mônica Ballejo Canto

Projeto gráfico
Editoração eletrônica

artmed[®]
EDITORA GRÁFICA

Reservados todos os direitos de publicação, em língua portuguesa, à
ARTMED[®] EDITORA S.A.
Av. Jerônimo de Ornelas, 670 - Santana
90040-340 Porto Alegre RS
Fone (51) 3027-7000 Fax (51) 3027-7070

É proibida a duplicação ou reprodução deste volume, no todo ou em parte, sob quaisquer formas ou por quaisquer meios (eletrônico, mecânico, gravação, fotocópia, distribuição na Web e outros), sem permissão expressa da Editora.

SÃO PAULO
Av. Angélica, 1091 - Higienópolis
01227-100 São Paulo SP
Fone (11) 3665-1100 Fax (11) 3667-1333

SAC 0800 703-3444

IMPRESSO NO BRASIL
PRINTED IN BRAZIL

SOBRE OS AUTORES

Léopold PAQUAY, psicopedagogo, professor na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade Católica de Louvain.

Philippe PERRENOUD, sociólogo, professor na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra.

Marguerite ALTET, professora de Ciências da Educação na Universidade de Nantes, responsável pelo Centro de Pesquisas em Educação de Nantes.

Évelyne CHARLIER, doutora em Ciências da Educação, pesquisadora do departamento "Educação e Tecnologia" das Faculdades Universitárias Notre Dame de la Paix em Namur e professora adjunta em Ciências da Educação na Universidade Católica de Louvain.

Clermont Gauthier. Universidade Laval do Québec.

Jean-Claude Héту. Universidade de Montreal.

Louise Bélair. Universidade de Ottawa.

Marie-Cécile Wagner. Universidade Católica de Louvain.

Maurice Tardif. Universidade Lavral do Québec.

Michael Carbonneau. Universidade de Montreal.

Mireille Cifali. Universidade de Genebra.

Nadine Faingold. Instituto Universitário de Formação de Professores de Versailles, Centro Cergy.

Simone Baillauquès. Universidade de Rennes II - Alta Bretanha

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

FORMANDO PROFESSORES PROFISSIONAIS: TRÊS CONJUNTOS DE QUESTÕES	11
---	----

Philippe PERRENOUD

Léopold PAQUAY

Marguerite ALTET

Évelyne CHARLIER

CAPÍTULO 1

AS COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR PROFISSIONAL: ENTRE CONHECIMENTOS, ESQUEMAS DE AÇÃO E ADAPTAÇÃO, SABER ANALISAR	23
--	----

Marguerite ALTET

O modelo atual de professor profissional	24
--	----

A especificidade da profissão de professor	26
--	----

As competências e os conhecimentos do professor profissional	28
---	----

Uma formação baseada na análise das práticas e na reflexão	32
--	----

CAPÍTULO 2

TRABALHO DAS REPRESENTAÇÕES NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES	37
--	----

Simone BAILLAUQUÈS

Competências profissionais e representações do ofício e da formação	38
--	----

Formação: um espaço de trabalho sobre as representações	44
---	----

Práticas e problemas de pesquisa sobre e a partir das representações	49
Conclusão	54

CAPÍTULO 3

A FORMAÇÃO PARA A COMPLEXIDADE DO OFÍCIO DE PROFESSOR	55
---	----

Louise BÉLAIR

Contexto sociopolítico dos mecanismos testados	55
Os princípios subjacentes ao mecanismo de formação	57
Os conceitos articulados na formação	58
Competências a redefinir e estruturar	59
Efeitos de formações testadas	61
Que processos ativar na formação?	64

CAPÍTULO 4

FORMAÇÃO PRÁTICA DOS PROFESSORES E NASCIMENTO DE UMA INTELIGÊNCIA PROFISSIONAL	67
--	----

Michel CARBONNEAU e Jean-Claude HÉTU

Introdução	67
Uma experiência de formação para a prática	67
Tentativa de padronização	72
Conclusão	79

CAPÍTULO 5

FORMAR PROFESSORES PROFISSIONAIS PARA UMA FORMAÇÃO CONTÍNUA ARTICULADA À PRÁTICA	85
--	----

Évelyne CHARLIER

O professor, um profissional	85
As competências profissionais?	89
Uma formação articulada à prática	94
Conclusão	102

CAPÍTULO 6

CONDUTA CLÍNICA, FORMAÇÃO E ESCRITA	103
---	-----

Mireille CIEALI

Introdução	103
Espaço da clínica	103
Formação	108
Formadores	111
Escrita	113
Conclusão	117

CAPÍTULO 7

DE ESTAGIÁRIO A ESPECIALISTA: CONSTRUIR AS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS	119
---	-----

Nadine FAINGOLD

Introdução	119
Em que consistem as competências profissionais dos professores-especialistas?	120
Os dois eixos da formação	127
Conclusão	132

CAPÍTULO 8

COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS PRIVILEGIADAS NOS ESTÁGIOS E NA VIDEOFORMAÇÃO	135
--	-----

Léopold PAQUAY e Marie-Cécile WAGNER

Introdução	135
Seis paradigmas relativos ao ofício de professor	136
Práticas de estágios em campo: competências e Estratégias privilegiadas	144
Práticas do microensino e da videoformação: competências e estratégias privilegiadas (M. C. Wagner)	149
À guisa de conclusão	158

CAPÍTULO 9

O TRABALHO SOBRE O <i>HABITUS</i> NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ANÁLISE DAS PRÁTICAS E TOMADA DE CONSCIÊNCIA	161
--	-----

Philippe PERRENOUD

Uma ação pedagógica que mobiliza o <i>habitus</i>	163
Tomada de consciência e transformação de esquemas	170
Mecanismos de formação	174
Formar para a lucidez?	182

CAPÍTULO 10

O PROFESSOR COMO "ATOR RACIONAL": QUE RACIONALIDADE, QUE SABER, QUE JULGAMENTO?	185
---	-----

Maurice TARDIF e Clermont GAUTHIER

Jogos de poder e desafios do saber na pesquisa	187
As concepções do saber: a idéia de exigências de racionalidade e seu interesse pela pesquisa	192
O saber do professor: uma razão prática, social e voltada para o outro	200
À guisa de conclusão	207

CONCLUSÃO

FECUNDAS INCERTEZAS OU COMO FORMAR PROFESSORES
ANTES DE TER TODAS AS RESPOSTAS 211

*Philippe PERRENOUD, Marguerite ALTEI,
Évelyne CHARLIER e Léopold PAQUAY*

De que "natureza" são as competências
do professor-especialista? 212

Como as competências profissionais são construídas? 219

Como formar profissionais para essas competências? 221

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 225

TRABALHO DAS REPRESENTAÇÕES NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

CAPÍTULO

2

Simone BAILLAUQUÈS

O questionamento das representações tornou-se algo comum no campo da educação. Uma espécie de “moda” parece mesmo ter-se instalado: não há formador ou professor, hoje, que não deseje “fazer aflorar” as representações dos adultos ou dos alunos sob sua responsabilidade. Ele fala em “se apoiar” nessas representações e em “transformá-las”, em um impulso poético-didático que poderia muito bem estar ligado a uma mística. Todavia, é difícil evitar a abordagem das representações por aqueles que trabalham com a formação, com o ensino ou, ainda, com a pesquisa nessas áreas. Nós a praticamos, mas talvez sem pôr em prática na mesma medida a devida circunspeção.

Estas páginas representam uma tentativa neste sentido: um ensaio de análise teórica e de reflexão metodológica relativa ao trabalho das representações do ofício e da formação dos professores. Baseamo-nos principalmente em uma pesquisa realizada pelo Instituto National de Recherche Pédagogique sobre a *Modulação da Formação dos Professores* (Baillauquès, Kempf e Rousvoal, 1995). Seu principal objetivo é estudar formas de personalização da formação relacionadas às representações individuais e baseadas nelas.

As representações são aqui compreendidas como “instrumentos cognitivos de apreensão da realidade e de orientação das condutas; as representações dos professores podem ser consideradas como um dos meios a partir dos quais eles estruturam seu comportamento de ensino e de aprendizagem” (Charlier, 1989, p.46).

A expressão “trabalho das representações” deve ser entendida aqui em suas três acepções, mesmo que estas não sejam exploradas de maneira uniforme. O termo refere-se:

- aos efeitos das representações do ofício e da formação, tanto sobre o exercício profissional quanto sobre a dinâmica de formação;
- à aplicação de uma formação e ao exercício profissional, os quais fazem com que as ditas representações “funcionem”;

- ao trabalho de pesquisa sobre essas representações, particularmente quanto a serem vistas como algo relevante.

Assim, o destaque dado aqui às representações leva-nos a propor de maneira muito particular três hipóteses referentes às três questões centrais desta obra:

1. A natureza das competências profissionais de um professor especialista seria relativa aos pontos de vista dos atores, cada qual tendo sua própria visão dessas competências.
2. O processo central de construção dessas competências poderia talvez consistir em uma evolução das representações do ofício e das representações do "eu" profissional (e vice-versa).
3. Neste caso, uma prioridade para a formação consistiria em fazer com que o estagiário e os professores trabalhassem sobre as representações do ofício e sobre suas representações de si próprios exercendo tal ofício.

Trataremos sucessivamente dessas três hipóteses; contudo, a terceira passará toda a exposição. Assim, nossa reflexão atual irá concentrar-se em levantar elementos para a elaboração de uma problemática do trabalho das representações. Para isso, servirão de referência os três pontos mencionados acima. Apresentaremos também os trabalhos realizados na pesquisa já citada sobre a modulação da formação dos professores, quer se trate de instrumentos e de estratégias elaboradas ou de dados já recolhidos.

COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS E REPRESENTAÇÕES DO OFÍCIO E DA FORMAÇÃO

O texto de introdução desta obra apresenta o profissional como um professor reflexivo, capaz de avaliação e de auto-avaliação, de atitude crítica e de tomadas de decisão quanto "à escolha de estratégias adaptadas aos objetivos e às exigências éticas(...)" e capaz de, através dessa avaliação, aprender ao longo de toda a sua carreira" (Donnay e Charlier, 1990). Daremos prosseguimento a algumas destas idéias.

Sobre "Modelo" de Ensino e de Competências

Globalmente, podemos pensar que a definição das competências do professor, seja ele considerado profissional ou não, passa por um modelo esperado desejado, buscado, visado. Uma tal definição das competências pode provir dos preceptores oficiais da formação dos mestres, de seus organizadores, dos professores futuros ou já em atividade, de seus formadores, dos pesquisadores e cientistas ou da *vox populi*.

Contudo, podemos questionar-nos quanto a isso. Até que ponto o modelo do profissional é explicitado, questionado, reconhecido e aceito? E por quem? (Hameline, 1985; Trousson, 1992). Em que medida ele está apto e chega a relacionar as diversas competências profissionais enunciadas, garantindo-lhes uma significação e uma visão comuns de tal forma que, em troca, essas competências

lhe confirmem sentido e vitalidade? Como o modelo é transmitido e recebido pelos professores e por seus formadores?

As competências profissionais reconhecidas e aquelas que ainda estão por ser instauradas correspondem, quanto ao discurso que as estabelece, a representações. Como tais, e da mesma maneira que as do perfil de professor ao qual se referem (e - ou - inversamente?), elas irão ao mesmo tempo beneficiar e alimentar - em riqueza e complexidade, mas também em ambigüidade -, o caráter abstrato e racionalizado das dimensões que as compõem tanto quanto seu apoio no concreto, em sua subordinação a este, na sua passagem a níveis menos conscientes e na sua tendência à reificação.¹ Esse conjunto de competências que identificam o professor dito "especialista" (O técnico? O administrador em Pedagogia?) e que compõem (Reduzem? Enrijecem? Deixam em suspenso?) um perfil global do professor a formar corre o risco de ser rejeitado se não for suficientemente questionado e debatido. Ou, inversamente, de se prender e se perder na construção de uma imagem ideal, é bom que se diga, uma imagem modernizada do "bom mestre", com o uso de outros termos e através de argumentos renovados, pelo menos para os responsáveis pelas instituições e para os sociólogos dedicados à profissão. Mas o que pensam os formadores e aqueles que são preparados por eles para o exercício do ofício? Quais são as suas concepções do professor ideal? Elas correspondem a esses enunciados exteriores do mestre especialista?

A questão do "modelo de mestre" tem sido abordada por seus conteúdos e sua influência na psique dos professores. Seja esquema conceitual, figura simbólica ou autoridade encarnada, o modelo de mestre impõe-se como um mestre-modelo. Ele estimula ou bloqueia o desenvolvimento profissional do sujeito de acordo com a intensidade, mesmo em sua recusa, de compromisso com um ideal transformado em dever, ideal este montado prioritariamente como instância ou figura de autoridade (Baillauquès, 1988). Chegamos a um ponto em que podemos questionar em que medida e como essa âncora formada pelas idéias-imagens do ofício de professor (ainda que elas possam apoiar-se em outros pólos [Flament, 1989] e que sejam diferentemente hierarquizadas segundo as categorias profissionais e segundo os indivíduos) permite uma análise mais fina, detalhada e crítica das competências profissionais já exercidas ou a serem adquiridas. Também permite um conhecimento remanejado, reconstruído, enriquecido da profissão. Muitos estudantes de Ciências da Educação e estagiários do IUFM perguntam-nos se "a autoridade é algo que se aprende". Entre os primeiros, há ainda uma expectativa de que os ensinemos "a amar os alunos" ou "a ser pacientes". Essa posição afetiva e essa atitude parecem ser para eles competências a serem possuídas, as mais importantes, talvez as únicas. A concentração das respostas relativas às características do ofício - ao menos para os professores da escola primária - é tão fortemente baseada em seus aspectos relacionais (Baillauquès, 1990; Kempf e Rousvoal, 1994), que podemos reconhecer aí alguma ignorância das realidades da prática como técnica de ensino: algo bastante normal e totalmente admissível para pessoas que não exercem ainda o ofício, mas que não deveria perdurar no tempo.

Segundo recentes pesquisas (MEN, DEP, 1993) que corroboram dados mais antigos (Chapoulie, 1987 e Isambert, 1989), para os professores de séries mais adiantadas, o interesse pela disciplina é geralmente a principal motivação que os

levou a esse ofício. Entrevistas com professores estagiários ou principiantes e, principalmente, com os que detêm maior currículo acadêmico confirmam: para muitos deles, é como se a capacidade profissional pudesse ser confirmada desde o princípio apenas pelo domínio da matéria a ser ensinada, como se essa matéria conferisse ao professor autoridade sobre os alunos, que então aprenderiam sem problemas (ao menos para o professor). Chegamos aqui, através de sua tensão conflitual, à função cognitivo-ideológica da representação.

O Mestre (Re)Conhecido

Existe o "saber verdadeiro", o "saber comum" e o "falso saber", a recusa de conhecer e a crença nos conteúdos das representações do ofício de professor e de sua elaboração. A concepção de professor é elaborada a partir de discursos sociais, de posições culturais, de *habitus*. Ela é composta igualmente por projeções de sua experiência com um determinado professor ou com vários professores que ele conheceu quando aluno. Tal concepção inclui e mantém as suas fantasias, suas construções de ideal e suas idealizações. Ele resiste a incluir certos aspectos da realidade profissional que são, portanto, inevitáveis, mas ao mesmo tempo, de uma forma talvez subconsciente, nessa mesma realidade a concepção do professor lida com as suas ignorâncias, contradições, resistências e oscilações entre suas organizações subjetivas e suas manobras de objetivação.

Por exemplo, ensinar, para os estudantes de Ciências da Educação, para os novatos do IUFM e para os veteranos, é antes de mais nada, e com toda razão, uma prática, ou seja, uma atividade em sala de aula. No centro dessa atividade e para essa modalidade, o professor é um personagem que tem seu estilo naquilo que faz e naquilo que é. As outras dimensões do ofício – referentes às relações entre colegas, aos aspectos institucionais, às pressões e às finalidades sociais – aparecem somente bem depois ou nem aparecem nos questionários e nas reflexões coletivas obtidas em nossas enquetes. A atividade em si do praticante, ponto básico da representação, gira essencialmente em torno dos aspectos relacionais: a função cognitiva, tanto para os postulantes e os novatos quanto para seus colegas já em atividade, assim como para os seus formadores nas escolas, aparece em segundo plano se comparada às definições relativas ao trabalho pedagógico.

Nas séries mais adiantadas, como já dissemos, os professores sentem-se mais vinculados ao conteúdo disciplinar. Em abordagens posteriores (e como desvio de manifestações de ansiedade), eles tocam na questão do domínio técnico e das características relacionais do ato de ensinar a partir de sua própria paixão pelo saber e pela capacidade, que eles deveriam possuir, de demonstrar este saber diante dos alunos. Dessa forma, estes, como os próprios professores, também aprenderão. F. Clerc (1994), recordando tais pontos de vista, fala-nos da função de compromisso entre o que é desejado e o que se deseja acreditar, bem como aquilo que se sabe "de qualquer maneira".

Essa asserção relativa à arte de "transmitir paixão" é um exemplo extremo, mas bastante freqüente (nós mesmos já a ouvimos diversas vezes), da dificuldade que pode haver antes da formação e, portanto, antes da entrada no ofício no que se refere a analisar em seus detalhes e diversidade as atividades do profissio-

nal, os problemas que ele pode encontrar, as necessidades de preparação e de aprendizagem das múltiplas competências requeridas e, sem dúvida, as soluções para tudo isso. Na representação do professor que se deseja vir a ser há talento, saber e poder – como em um só bloco. Podemos enunciar a seguinte hipótese: o professor, antes de ser racionalmente identificado e aceito (na formação e em sala de aula) por seus esforços, sua eficiência e sua eficácia, é um personagem reconhecido, isto é, procurado e encontrado na experiência individual e coletiva de passado escolar. A imagem de professor que a criança incorporou quando foi solicitada a aprender algo, reapresenta-se no momento de tornar-se professor em suas figuras concretas e em suas teorizações comuns e primeiras para reconstruir-se em uma dinâmica cognitiva renovada. Esta última será ainda mais enraizada nas realidades objetivas, depois questionadas e, por fim, inspirada em uma reflexão conceitualista. Porém, sempre será sustentada, como já dissemos, por experiências e projetos pessoais. É que o mestre conhecido – (re)conhecido – está em relação com o professor desejado por ele e/ou temido, rejeitado, admirado. A representação do ofício – do mestre em seu ofício – coloca-se e funciona como fonte e como objetivo das motivações a ensinar.

As "visões pessoais de si próprio no ofício" também aparecem nos primeiros trabalhos da nossa equipe, trabalhos estes relativos aos projetos pessoais de formação profissional dos futuros professores (Baillauguès, Kempf e Rousvoal, 1994). Apesar de algumas limitações na pré-enquete, pudemos destacar algumas posições interessantes, que colocamos aqui na qualidade de hipóteses: os estudantes, futuros professores em sua maior parte, têm uma imagem bastante singular de si próprios em sala de aula; alguns deles orientam-se principalmente pelo seu próprio prazer (vêm-se tocando violão ou ensinando inglês, porque desejam aprofundar essa língua para si próprios ou porque desejam trabalhar em teatro); outros estão investidos de um engajamento pedagógico militante (quero aprender a avaliar melhor os alunos, para poder avaliar os trabalhos junto com eles, em uma verdadeira democracia); outros estudantes, pelo contrário, "não se vêem" trabalhando... Ou, então, não têm "idéia formada". Todas essas assertivas, assim como as demais, ainda podem ser exploradas. Por outro lado, a afirmação segundo a qual se entra nesse ofício "porque se gosta de crianças" é a tal ponto disseminada e proclamada, e mesmo como que recitada por vezes, que se torna suspeita quanto à sua significação, taxada de formalismo, quando não de proclamação ideológica, questionada quanto à sua coerência com as realidades psicológicas profundas e isto ao ponto de que, em alguns locais, os candidatos que participam das entrevistas de admissão à IUFM e que oferecem tal explicação são alvo de implicância, quando não de grosserias ou mesmo de penalizações por parte do júri... É que pode haver um engodo nas motivações enunciadas... e para começar para os próprios enunciadores.

Poderíamos referir-nos a P. Ricoeur (1965) e a R. Kaës (1976) para explicar e levar adiante as análises de Freud relativas às complexas relações entre representações e pulsões, bem como cada uma delas com o processo de projeção. A representação, assim, declina-se como um processo de reinvestimento em situações, acontecimentos ou personagens encontrados, e objetivados em graus variáveis. Inicialmente a partir deles, como investimento e reprodução da imagem de si mesmo. Como um espaço em que se encontram o interior do indivíduo e os dados que lhe

são exteriores, pessoal mas socializada, a representação elabora-se e pronuncia-se em “termos” de discurso. Assim agindo, ela trabalha a apresentação aos outros do assunto por si mesmo, quanto aos projetos de tornar-se professor, no que diz e pensa sobre isso e no que pensa dever dizer: como um personagem recebido/construído a definir e posteriormente a desempenhar. Nesse sentido, a representação constitui-se em um instrumento de integração social e de identidade profissional. Enraizados na complexidade de suas interações com as motivações que as oferecem e os discursos que as formulam, as idéias-imagens do professor relativas ao ofício e à formação orientarão as suas condutas: inicialmente, quanto à decisão de ensinar e, logo a seguir, dentro de sala de aula. Essas idéias-imagens influenciarão desde então as competências que serão exercidas, determinando, assim, a aquisição dessas mesmas competências.

Impacto das Representações nas Práticas

Diversos trabalhos estudaram o impacto das representações do mestre em sua atividade pedagógica. Um exemplo é o das relações estudadas entre as expectativas dos professores quanto aos alunos, os comportamentos relacionais desses professores e sua prática pedagógica quando estão ensinando e quando estão avaliando.

As relações de papéis e de representação de papéis entre os professores e os alunos também são objeto de análises qualitativas e quantitativas (Gilly, 1980) e de aprofundamentos empreendidos em uma abordagem clínica. Assim, aquém das representações da cena educacional e em relação a elas, foram realizados testes. Eles são ilustrados por toda uma fantasia fantasmática associada ao exercício do ofício. Desejos e angústias pouco a pouco se revelam: ideais relativos ao ofício, e a si mesmo exercendo o ofício, mobilizam a pessoa e a fazem progredir, ou a freiam quando estão embebidas de imagens idealizadas poderosamente atraentes, mas inadaptables. Imagens da criança e do aluno, da “boa relação” ou da “aula que funciona” podem assim superar a conceitualização ou, no mínimo, a análise do trabalho que será realizado a partir, desta vez, de configurações teóricas.

O grau de coerência entre o modelo pedagógico memorizado, escolhido ou preferido e aquele que é exercido na realidade cotidiana guarda relação estreita com a maneira pela qual o professor vive a situação da questão da autoridade e do poder, do saber, do grupo, em função de seu sucesso profissional, das representações por ele elaboradas e dos investimentos por elas sustentados. Juntamente e no mesmo grau de importância, há que se considerar a situação objetiva com que ele se depara, o local, as condições de exercício e a sua cultura profissional, assim como as referências que ele recebe, de imediato ou como reação às suas próprias, tudo somado a imagens e expectativas de papéis e de comportamentos da parte de seus parceiros. Sua capacidade neste momento de identificação e de gestão de suas próprias definições essenciais (e, portanto, de seu conformismo), de seus investimentos e ansiedades, é posta à prova através de sua competência para gerir pressões externas e internas a ele próprio, assim como as tensões que elas suscitam em conjunto, tanto externa quanto internamente. M.L. Brunel (1990) demonstra que os estudantes escolhem, durante a formação, os modelos pedagógicos mais liberais de um grupo de quatro que lhes é oferecido; contudo, eles retornam a práticas diretivas assim que são confrontados com a prática de sala de aula.

trabalho ao profissional

Ruptura nas Representações

Em algum momento, pensamos: “Acabo de me dar conta de algo terrível. Se conseguir passar no CAPES, eu não vou fazer história. Eu vou ensinar história” (Clerc, 1994). Mais adiante, reconhecemos: “Eu achava que teria mais poder, mas o ofício não é assim” (Baillauguès, 1990).

No momento em que assumimos a função, o “choque de realidade” relatado pelo conjunto dos psicossociólogos é relacionado a uma defasagem crucial entre as representações preliminares e as primeiras experiências. É como se, mesmo ao final da formação, os saberes e as imagens que fundamentavam as expectativas em relação ao ofício e a si mesmo em exercício não fossem adequados à situação concreta cotidiana de tudo o que é descoberto, quase que com surpresa, em sala de aula. Ouvindo os professores iniciantes, o que ressalta são as *angústias provocadas pela consciência da responsabilidade na busca de autonomia*. Essa última contém um sentimento de solidão e mesmo de abandono, sendo percebida também com seus riscos e amarras, tanto quanto com as gratificações que oferece. Destaca-se ainda a decepção, para não dizer o desânimo, diante de comportamentos imprevistos dos alunos, incertezas quanto ao desenvolvimento não-previsto de situações, ambivalência dos afetos e fragilidade inesperada de si próprio como professor. Em situação de crise, ele percebe por algum tempo o risco de se desintegrar nesses enfrentamentos com a complexidade de um ofício que se acreditava – e se desejava – fácil. Sente-se desorientado com a idéia de conhecimentos e competências que não tem, que acreditava possuir ou cuja pertinência não havia percebido. Os comportamentos pedagógicos e racionais ressentem-se de tudo isso e podem submeter-se aos modelos de ensino ditos “tradicionais”: coletivos, verbais, rígidos, enunciados como provindos de mestres, buscados nas memórias da infância. O aprendizado adquirido na formação profissional é, assim, abandonado (Baillauguès e Breuse, 1993).

Sem dúvida, esses modelos estão mais próximos de crenças míticas do que de realidades objetivas. A hipótese foi formulada a partir de um arquétipo, o do mestre todo-poderoso, imago severa e tenaz que determina em profundidade o esquema figurativo da representação do ofício e sua “passagem à ação”. Esse núcleo de imagens está compreendido dentro de um conjunto que inclui brincadeiras de teatro e de marionetes, caricaturas teatrais e cinematográficas. Ele compreende a angústia e o desejo – e por vezes a ridicularização – dirigidos à vinculação com a autoridade (Baillauguès, 1990).

As diversas hipóteses enunciadas até o momento levantam várias questões relativas à formação institucionalizada dos professores. Elas têm traços da natureza e mesmo da adequação das competências relacionadas à aquisição e ao nível de perda ao qual estas competências estão sujeitas. Também é fundamental a relação com o grau e a eficácia da apropriação dessas competências pelo futuro praticante. É de se perguntar até que ponto da estrutura do sistema das representações a intervenção formadora pode agir e mexer com os saberes, as expectativas e os afetos que já se encontravam af inscrites. Se, como já o dissemos anteriormente, admite-se que as representações influenciarão as condutas e o nível das competências profissionais, por outro lado não se tem certeza da medida ou da forma pela qual a atividade profissional, ao se desenvolver, intervirá nas significações, nas opiniões e nos valores ligados à profissão.

FORMAÇÃO: UM ESPAÇO DE TRABALHO SOBRE AS REPRESENTAÇÕES

A Defasagem é Mobilizadora?

O praticante, sem dúvida, evolui e forma-se através de seus encontros com outros (colegas, formadores, superiores hierárquicos), mas principalmente sob o efeito da experiência com a classe e de si mesmo em situação de sala de aula. Não somente ele apreende os conteúdos e as condutas úteis a um melhor domínio de seu trabalho, como também de si mesmo, de todo modo, dentro e quanto a seu trabalho. Entra assim nessa dinâmica que o identifica e com a qual se identifica, ao invés de ser “como um conjunto de competências”, como “uma pessoa em relação e em processo de construção para o futuro”. Procedendo assim, ele estará desenvolvendo o essencial das competências que definem o profissional, tal como ele é identificado, por exemplo, na introdução desta obra.

O professor “autônomo”, “responsável”, “capaz de avaliação e de iniciativa” na adaptação criativa de seus atos e de suas posturas às realidades do ofício é um praticante que ultrapassa o imediatismo da realização cotidiana de suas tarefas, pois posiciona a relação ensinar-aprender na dinâmica de um projeto para os alunos e para si mesmo na sociedade. Esse projeto dará forma definitiva às tarefas e às ações e operações que o concretizam. Seu projeto pedagógico e seu projeto profissional são projetos humanos: conferem sentido e finalidade ao ofício e a ele próprio dentro do ofício. Ambos concorrem para o reconhecimento construtivo e criativo da identidade profissional e da própria personalidade profissional. Também posicionam o indivíduo dentro de seu grupo e relativamente a ele como ator: no cenário pedagógico, ele é ao mesmo tempo objeto, agente e sujeito da prescrição socioinstitucional. Nessa perspectiva, a prática torna-se uma práxis. O eixo do teleológico, pouco enfocado nos trabalhos relativos à formação do mestre, dá suporte ao questionamento filosófico e ao estudo psicológico, mesmo nas tensões surgidas a partir dessas abordagens.

O profissional do ensino, voltamos a insistir, é um “praticante reflexivo”. Ele revê mentalmente seu trabalho e a situação por ele organizada e vivenciada, ou que está sendo preparada para otimizar o conjunto de seus atos. Por isso se diz dele que é um “praticante reflexivo”: ele retorna, sempre em pensamento, para contemplar-se dentro da situação criada. A reflexão sustenta o progresso; ao mesmo tempo, é sua consequência. É graças a essa dinâmica de reciprocidade, e porque ela é orientada e mediada pela percepção do papel, que ela constitui o fundo, o final e o investimento de toda formação.

Porém, é preciso que se (re) diga, nada disso é fácil. Já destacamos anteriormente as dificuldades, muitas vezes sérias, dos professores quanto à diferença existente entre o momento em que a classe é assumida com o investimento de responsabilidade pessoal na autonomia para as tomadas de decisão e as tentativas que representam a imobilidade e a rotina. Estas são consequências não apenas de obstáculos institucionais, conjunturas ambientais e freios corporativos, mas também das resistências psicológicas do próprio praticante. São mantidas, quando não fomentadas, pela situação pedagógica na qual interagem investimentos motivacionais inevitáveis, fenômenos de transferência inesperados entre o mestre e seu – ou seus – aluno(s), dentro do grupo e em relação a ele próprio. Elas se estruturam em função do local e do status conferido aos diferentes ele-

mentos dinâmicos que entram em jogo e conferem sua intensidade e sua maneira de ser à atividade de ensino.

Para qualquer pessoa, colocar-se a distância para melhor observar a própria atividade profissional é algo difícil; talvez o seja mais ainda para o professor, devido aos investimentos psicológicos que caracterizam a relação entre ensinar e aprender. A reflexão do praticante sobre seu trabalho, que implica uma reflexão sobre ele próprio, representa um engajamento crítico em uma auto-avaliação. Ambas as reflexões citadas definem uma ação de retorno às representações da prática e de si mesmo na prática. Elas se referem a normas, mas também a ideais e expectativas do indivíduo e de sua comunidade cultural. Após um conhecimento mais preciso da realidade pessoal e profissional, as reflexões suscitam remanejamentos, além da renúncia a imagens, valores, crenças e convicções. Esse trabalho, que corresponde ao “trabalho sobre o eu” de G. Ferry (1983), faz parte do processo pessoal e íntimo de formação. Vista sob tal ângulo, a formação define-se através de um conjunto de questionamentos, de adesões e de obstáculos, de compromisso com renúncias, de formalizações, no sentido de alianças e de adesão a novas idéias, saberes e, talvez, novas ilusões. Esse processo de formação é um trabalho de criatividade, mas, antes de tudo, é uma elaboração de luto.

Através de que caminhos e sob que formas a profissionalização do professor pode designar não apenas essa análise da própria atividade – com tudo o que ela implica para a pessoa – como uma competência a ser adquirida, mas ainda instituí-la no treinamento? Em que circunstâncias e condições? Assim, impõe-se não apenas uma reflexão metodológica, mas também deontológica. Ela inclui o questionamento de uma “pedagogia das representações” em seus aspectos mais profundos e delicados. Mais do que citar tais aspectos, queremos destacar o interesse e mesmo a necessidade de uma adesão mínima do professor nesse tipo de engajamento reflexivo, e mais globalmente, na sua adesão à idéia e às ações de formação. Em outras palavras, a questão é saber se a decisão de exercer o ofício e o seu próprio projeto pessoal são impulsos suficientemente fortes para manter elevado o desejo de se formar no estudante, no estagiário e depois no mestre já experiente.

Os pesquisadores e os formadores que se dedicam aos projetos profissionais dos jovens em orientação falam da dificuldade e dos limites de um procedimento de individualização da formação que se apoiaria nesses projetos. Em geral os sujeitos em questão não permanecem fiéis ou estáveis quanto à visão que projetam de si mesmos no futuro. Falta-lhes realismo ou, ao contrário, aspirações precisas. Uma reflexão que nos interessa particularmente aqui é a seguinte: os esforços cognitivos fundamentados em projetos de ofício enfim delineados fecham-se em um utilitarismo de conteúdos que, opondo-se ao aprendizado através do prazer, afastam-se e afastam os indivíduos das dinâmicas e das relações culturais. Aumenta, então, o fosso entre as categorias sociais (Rochex, 1992). Sem confundir as populações abordadas nem as situações ou os objetos profissionais que suportam os projetos sociais, podemos questionar a relação estabelecida entre os professores, futuros ou em ação, e seu desejo de ser professor, por um lado; ou suas ações e posturas de – ou em – formação, por outro. É o momento de questionar também a dimensão cultural de suas aprendizagens. A redução aos saberes úteis é talvez uma opção em face das profundas contradições entre a cultura e a pedagogia (De Peretti, 1969).

Desse modo, pode-se pensar que os esforços de aprendizagem serão aceitos e fornecidos na medida do sentido e do interesse que lhes serão conferidos quanto à expectativa de realização de si mesmo dentro e através do exercício da profissão. É ainda necessário que os conhecimentos e as competências a adquirir não estejam muito distantes daqueles que haviam sido pressentidos e do objetivo que havia sido construído com as imagens, idéias, valores e sentimentos que lhe dão personalidade e que fazem com que sejam adotados. Outra condição é a existência de competências e conhecimentos pouco esperados, que devem ser colocados em relação explícita com uma imagem e uma definição reconstruída.

Em resumo, seria tentador afirmar, muito racionalmente, que as atividades de aprendizagem serão tanto mais aceitas, desejadas e exitosas quanto mais se perceberem como algo capaz de preencher a lacuna existente entre a avaliação que o estudante, o estagiário ou mesmo o professor experiente faz de seus conhecimentos, técnicas e posturas e aquilo que é reconhecido como necessário ao profissional.

É na percepção dessas lacunas que surge a demanda de formação do aprendiz, tanto quanto a oferta dos responsáveis e dos formadores. Estes estariam aptos, através da avaliação dessas lacunas, a *definir as necessidades da formação* relativamente às necessidades profissionais. Talvez esta seja uma percepção demasiadamente racional, mas estudos aprofundados demonstram realmente a complexidade, as contradições e o caráter paradoxal da formulação e até mesmo dos fundamentos das demandas de formação.

Algumas Prioridades da Formação

As pesquisas realizadas até o momento (aliás pouco numerosas) e nossos próprios trabalhos (que se encontram no início) já levantam alguns questionamentos cruciais relativamente a no mínimo três pontos:

- As demandas de formação pedem reforço nos conhecimentos e nas competências já adquiridas, na mesma medida que o preenchimento das lacunas, senão mais (Pithon, 1981).
- O segundo ponto refere-se ao próprio sentido e à abordagem da demanda, quando ela existe, e à forma como ela se percebe em seus desvios e falta de clareza: que expectativas e desejos mais profundos se escondem sob uma "formulação formal" como esta e que resposta poderia satisfazer tal demanda?
- Concentrando-nos mais uma vez nas competências profissionais, a questão é se a formação inscreve-se nas representações do ofício de professor. Em caso afirmativo, como essa formação se afigura e a que raciocínios corresponde? Em caso negativo, quais são os pontos de apoio para seu esvaziamento ou rejeição?

O conhecimento do meio docente, através da experiência e de estudos, coloca em relevo o quanto é problemática para os professores a questão da formação, tanto no que eles verbalizam a respeito da parte inicial dessa formação quanto no

seu engajamento no princípio e no decorrer do trabalho no Ensino Fundamental e Médio. A formação inicial é considerada "demasiadamente teórica" ou "não suficientemente prática", "muito afastada da realidade de sala de aula" ou "demasiadamente ligada a modelos". Os professores queixam-se de seus formadores "não explicaram o suficiente" sobre as dificuldades que seriam encontradas, nem da influência dos problemas sociais sobre a classe; que não "forneceram informações suficientes" sobre a psicologia do aluno, as técnicas, etc. Acusamos ainda de haverem "infantilizado" o ofício (Louvet e Baillauquès, 1992). Por outro lado, eles mesmos são taxados de resistentes à mudança e ao autoquestionamento, de pouco participantes e de conformistas, quando não de apresentarem comportamento infantil; de rejeitarem qualquer teorização e de esperarem de maneira primária por receitas prontas... receitas estas que os formadores evitarão fornecer. Chega-se ao extremo de pesquisadores e profissionais ligados a instituições questionarem as vantagens e os efeitos da formação institucionalizada, tanto para o período inicial quanto para a seqüência do trabalho. Haverá utilidade nessa formação? (Prost, 1973a). Lançamos a idéia da existência de uma "prepersonalidade profissional", mas outros pesquisadores consideram também que, mesmo antes de entrar para a formação, aqueles que chegam à instituição de ensino já estão formados (Lessard, 1991). A formação seria somente mais uma das peças do conjunto que poderíamos chamar de "visão do mestre", que o futuro professor elabora quando aluno e que carrega ao longo de toda a sua formação, quando não de toda a sua carreira.

Hoje, é costume afirmar (embora sem uma análise suficientemente confiável) que *uma boa formação é aquela que leva os profissionais a desejar prosseguir formando-se através de ações concretas*. Nesse caso, porém, o sentido dessas ações concretas precisa ser especificado, como também o dos quadros e das modalidades aceitos e propostos pela instituição aos professores que tivessem cultivado tal desejo e que se propusessem a tais ações. O principal continua sendo tentar destacar quais dessas ações, tomadas relativamente às facilitações e às iniciativas institucionais (estágios, jornadas de estudos, trabalhos em grupo ou individuais, nos locais de trabalho ou no exterior) levam em conta a dinâmica, a vontade e as ações pessoais de formação, assim como o espaço que elas ocupam e os processos que as caracterizam.

Os principiantes no ensino colaboram para aprofundar a reflexão. Nessas circunstâncias, nós nos perguntamos atualmente quais são os critérios para qualificarmos de "formação" qualquer empreendimento organizado em um determinado local para "adaptação ao emprego"; assim como o que pode haver de formação nos iniciantes, quando eles produzem "em cima da hora" capacidades de resposta aos problemas encontrados, e isto sem levar em consideração quais são essas respostas. Os mesmos professores fizeram compreender que na situação real, complexa, móvel, aberta a múltiplas pressões e em total responsabilidade com o ensino, uma outra maneira de formar, diferente daquela vivida até então, é posta em prática ou é descoberta. Ela é personalizada, enraizada nas situações da classe e da profissão, baseada nas atividades locais; é também, nesses locais e dentro desse período de tempo, uma interpelação do sujeito sobre o que ele é, o que ele sabe, o que ele faz, o que ele está se tornando ou deseja tornar-se. É algo personalizado, mas também socializado, e parece muito mais em confronto com

a formação inicial instituída do que um seu prolongamento ou complemento. A essa ruptura que é quase anulação alguns chamariam de “autoformação”. “Eu me formei sozinho”, declaram os professores quando se referem a essa época. Sim, mas formou-se em quê? Esta é uma questão que se mantém constante: basta lembrarmos as assertivas de Huberman (1991) ou de Vonk (1988), que demonstram que a primeira superação das dificuldades iniciais, o primeiro domínio dos grandes problemas imediatos da classe, permanecem sendo os mesmos, posteriormente, para um grande número de professores.

Será suficiente para esses professores o mínimo de domínio profissional, constituído de “remendos” pedagógicos e de pequenos impulsos ou avaliações do trabalho, o qual é tão rapidamente encerrado? Para eles, a formação será considerada uma passagem obrigatória, um parêntese inevitável, rapidamente fechado com a obtenção do certificado de aptidão... Outras opiniões esparsas nas entrevistas com professores informam que “nunca se sabe o suficiente para ensinar”, ou sugerem que talvez alguns colegas estejam muito cansados e mesmo decepcionados com o trabalho realizado e que nem podem imaginar “além de tudo continuar a formação”. Nesse contexto, isto significa “fazer estágio”, no qual serão “questionados demais”, “modificados” sem que “realmente o desejem”. São tantas as idéias e as imagens que parecem capazes de obstaculizar a ação voluntária de profissionalização, que a última delas mal ousa mostrar-se. Nós nos perguntamos, contudo, se a concepção e as expectativas – quando elas existem – de uma formação definida somente como ensino-aprendizagem de competências profissionais mínimas, essencialmente práticas, estacionadas em um referencial de base, não iriam por si sós ao encontro de uma ação cultivada e desejada de formação pessoal no ofício... Por outro lado, concebe-se a formação como um impulso para além do imediatismo da prática e, ao mesmo tempo, em direção a um alguém capaz de reter os sujeitos, os formadores e os responsáveis à beira de ações mais implicativas, personalizadas e, porque não, culturais. Algo que se colocaria como uma relação de tensão, senão de conflito, diante das definições de uma formação em termos de “ensino profissional”, ligada à uniformidade, às normas e à prescrição enunciada e talvez esperada de utilidade e de eficácia, as mais imediatas possíveis.

Tais concepções de formação, obtidas a partir de entrevistas estruturadas em diferentes graus de flexibilidade, de questionários direcionados aos professores iniciantes ou experientes e de suportes situacionais projetivos suscitam algumas interrogações básicas:

- Quais são as representações da formação no ofício entre os postulantes?
- Eles estão convencidos das vantagens e da necessidade de se formar? As ações de formação são importantes para eles na definição das atividades do professor, de seu papel e de sua identidade profissional?
- Em que e como essas representações intervêm no aprendizado e naquilo que eles sentem e, portanto, em que podem influenciar o seu profissionalismo?

Enfim, o interesse concentra-se na evolução das representações da formação durante a profissionalização, no princípio e no decorrer do trabalho e, mais

pragmaticamente, no que é posto em funcionamento nas ações e nos processos concretos de formação. O grupo de pesquisa concentra-se na questão das demandas e dos projetos de formação.

A investigação conduzida, portanto, não poderia deixar de ser de tipo básico. O outro objetivo relaciona-se às práticas de formação: do lado daqueles que organizam ou que a “prodigalizam”, como entre os atores que se mobilizam por si próprios em ações de evolução pessoal e/ou profissional. A pesquisa tem, pois, uma visão praxiológica e “processual”, não no sentido prescritivo, mas sim descritivo e analítico e, em alguns locais, interpretativo.

PRÁTICAS E PROBLEMAS DE PESQUISA SOBRE E A PARTIR DAS REPRESENTAÇÕES

Planejando uma Pesquisa

Dentro da pesquisa sobre a “modulação da formação dos professores”, trabalhamos nas duas frentes de representações do ofício e das formações, perguntando-nos permanentemente sobre as suas relações e sobre a representação dessas relações. Diversos instrumentos foram desenvolvidos. Iremos apresentá-los sucintamente.

- a. *Um questionário* sobre as representações do ofício foi aplicado a 360 estudantes da pré-profissionalização e do IUFM. Ele foi utilizado em transversalidade (demarcamos a situação em que nos encontrávamos nas respostas em diversos momentos da formação, ou do primeiro ano de exercício, e estudamos sua relação com as variáveis previstas) e/ou longitudinalmente (neste caso, as análises voltaram-se para as evoluções). Nesse instrumento, as concepções possíveis do ofício são abordadas em diversas rubricas. Para além das dimensões consideradas quanto às atividades, às relações dentro da classe e suas finalidades, quanto às expectativas relativas ao mestre e às idéias sobre as relações entre escola e instituição ou escola e sociedade, *a consideração, em um mesmo documento, das motivações a ensinar e dos projetos de carreira fundamentada a modelização daquilo que poderia ser um sistema representativo do ofício.*² A esse conjunto agregou-se uma página de itens referentes às representações da formação. A intenção é estudar a relação entre as representações do ofício e as da formação.
- b. *Um Q-sort* desenvolvido por M. Levin procura captar a especificidade das imagens, dos conhecimentos e das expectativas relativas à formação para o ensino entre os estudantes e os estagiários que se preparam para exercê-lo. Sua intenção é encarar de maneira mais personalizada, e também mais imaginativa e mais refletida, as reações dos sujeitos diante de proposições às vezes provocantes que os comprometem em suas próprias posições, em relação à idéia da necessidade ou não de se formar, de se engajar em grupo ou de se sentir individualmente engajado, em sala de aula ou de outra forma, quanto a seu próprio desenvolvimento profissional, etc. Enquanto o questionário é, em geral, distribuído anonimamente e abordado individualmente, o Q-sort é praticado no

- contexto de um grupo, no qual ele pode, na seqüência, dar lugar a discussões, funcionando como uma ferramenta de "formação-reflexão".
- c. *Entrevistas referentes a professores marcantes*: os estudantes foram convidados não a "falar sobre as suas representações do ofício e da formação", mas a descrever o perfil dos professores que os haviam marcado em seu tempo de escola. As recordações fizeram surgir nos componentes desse grupo projeções deles próprios na hipótese de vontade real de exercer esse ofício. Haveria também a vontade de se preparar para ele? De se formar? Em que sentido e em que área? E como? Entrevistas livres levaram a uma proposição mais estruturada de reflexão sobre esse tema. Os estudantes realizaram redações que foram analisadas não só pelo que elas dizem do mestre e das dinâmicas (contra-) identificadoras suscitadas, como também pelo que revelam quanto às posições psicológicas entre os escolares e que é recuperado através das lembranças. Predominam entre essas manifestações as características relacionais, a complexidade e as ambigüidades das representações, e é possível marcar o contexto e a temporalidade das gêneses. Nas entrevistas que se seguiram, também foram expressas reticências individuais, pressões grupais, culturais e institucionais.
- d. *Diversas "pesquisas-formações"* com base na personalização da formação deram ocasião à análise de certas representações do ofício e da formação, permitindo estudar seus determinantes. Primeiramente, em um instituto universitário de formação de mestres, quatro professores, com a aquiescência de um grupo de estudantes, aplicaram uma "formação modulada".³ A intenção foi recapitular em conjunto os pontos, as atividades e as noções-chave da problemática de personalização da formação inicial dos futuros professores das escolas, encarados em suas características pessoais e confrontados às necessidades e limitações institucionais e organizacionais de profissionalização.

Paralelamente, uma "pesquisa-intervenção" conduzida por G. Ferry em torno do tema das demandas e dos projetos de formação baseou-se na hipótese das múltiplas e recíprocas raízes das demandas, das experiências de formação e dos projetos pessoais em seu contexto habitual de trabalho.

Já F. Tournier (1993) analisa *dispositivos de formação*. Ele mostra que o trabalho das representações não é algo que se instala no vazio, mas que é influenciado pelo contexto, pelas limitações e pelas adaptações tangíveis ou simbólicas em que se inscreve.

Tanto quanto questionar os dispositivos, também é necessário refletir sobre esse apoio da formação nas representações, não apenas daqueles que estão aprendendo o ofício, mas também de quem os prepara. Nessa perspectiva, uma pré-enquete através de questionário permitiu levantar as representações do ofício que são explicitadas pelos formadores.⁴

Portanto, foi através de procedimentos diversos que exploramos as representações. O questionário principalmente, mas também o Q-sort, sob diversos aspectos, são meios de investigação de ordem sociológica, mesmo quando tratam de um objeto psicossocial. Eles são indispensáveis para fornecer aos estudiosos, aos res-

ponsáveis pela formação dos professores e aos interessados diretos, contextos e referências de grupos e de categorias, elementos socioculturais, econômicos e talvez históricos, que sirvam como grandes linhas para as reflexões e os projetos referentes à profissionalização dos professores em sua época e em seu lugar. Assim sendo, *permanecemos atentos para trabalhar dentro de uma perspectiva qualitativa, tornando coerentes os procedimentos e as ferramentas de pesquisa em relação a seu objeto. Como a representação do ensino e da formação não é mais do que um produto, o objeto citado é um processo, cujo estudo é particularmente importante para quem se interessa pela profissionalização dos professores.* Ele é pessoal e subjetivo, grupal ou societário e objetivo; está carregado de afetos e do imaginário, sendo ao mesmo tempo intelectualmente elaborado; institui-se em diferentes níveis de consciência; constitui-se a partir da experiência individual (clara ou fantasiada, em graus diversos) e também dos discursos formais. Enfim, o processo a que nos referimos é pluridimensional. Podemos pensar que seja também profundamente "articulacional", se podemos permitir-nos tal neologismo. Para alguém que deseja tornar-se professor, o passado e o presente encontram-se no projeto social e também pessoal do eu. A idéia/visão da pessoa em seu ofício refere-se à sua experiência com os diferentes mestres com os quais teve contato: ela se projeta em seu horizonte e produz-se dentro de um estilo próprio nas expectativas e nos procedimentos de formação. Em resumo, ela se desenvolve onde o indivíduo e o grupo têm pontos em comum, mantendo-se também à parte.

Nossa sensibilidade para essa "ordem das coisas" que tem a ver com a representação encontra sua formulação mais detalhada em Kaës (1989), quando ele enuncia o interesse em "analisar as relações entre o objeto da representação, o processo da representação e a posição subjetiva e social dos sujeitos que os produzem". Ele destaca o "investimento subjetivo do objeto da representação" e o fato de que o "conceito econômico de investimento social ainda precisa ser construído", bem como a necessidade de tratar da questão "dentro da própria situação através da qual a representação é solicitada e obtida".

Nessa perspectiva, os participantes deste estudo privilegiaram as pesquisas-intervenção e optaram por valorizar a expressão e a elaboração individuais mais profundas reunidas em alguns locais das representações do ofício e da formação. Eles optaram também por se engajar em um processo de compreensão que se vale de procedimentos diversificados, integrando ainda mais a experiência e o tempo.

Ocorre que não é grande a distância entre os procedimentos de estudo das representações sob uma abordagem de pesquisa e os procedimentos de análise das representações, cujo objetivo principal é a intervenção imediata.

Rumamos para uma "Pedagogia das Representações"?

Outra finalidade de nossos trabalhos relativos às representações dos professores é de ordem pedagógica e mesmo didática. Os primeiros resultados tendem a demonstrar que levar em consideração as representações contribui para a formação de professores profissionais ao longo de toda a sua evolução.

a. O trabalho sobre as representações serve, em primeiro lugar, para “sensibilizar” em relação ao ofício. Trata-se de um trabalho de reconhecimento das motivações e de reflexão sobre elas a partir das primeiras imagens expressas por um princípio de adequação destas às realidades profissionais. Procede-se a atuações através de discussões e, posteriormente, através de contatos com o ambiente do exercício profissional e com teorizações entre os estudantes em pré-profissionalização na Universidade.

b. Na *profissionalização inicial*, quando a atividade pode ter continuidade, a proximidade entre as imagens e as expectativas do ofício e as realidades deste último torna-se ainda maior, dando lugar a movimentos psíquicos individuais e grupais importantes, tanto nas suas redefinições quanto em suas aberturas. O mais importante é a avaliação feita pelo estudante e depois pelo estagiário de si próprios em relação aos saberes, ao *savoir-faire* e às atitudes requeridas pelo exercício profissional. A auto-avaliação organizada pode tornar-se base de um empreendimento modulado de formação profissional... mesmo quando as reflexões emitidas acima quanto aos desvios e às distorções entre a percepção e o discurso relativos às lacunas a serem preenchidas e aos procedimentos de formação permanecem sempre presentes no espírito, uma formação que se apoiaria nas representações em questão sustentaria com um outro grande movimento a atribuição de sentido e de abordagens cognitivas e técnicas realizadas de outra forma do que por eles mesmos ou pelo concurso a ser preparado. Uma formação assim os mobilizaria muito mais – podemos acreditar – estando inserida em um processo de apropriação das competências identificadas em sua necessidade e arrematado do ponto de vista sociocultural.

Desse modo, o praticante poderia tornar-se, na melhor das hipóteses, um criador de seu trabalho, de seus progressos, de seu posicionamento e de suas posturas pessoais dentro da profissão visada, para si mesmo e para o outro. Isto se daria em seu contexto de normas, regras, dispositivos e ambientes. Ele participaria da elaboração psicossocial do papel, atingindo, assim, sua própria concepção deste último, com a projeção de si mesmo nessa abordagem.

Na formação do professor, as relações entre identidade do ofício e a percepção de sua própria identidade para o ofício e através dele, assim como a constituição da personalidade profissional, são marcadas por dúvidas entre forças opostas e até mesmo conflitos, particularmente perceptíveis no trabalho das representações e naquele construído sobre as representações. Tanto como indivíduos abertos, capazes de originalidade e de adaptabilidade criativa e de evolução, quanto como atores sociais, a profissão de educador pede funcionários obedientes e uniformes na sua manutenção de valores e conservação dos saberes; pessoas que coloquem os alunos dentro de modelos. *A atividade pedagógica referente às representações do ofício tem duplo sentido: liberatório e modelizante.* Esse duplo sentido pode bem ser percebido como uma dupla ligação e também pode instaurar esses dois elos. Na linha das pesquisas-ações levadas a efeito por Lewin, o interesse pelas referências e pelo trabalho das dissonâncias cognitivas notificadas por Festinger, assim como pelos processos de redução de diferenças estudados por Sherif, tende à adoção de atitudes, convicções e gestos profissionais comuns. Estes respondem, aliás, às necessidades dos sujeitos, da comunidade e da corporação. Os futuros mestres, assim,

estariam conformados a um mesmo perfil que deles se espera no contexto de sua época. Uma tal identidade profissional – quase uma similaridade – seria obtida a partir de textos oficiais enunciados como prescrições do papel de professor: “ele deve...”; “espera-se dele que...”. Contudo, as prescrições oficiais devem ser sempre analisadas, pois são tão redutoras e contraditórias quanto imperativas e ambíguas; são submetidas às pressões políticas do momento, confrontadas com influências sociais, históricas e corporativas, marcadas por estereótipos e perturbadas por conflitos.

O saber explorado, trazido ou construído a partir de um trabalho das representações do ofício em um professor constitui uma base para o conhecimento dele próprio relativamente ao papel a representar em sua efetivação das tarefas pedagógicas. Este é o sentimento expresso pelos formadores e pelos estudantes. Mas quais são os seus efeitos reais?

c. *As representações do ofício mudam ao final da pré-profissionalização e da formação inicial?*

Trabalhando sobre a pré-profissionalização e seus efeitos, J. Rousvoal (1993), em sua pesquisa “Modulação”, mostrou que havia poucos progressos nas respostas ao questionário. As conclusões provisórias falam-nos de pequenas diferenças entre os professores jovens e os mais experientes quanto aos aspectos essenciais das representações de seu papel (p.8). Quando existem, essas mudanças nas representações ao final da formação são associadas a influências de situações específicas. Referem-se a um maior destaque da dimensão “transmissão do saber” relativamente aos aspectos relacionais (no caso do ensino fundamental) ou dos puramente cognitivos (no ensino médio), os quais permanecem, de qualquer maneira, respectivamente preponderantes.

Referindo-se aos efeitos da formação inicial nas representações dos estudantes, A. Louvet e J.F. Barrault (1985) levantaram informações na contracorrente de suas hipóteses. Eles descobriram uma maior dispersão dessas representações no final do percurso de formação. Para eles, é como se a preparação profissional tivesse suscitado mais questionamentos do que fornecido respostas, ou, poderíamos acrescentar, como se o leque ampliado dos conhecimentos teóricos e práticos do ofício permitisse a cada um encontrar sua posição ou sua “pré-posição” profissional. A questão que surge refere-se à necessidade e ao grau de “recristalização” das representações do ofício antes do grande avanço dos novos professores no campo de trabalho, de uma maneira que os consolida, sem engessá-los na aplicação de sua identidade.

No final do processo de formação, é interessante disponibilizar as precauções tomadas em outros locais. Faz-se, assim, um balanço prospectivo organizado com os estagiários, formadores do instituto e outros, já em exercício nas escolas, acompanhados de conselheiros pedagógicos ou de inspetores. Já em 1984, Breuse e colaboradores integraram essa idéia à sua “enquete sobre as opiniões e as atitudes dos normalistas”. Liberado de qualquer avaliação... e talvez liberador, esse balanço colegial (Breuse, 1976) quer ter um papel recapitulador e preventivo, preparatório e mobilizador: atua por vezes como um trampolim para a adaptação ao primeiro posto. Consiste em uma reflexão sobre as expectativas, os medos e as necessidades sentidas pelos professores quanto ao posto a assumir ou, pelo menos, quanto às “idéias” que têm dele, em confronto com a formação recebida.

d. *O que se passa na cabeça do estudante durante o verão que separa os seus últimos dias de formação inicial do seu primeiro dia como responsável por sua primeira classe?*

O que ele é neste tempo de “no teacher’s land”, de remanejamento dos conhecimentos e talvez também das motivações, assim como das expectativas relativas à profissão... e das representações aferentes a tudo isso? Que movimentos se operam no claro-escuro desse período de latência?

Sabemos apenas o que acontece depois – e que já foi comentado nestas páginas: algo que nos permite questionar fortemente os locais e os momentos, as atividades e os processos, que formam os laços entre as representações do ofício e da formação que constroem para si os professores, seus formadores e os responsáveis pelas instituições, e as competências profissionais identificadas, propostas como algo a adquirir, instauradas e reforçadas – ou, na prática, guardadas na gaveta.

CONCLUSÃO

Ao final desta análise, o investimento fundamental do trabalho das representações do ofício e da formação por parte dos professores, que é o da construção da identidade profissional, aparece em toda a sua delicada complexidade. Ele questiona antes de tudo o próprio sentido da formação dos mestres: esta não é somente um treinamento para competências profissionais, mas constitui um processo de integração e de transcendência dessas competências em uma outra visão – para um “projeto do humano”. No entanto, devemos perguntar-nos até que ponto pode ser conferida aos indivíduos e aos grupos, estimulados ou levados a exercer o ofício, a autorização para se apropriarem integralmente desse projeto, personalizando a sua aplicação, debatendo-o e mesmo concebendo-o?

A pergunta põe em foco a difícil dialética das relações entre a pessoa e a profissão, entre o indivíduo e o sujeito social... seja ele estudante, formador ou professor em exercício. O estudo desse trabalho das representações leva à questão do procedimento e do desejo de formação em suas relações com as competências profissionais do professor. Sem dúvida, podemos imaginar que tal procedimento e este desejo influenciarão a aquisição ou o reforço dessas competências, mas deveríamos chegar ao ponto de dizer que fazem parte delas? Nosso próprio desejo do ideal nos levaria vivamente a responder pela afirmativa, mas a consciência da sedução ideológica é demasiado forte para não exigir um retorno mais aprofundado – e crítico – a essa questão.

NOTAS

1. Quanto às referências teóricas relativas às representações, propomos aqui, entre tantas outras possíveis, os textos de base de Belisle, C. e Schiele, B. (1984); Kaes, R. (1968); Jodelet, D. (dir.) (1989); Moscovici, S. (1961) e Herzlich, C. (1969).
2. A maior parte da elaboração do questionário sobre as representações do ofício e seu tratamento deve ser atribuída a M. Kempf e J. Rousvoal.
3. Equipe de Melun: Mahieu, P., Montfort, E., Chatain, J. e Lefevre, C.
4. Equipe do IUFM de Nice: Laporte, G., N'Guyen, L. e Rocca, D.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAHAM, A. (1984) (E d.). *L'enseignant est une personne*. Paris : E ditions E. S. F.
- ADAM, J.M., BOREL, M.J., CALAME, C.; KILANI, M. (1990) *Le discours anthropologique*. Paris: Méridiens Klincksieck.
- ALTET, M. (1986). *Vidéo-formation et formation des enseignants*. Université de Caen. Documents du CERSE. 14.
- ALTET, M. (1988). L'analyse des pratiques enseignantes: stabilité et variabilité des styles d'enseignement. *Les Sciences de l'Education*, 4-5. Caen: CERSE, .
- ALTET, M. (1988). Les styles d'enseignement: un instrument d'analyse de la stabilité et de la variabilité des pratiques enseignantes un outil de formation à l'auto-analyse, *Les Sciences de l'Education*, 4-5, 65-94.
- ALTET, M. (1991) *Analyse séquentielle et systémique de l'articulation du processus enseignement-apprentissage: rôle des processus médiateurs et situationnels*. Recherche pour l'Habilitation dactylographié, Université de Nantes.
- ALTET, M. (1992). Une formation professionnelle par l'analyse des pratiques et l'utilisation d'outils conceptuels issus de la recherche: modes cognitifs et modes d'ajustement. *Les Sciences de l'Education*, 1-2. Caen: CERSE.
- ALTET, M. (1993). *La qualité des enseignants. Rapport sur les séminaires d'enseignants* (O.C.D.E., CERI, D.E.P9, C.R.E.N.). Université de Nantes, 39 p. + anexes.
- ALTET, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants. Analyse de pratiques et situations pédagogiques*. Paris: P. U. F., 254 p.
- ALTET, M.; BRITTEN, D. (1983). *Micro-enseignement et formation des enseignants*. Paris: PUF.
- ANDERSON, L. W. (1986). La formation des maîtres en fonction des compétences attendues. In CRAHAY, M. et LAFONTAINE, D., *L'art et la science de l'enseignement* (pp. 365-385). Bruxelles: Ed. Labor.
- ANDRÉ, A. (1993). Faut-il écrire pour penser? *Cahiers pédagogiques (Ecrire, un enjeu pour les enseignants)*, 97-110.
- ARDOINO, J. (1989). De la clinique. *Réseaux*, 55-57.
- ARGYRIS, C. & SCHON, D.A. (1974). *Theory in practice, increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- ARTAUD, G. (1989). *L'intervention éducative: Au delà de l'autoritarisme et du laisser-faire*. Ottawa: Presses de l'université d'Ottawa.
- ASTOLFI, J.-P. (1992). *L'école pour apprendre*. Paris: ESF éditeurs.
- BADIOU, A. (1993). *Essai sur la conscience du mal*. Paris: Hatier.
- BAILLAUQUÈS, S. (1988). La question du modèle dans le discours des instituteurs, *Recherche et Formation*, 4, 23-36. Paris: INRP.
- BAILLAUQUÈS, S. (1990). *La formation psychologique des instituteurs*. Paris: PUF.
- BAILLAUQUÈS, S & BREUSE, E. (1993). *La première classe. Les débuts dans le métier d'enseignant*. Paris: E SF
- BAILLAUQUÈS, S, KEMPF, M & ROUSVOAL, J. (1994). Représentations du métier et de la formation chez les futurs enseignants. *Biennale de l'Education et de la Formation*. Paris: à paraître
- BANCEL (1989). *Créer une dynamique de la formation des maîtres*, Rapport de la commission Bancel. Paris: MEN.
- BAYROU, F (1994). *Un nouveau contrat pour l'école*, Rapport. Paris: MEN.

- BEILLEROT, J. (1989). *Savoir et rapport au savoir*. Paris: Ed. Universitaires.
- BEILLEROT, J. (1994). "Savoir" in *Dictionnaire de l'éducation et de la formation*. Paris: Nathan.
- BÉLAIR, L. (1992). Formation conjointe à l'enseignement primaire: une collaboration active avec le milieu scolaire, *Revue Pédagogiques - Académia*, 10, 2-22.
- BÉLAIR, L. (1993). L'évaluation d'une pédagogie différenciée en formation des maîtres: un programme alternatif de fon-nation conjointe. In : BORDELEAU, L.-G., BRABANT, M., CAZABON, B., DESJARDINS, F & LEBLANC, R. (Eds), *Libérer la recherche en éducation*, tome 2, 327-338.
- BENNER, P. (1982). From novice to expert. *American Journal of Nursing*, 82, 402-407.
- BERLINER, D.C. (1986). In pursuit of the expert pedagogy. *Educational Researcher*.
- BEUMIER, Ph. (1995). Former à "communiquer et exister face à la classe". D'un modèle de référence à un dispositif de formation. *Pédagogie*, 10, 73-84.
- BIRON, M.F., VERSCHAEREN, B.; WATTHEE, M. (1993). L'émergence du sujet d'un travail de fin d'études. In: PAQUAY, L. et coll. (Ed.), *Le travail de fin d'études, creuset de la recherche dans l'action, 2^e partie, Les cahiers de la formation*, 5, 93-113.
- BOURDIEU, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève: Droz.
- BOURDIEU, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Ed. de Minuit.
- BOURDONCLE, R. (1991). La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue française de pédagogie*, 94, (1), 73-92.
- BOURDONCLE, R. (1993). La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe. *Revue Française de Pédagogie*, 105, 83-119.
- BOURGOIS, E. (1991). La formation continue des enseignants et la crise de l'enseignement. *Recherche en Education, Théorie et pratique*, 6, 25-30.
- BOURGOIS, E.; NIZET, J. (1992). Connaissances, représentations et discours: Un cadre conceptuel pour l'évaluation des effets de formation. *Pédagogies*, 3, 63-78.
- BREUSE, E. (dir) (1976). *La formation des instituteurs. Enquête sur les opinions et les attitudes des Normaliens*. Bruxelles : MEN
- BRIAND, R. (1988). *Méthode de développement de systèmes experts*. Paris : Eyrolles.
- BRUNEL, M.L. (1990). Les modèles d'enseignement des enseignants débutants. *Actes du Colloque AIRPE*: Mons.
- BRUNET, L., DUPONT, P.; LAMBOTTE, X. (1991). *Satisfaction des enseignants?* Bruxelles: Labor. 182 p.
- CALDERHEAD, J. (1987). *Exploring teacher's thinking*. London : Cassel.
- CALDERHEAD, J. (1992). Conceptualisation et évaluation de la formation professionnelle des enseignants. *Recherche et formation*, 11, 51-63.
- CARBONNEAU, M. (1993). Modèle de formation et professionnalisation de l'enseignement: analyse critique des tendances nord-américaines. *Revue des sciences de l'éducation, XIX* (1), 33-57.
- CARBONNEAU, M.; HÉTU, J.C. (1991). Ecoles associées et formation par la pratique. *Recherche et formation*, 10, 153-164.
- CARBONNEAU, M.; HÉTU, J.C. (1993). *La classe en direct: stratégie de recherche et déformation*. Communication inédite présentée au premier congrès d'actualité de la recherche en éducation et formation tenu à Paris en mars 1993.
- CARBONNEAU, M., HÉTU, J. C.; TRUDEL, P. (1994). *Réflexions d'une enseignante sur sa pratique*. Document d'accompagnement inédit, cours PPA 1250, Montréal l'Académie des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- CHAPOLUË, J. M. (1987). *Les professeurs de l'enseignement secondaire*. Paris: La Maison des Sciences de l'Homme.
- CHARLIER, E. (1989). *Planifier un cours, c'est prendre des décisions*. Bruxelles De Boeck.
- CHARLIER, E.; DONNAY, J. (1993). Anticiper des situations de formation, Recherche pratique et formation. In R. VIAU (Ed.), *La planification de l'enseignement deux approches, deux visions*. Sherbrooke: Edition du CRP.
- CHARLIER, E.; HAUGLUSTAINE-CHARLIER, B. (1992a). *Recherche-action-formation: interactions entre différentes facettes d'une même démarche*. Namur: DET - FUNDP.
- CHARLIER, E.; HAUGLUSTAINE-CHARLIER, B. (1992b). Formation d'instituteurs à l'apprentissage autonome sur le lieu de travail par la production d'environnements pédagogiques intégrant les NTI, *Rapport de recherche subsidé par le Ministère de l'Éducation de la Communauté française de Belgique*, FUNDP, DET.
- CHARLOT, B.; BAUTIER, E. (1991). Les professionnels et la professionnalisation en banlieue, Rapport de recherche ESCOL. Université Paris VIII.
- CIFALI, M. (1982). *Freud pédagogue? Psychanalyse et éducation*. Paris: Interéditions.
- CIFALI, M. (1991a). *Caractéristiques du métier d'enseignant et compétences: enjeux actuels*. Genève: Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- CIFALI, M. (1991b). *Modèle clinique de formation professionnelle, apports des sciences humaines, théorisation d'une pratique*. Genève: Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

- CIFALI, M. (1994). *Le lien éducatif: contre-jour psychanalytique*. Paris: PUF.
- CIFALI, M. (1995). J'écris le quotidien. *Les Cahiers pédagogiques*, 331, 56-58.
- CIFALI, M.; HOFSTETTER, R. (1995). Des pratiques en récits. *Educateur*. Lausanne (à paraître).
- CLARK, C. (1986). Ten years of conceptual development in research on teacher thinking. In BEN PEREZ, M., BROMME, R., HALKES, R. (Eds.), *Advances of research on Teacher Thinking*. Lisse, Isatt and Smets & Zeithinger.
- CLARK, C.M.; PETERSON, P.L. (1986). Teachers thought processes. In WITTROCK, M.C. (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. Third Edition (pp. 255-296). New York: Macmillan Publ. Co, AERA.
- CLIFT, R.; HOUSTON, R.; PUGACH, M. (1990) *Encouraging reflective practice: An examination of issues and exemplars*. New York: Teachers College Press.
- CLOSSET, J. (1983). *Le raisonnement séquentiel en électro-cinétique*, Université de Paris VII : Faculté des Sciences Agronomiques de Gembloux, Thèse de doctorat.
- CRUICKSHANKS, D.R.; HAEFELE, D. (1987). Teacher preparation via protocol materials. *International journal of educational research*, 11, (5) 543-554.
- DE CERTEAU, M. (1987). *Histoire et psychanalyse. Entre science et fiction*. Paris: Gallimard, Folio.
- DE CERTEAU, M. (1990). *L'invention du quotidien. 1. Arts de faire*. Paris: Gallimard, Folio (publication originale en 1980).
- DE GAULEJAC, V.; ROY, S. (Eds) (1993). *Sociologies cliniques*. Paris: Epi de l'homme.
- DE KETELE, J.M. (1990). Lutter contre l'insignifiance... ou la question du "quoi valuer" ? *Bulletin de l'ADMEE*, 90.3, 2-6.
- DE PERETTI, A. (1969). *Les contradictions de la culture et de la pédagogie*. Paris: Epi.
- DE PERETTI, A. (1989). *Projet éducatif moderne et formation des enseignants. Enjeux. Revue de didactique du français*. 17,13-34.
- DESGAGNÉ, S. (1994). *À propos de la discipline de classe. Analyse du savoir professionnel d'enseignantes et d'enseignants expérimentés du secondaire en situation de parrainer des débutants*. Thèse de doctorat inédite. Québec: Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.
- DESJARLAIS, L. (1990). Rapport synthèse du colloque. In DESJARLAIS et LAVEAULT (eds), *Regards sur le jeune franco-ontarien*, Ottawa: Faculté d'Éducation et Centre Franco-Ontarien.
- DEVELAY, M. (1994). *Peut-on former les enseignants ?* Paris: E.S.F.
- DOMINICE, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan.
- DONNAY, J.; CHARLIER, E. (1990). *Comprendre des situations de formation*. Bruxelles : De Boeck.
- DONNAY, J., CHARLIER, E.; CHEFFERT, J.-L. (1994). *La réflexivité, outil de dialogue entre expert et novice*. Namur: DET.
- DOYLE, W.; PONDER, G. (1977). The practical ethic and teacher decisions making. *Interchange*, 8, 3, 1-12.
- ELBAZ, F. (1983). *Teacher thinking: a study of practical knowledge*. London: Croom Helm.
- ELBAZ, F. (1993). La recherche sur le savoir des enseignants: l'enseignante experte et l'enseignante << ordinaire >>. In GAUTHIER, C., MELLOUKI, M.; TARDIF, M., *Le savoir des enseignants. Que savent-ils?* Montréal: Les éditions Logiques.
- ELIAS, N. (1993). *Engagement et distanciation*. Paris: Payard.
- ENRIQUEZ, E., HOULE, G., RHÉAUME, J.; SÉVIGNY, R. (Eds) (1993). *L'analyse clinique dans les sciences humaines*. Montréal: Albert St-Martin.
- ETIENNE, R. (1995). Pourquoi les faire écrire alors qu'ils veulent parler? Montpellier: IUFM.
- FAINGOLD, N. (1993a). Décentration et prise de conscience. *Etude de dispositifs d'analyse des situations pédagogiques*. Thèse de doctorat. Université Paris X Nanterre.
- FAINGOLD, N. (1993b). Explication d'une démarche de formation: Entretien avec Agnès Thabuy, IMF. In CHARTIER et al (eds), *Initier aux savoirs de la pratique - Les maîtres sformateurs sur leur terrain* (pp. 83-97). Nanterre : Université Paris X Diffusion Publicix.
- FAINGOLD, N. (1994). *Explicitation des pratiques de maîtres-formateurs*. Communication à la Biennale de l'Éducation et de la Formation, Paris, Avril 1994.
- FAINGOLD, N. (1995). *Analyse des situations de travail, réflexivité et formation des enseignants*. Actes du séminaire des politiques pratiques et acteurs de l'éducation. Paris: INRP.
- FERRY, G. (1983). *Le trajet de la formation: les enseignants entre la théorie et la pratique*. Paris: Dunod.
- FLAMENT, C. (1989). Structure et dynamique des représentations sociales. In JOLETT, D. (dir), *Les représentations sociales* (pp. 204-215). Paris: PUF.
- FLORENCE, J. (1993). *Évaluation de 10 ans de fonctionnement de maîtres de stage en éducation physique*. Louvain-la-Neuve : U. C. L., Institut d'Éducation Physique.
- FOUCAULT, M. (1972). *Naissance de la clinique*. Paris: Presses universitaires de France.
- FOUCAULT, M. (1975). *Surveiller et punir: Naissance de la prison*. Paris: Gallimard.
- FOUREZ, G. (1990). *Eduquer. Ecole, Éthique, Société*. Bruxelles: De Boeck.

- FRENETTE-LECLERC, C. A. (1989). *Du mode novice au mode expert: repères pour la formation professionnelle des infirmières*. Mémoire de maîtrise inédit. Montréal: Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- FRENETTE-LECLERC, C. A. (1992). Sur la route de l'expertise. *Nursing Québec*, 12 (1), 48-54.
- GARFINKEL, H. (1967). *Ethnomethodology*. Englewood Cliffs (New Jersey): Prentice Hall.
- GATHER-THURLER, M. (1994). Relations professionnelles et culture des établissements scolaires: au-delà du culte de l'individualisme? *Revue française de pédagogie*, octobre-novembre, 109, 19-39.
- GAUTHIER, C. (1993a). *Tranches de savoir*. Montréal: Les éditions Logiques.
- GAUTHIER, C. (1993b). La raison du pédagogue. In GAUTHIER, C., MELLOUKI, M., TARDIF, M. (éd), *Le savoir des enseignants. Que savent-ils?* (pp. 187-206). Montréal: Editions Logiques.
- GAUTHIER, C., MELLOUKI, M., TARDIF, M. (1993). *Le savoir des enseignants. Que savent-ils?* Montréal: Les éditions Logiques.
- GAUTHY, P. (1993). Organiser les stages didactiques en partenariat avec des écoles fondamentales en rénovation. In CHEMIN-VERSTRAETE, M., LEHON, G., PAQUAY, L. (1993), *Pratiques interdisciplinaires de formation initiale d'enseignants, à l'Ecole Normale Primaire*. (Diffusion: ICADO; rue de Sotriamont, 1, B-1400 Nivelles) Doc. DPF-93.06.
- GERVAIS, F. (1993). *Médiations entre théorie et pratique en formation professionnelle à l'enseignement: représentations d'intervenants*. Université de Laval thèse.
- GILLY, M. (1980). *Maître-élève. Rôles institutionnels et représentations*. Paris: PUF.
- GLASER, R. (1991). The nature of the expertise. In SHOOLER and SCHAE (eds.) *Cognitive functioning and social structure*. Norwood: N.J. Ablex.
- GORDON, T. (1979). *Enseignants efficaces. Enseigner et être soi-même*. Montréal Editions du Jour.
- GROOTAERS, D. (1991). Former des praticiens-chercheurs. *Pédagogies*, 3, 49-62.
- GROOTAERS, D., LIESENBORGH, J., DEJEMPEPE, X., PELTIER, M. (1985). Les chantiers de l'Ecole normale. *La Revue nouvelle*, 199, 189-198.
- GROOTAERS, D.; TILMAN, F. (1991). Un professeur en forme, un professeur en formation. *La Revue Nouvelle*, 1, 93-104.
- HABERMAS, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris: Fayard.
- HAMELINE, D. (1985). Le praticien, l'expert et le militant. In BOUTINET, J.P. (dir), *Du discours à l'action*. (pp. 80-103). Paris: L'Harmattan.
- HARAMEIN, A. (1991). La pratique du formateur de formateur serait-elle formatrice? *Echos du 25^e anniversaire de la Faculté des sciences de l'éducation* (1965-1990). Tome 2, *Colloque pratique et formation pratique*. Montréal: Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- HENSLEY, H. (éd.) (1993). *La recherche en formation des maîtres. Détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation*. Sherbrooke: Edition du CRP, Université de Sherbrooke, (Diffusion en Europe: Editions ESKA, rue Dunois, 27, F-75013 Paris).
- HERZLICH, C. (1969). Santé et maladie. Analyse d'une représentation sociale. Paris: Mouton.
- HÉTU, J.C. (1988). *Recherche, formation et pratique holistique*, Actes du Colloque Mouvement, corps et conscience, Montréal: Pierre Gauthier éd.
- HÉTU, J.C. (1991). Le savoir d'expérience; perspective holistique et intimité. Montréal: Université de Montréal (Communication au Congrès de Sciences de l'Éducation, Ottawa, 30 octobre 1991).
- HOC, J.M. (1987). *Psychologie cognitive de la planification*. Grenoble: PUG.
- HOLBORN, P., WIDEEN, M.; ANDREWS, I. (1992). Devenir enseignant. Montréal: les Editions Logiques, 2 tomes.
- HOLH, J. (1994). *Contexte social de la formation des enseignants*, Communication au symposium sur la formation des maîtres, Montréal: ACFAS, conférence inédite.
- HOLMES (1986). *Tomorrow's teachers: a report of the Holmes group*. I East Lansing: MI authors.
- HUBERMAN, M. (1989). *La vie des enseignants, évolution et bilan d'une profession*. Paris: Delachaux Niestlé.
- HUBERMAN, M. (1991). Survivre à la première phase de la carrière. *Cahiers pédagogiques*, 290, 15-17.
- HUBERMAN, M.; JACCARD, J. (1992). Le séminaire "journal". Genève: FAPSE (Document du cours de "pédagogie générale").
- IMBERT, F. (1994). *Médiations, institutions et lois dans la classe*. Paris: ESF. Actes du Colloque de l'ARCUFEE La question de l'individualisation
- ISAMBERT, V. (1989). *Les savoirs scolaires*. Paris: PUF.
- JACKSON, P.W. (1968). *Life in class rooms*. New-York: Holt Rinehart Winston.
- JERICHI, K.F. (1990). An analysis of a staff development program, in clinical supervision and the realities of the K-12 instructional setting: evaluation's impact for special groups and the usefulness in the supervisory process. *Paper presented at the Fifteenth Annual National Conference on Inservice Education*, Florida.
- JONNAERT, Ph. (1993). Le plan de carrière et le développement professionnel de l'enseignant. *Pédagogies*, 6, 17-30.

- KAES, R. (1976). *L'appareil psychique groupal*. Paris: Dunod.
- KAE S, R. (1989). *Psychanalyse et représentation sociale - Les représentations sociales*. (JODELET, dir.) Paris: PUF, 87-114.
- KATZ, L. (1972). Developmental stages of preschool teachers. *Elementary School Journal*, 73 (50), 123-127.
- KEMPE, M.; ROUSVOAL, J. (1994). *Les représentations du métier d'enseignant*. Paris: INRP Rapport de recherche.
- KENNEDY, M. M. (1987). *Inexact Sciences: Professional education and the development of expertise*. Michigan: Paper of the National Center for Research for Teacher Education, 37p.
- KOERNER, M.E. (1992). The cooperative teacher: an ambivalent participant in student teaching. *Journal Of Teacher Education*, 43, 1, 46-56.
- KOLAKOWSKI, L. (1976). *La philosophie positiviste*. Paris: Denoël.
- KRAMER, M. (1974). *Reality shock. Why nurses leave nursing*. Saint-Louis: C.V. Mosby Company.
- LABARREE, D. F. (1992). Power, knowledge, and the rationalization of teaching: a genealogy of the movement to professionalize teaching. *Harvard Educational Review*, 62, (2), 123-154.
- LAMPFERT (1985). *Managing classroom dilemmas, Paper for International study association on teacher thinking*, Tilburg.
- LEGROUX, J. (1981). *De l'information à la connaissance*. Paris: Mésonance.
- LEINHARDT, G. (1986). *Maths lessons: a contrast of novice and expert competence*. San Francisco: Paper AERA.
- LEINHARDT, G.; GREENO (1986). The cognitive skill of teaching. *Journal of educational psychology*, 78, 75-95.
- LEMOSSÉ, M. (1989). "Le professionnalisme" des enseignants: le point de vue anglais. *Recherche et formation*, 6, 55-66.
- LENTZ, F., FRENAY, M.; MEURIS, G. (1991). Application d'un modèle multidimensionnel à l'étude du soi professionnel de l'enseignant. *Pédagogies*, 1, 39-60.
- LERBERT, G. (1992). *L'école du dedans*. Paris: Hachette.
- LESSARD, C. (1991). *La profession enseignante au Québec. Enjeux et défis des années 1990*. IQRG.
- LEVI-STRAUSS, C. (1962). *La pensée sauvage*. Paris: Plon.
- LINARD, M.; PRAX, I. (1984). *Images vidéo, images de soi: Narcisse au travail*. Paris: Dunod.
- LOUVET, A.; BAILLAUQUÈS, S. (1992). *La prise de fonction des instituteurs*. Paris: INRP.
- LOUVET, A.; BARRAULT, J.F. (1985). Les conceptions de l'éducation, résultats généraux. *Observatoire permanent des fondations de maîtres*. Paris: INRP.
- MALGLAIVE, G. (1990). *Enseigner à des adultes: travail et pédagogie*. Paris: PUF.
- MARROU, H.I. (1975). *De la connaissance historique*. Paris: Seuil, Point (publication originale en 1954).
- MEIRIEU, Ph. (1985). *L'école mode d'emploi; des méthodes actives à la pédagogie différenciée*. Paris: ESF éditeurs.
- MEIRIEU, Ph. (1988). Vers une formation par la résolution de problèmes professionnel. *Les Cahiers Pédagogiques*, 269.
- MEIRIEU, Ph. (1993). *Écriture et recherche*. Cahiers pédagogiques, (Écrire, un enjeu pour les enseignants), 111-129.
- MEITZNER, R.; LEARY, T. (1967). On programming psychedelic experiences. *Psychédéluc review*, 9, 4-19.
- MILGRAM, S. (1974). *Soumission à l'autorité*. Paris: Calmann-Lévy.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (1993). *Le programme d'étude commun*, Toronto.
- MONASTA, A. (1985). Définir une nouvelle professionnalité. *Éducation Permanente*, 81, 55-67.
- MORIN, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris: ESF.
- MORIN, E. (1991). La méthode. 4. Les idées. Leur habitat, leur vie, leurs moeurs, leur organisation. Paris: Seuil.
- MOTTET, G. (1987). Du micro-enseignement aux laboratoires d'essais pédagogiques. *Actes de be congrès de l'APELF*, 791-802, Université de Caen.
- MOTTET, G. (1988). L'analyse dans les laboratoires d'essais pédagogiques: une hypothèse de formation. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 4-5, 33-64. C.E.R.S.E., Université de Caen.
- MOTTET, G. (1992a). Les ateliers de formation professionnelle: une proposition pour les I.U.F.M., *Recherche et Formation*, II, 93-106.
- MOTTET, G. (1992b). Entre théorie et pratique, la médiation vidéo. Perspectives pour la formation des enseignants. *Les Sciences de l'Éducation* 1-2, 83-98.
- PAQUAY, L. (1991). La formation méthodologique des futurs enseignants. Quelques conditions pour un transfert des "savoirs méthodologiques" à leur pratique professionnelle. In JONNAERT, Ph. (Ed.), *Les didactiques, similitudes et spécificités* (pp. 283-320). Bruxelles: Plantyn.
- PAQUAY, L. (1993a). Le travail de fin d'études, clé de voûte d'une formation initiale d'enseignants-chercheurs? In HENSLEY, H. (Ed.), *La recherche en formation des maîtres. Détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation?* (pp. 195-232). Sherbrooke: Ed. du CRP (diffusion: Editions ESKA)
- PAQUAY, L. (1993b). Quelles priorités pour une formation initiale des enseignants? *Pédagogies*, 6.
- PAQUAY, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant. *Recherche et Formation*, 16, 7-33.
- PAQUAY, L. (1995). Vers une identité professionnelle des formateurs d'enseignants. *Pédagogies*, 10. (Numéro spécial sur << Former des enseignants. Pratiques et recherches >>), 5-11.

- PERRENOUD, P. (1976). De quelques apports piagétiens à une sociologie de la pratique. *Revue européenne des sciences sociales*, 38-39, 451-470.
- PERRENOUD, P. (1982). La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage. Essai sur les effets indirects de la recherche en éducation. *Education et recherche*, 4 (2), 199-212.
- PERRENOUD, P. (1987). Vers un retour du sujet en sociologie de l'éducation? Limites et ambiguïtés du paradigme stratégique. In A. VAN HAECHT (Ed.), *Socialisations scolaires, socialisation professionnelle: nouveaux enjeux, nouveaux débats* (pp. 20-36). Bruxelles: Université Libre de Bruxelles.
- PERRENOUD, P. (1988). La formation à l'évaluation: entre idéalisme béat et réalisme conservateur. In GATHIER-THURLER, M.; PERRENOUD, P. *Savoir évaluer pour mieux enseigner: Quelle formation des maîtres*. Genève: Service de recherche sociologique, Cahier n° 26, 115-131.
- PERRENOUD, P. (1990). Le rôle d'une initiation à la recherche dans la formation de base des enseignants. Actes du colloque "La place de la recherche dans la formation des enseignants", 25-27 octobre 1990, Paris: INRP, 91-112.
- PERRENOUD, P. (1993). Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. *Revue des Sciences de l'Éducation*, XIX, 1, 59-76.
- PERRENOUD, P. (1994a). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris: ESF éditeurs.
- PERRENOUD, P. (1994b). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris: L'Harmattan.
- PERRENOUD, P. (1994c). Du maître de stage au formateur de terrain: formule creuse ou expression d'une nouvelle articulation entre théorie et pratique? In F. Clerc & P.A. Dupuis (éd.) *Rôle et place de la pratique dans la formation initiale et continue des enseignants*, Nancy: Éditions CRDP de Lorraine.
- PERRENOUD, P. (1994d). *L'ambiguïté des savoirs et du rapport au savoir dans le métier d'enseignant*. Genève: Service de la recherche sociologique & Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- PERRENOUD, P. (1994e). Travailler en équipe pédagogique, c'est partager sa part de folie. *Cahiers pédagogiques*, 325, 68-71.
- PERRENOUD, P. (1994f). La communication en classe: onze dilemmes. *Cahiers pédagogiques*, 326.
- PERRENOUD, P. (1994g). *La formation continue comme vecteur de professionnalisation du métier d'enseignant*. Genève: Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation; Service de la recherche sociologique.
- PERRENOUD, P. (1994h). Le métier d'enseignant entre prolétarisation et professionnalisation: deux modèles du changement. In Société suisse de recherche en éducation, *Le changement en éducation*, Bellinzona, Ufficio studi e ricerca, 29-48 (Actes du Congrès 1993 de la SSRE).
- PERRENOUD, P. (1994i). Compétences, habits et savoirs professionnels. *European journal of teacher education*, 17 (1-2), 45-48.
- PERRENOUD, P. (1994j). Former les enseignants primaires dans le cadre des sciences de l'éducation: le projet genevois. *Recherche et Formation*, 16, 39-60.
- PERRENOUD, P. (1995a). *La pédagogie à l'école des différences*. Paris: ESF.
- PERRENOUD, P. (1995b). *Dispositifs d'individualisation des cursus et différenciation des pratiques de formation*. Genève: Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- PERRENOUD, P. (1995c). Dix non dits ou la face cachée du métier d'enseignant. *Recherche et Formation*, 20, 107-124.
- PEYRONIE, H. (1990). Se former par des démarches de recherche en éducation: l'observation-participante interne. In INRP (Ed.), *La place de la recherche dans la formation des enseignants*. Paris: INRP.
- PIAGET, J. (1961). *Les mécanismes perceptifs*. Paris: P.U.F.
- PIAGET, J. (1963). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé (4e édition).
- PIAGET, J. (1970). *L'épistémologie génétique*. Paris: P.U.F.
- PIAGET, J. (1973). *Biologie et connaissance*. Paris: Gallimard, Coll. Idées.
- PIAGET, J. (1974a). *La prise de conscience*. Paris: P.U.F.
- PIAGET, J. (1974b). *Réussir et comprendre*. Paris: P.U.F.
- PIETERS, J. (1994). Knowledge: its acquisition and utilisation in new directions. *Educational Research*. Groningen: B. CREEMERS, ICO-Pub.
- PITHON G. (1981). Les stratégies de demandes de formation des éducateurs selon leur statut et leur position par rapport à l'institution de formation. *Bulletin de Psychologie*, 35-1, 131-147.
- POPPER, K. (1978). *La connaissance objective*. Paris: Éditions Complexe.
- POSTIC, M. (1988). Evolution des buts et des méthodes d'observation et d'évaluation en formation des enseignants. *Les Sciences de l'éducation*, 4/5, 9-32.
- PROST, A. (1973a). Est-il vraiment utile de former les maîtres? *Bulletin du Conseil de l'Europe*.
- PROST, A. (1973b). Les attentes des jeunes enseignants au début de leur formation. *Revue française de pédagogie*, 24.
- RAYMOND, D. (1993). Éclatement des savoirs et savoirs en rupture, une réplique à Vander Maeren. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 19, 1, 187-200.
- REVAULT D'ALLONNES, C. (1989). *La démarche clinique en sciences humaines*. Paris: Dunod.
- RICOEUR, P. (1965). *De l'interprétation. Essai sur Freud*. Paris: Seuil.
- RICOEUR, P. (1985). Temps et récit 3. Le temps raconté. Paris: Seuil, Points.
- RIFE, J.; DURAND, M. (1993). Planification et décision chez les enseignants, Bilan à partir des études en éducation physique et sportive, analyses et perspectives. *Revue Française de pédagogie*, 103, 81-107.
- RIST, G. (1984). La notion médiévale d'habitus. *Revue européenne des sciences sociales*, 67, 201-212.
- ROCHIEUX, J.Y. (1992). Orientation et projet professionnel. *Migrants-Formation*, 89, 102-119.
- ROUSVOAL, J. (1993). *Les représentations du métier d'enseignant. Influence des actions de formation*. Paris: INRP.
- SAINT-ARNAUD, Y. (1992). Connaître par l'action. Montréal: Presse de l'Université de Montréal, 112 p.
- SAUSSE Z, F.; PAQUAY, L. (1994). *La coévaluation en question(s). Le point de vue de l'étudiant écartelé entre apprendre et réussir*. Nivelles: ICADOP.
- SCHÖN, D.A. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books (trad. française: Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Montréal: Les Éditions Logiques, 1994).
- SCHÖN, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner, towards a new design for teaching and learning in the profession*. San Francisco: Jossey Bass.
- SCHÖN, D.A. (1988). Coaching reflexive teaching, In P. GRIMMET, et G. ERICKSON (Eds.), *Reflection in teacher education* (pp. 18-29). New York: Teachers college press.
- SCHÖN, D.A. (1991). *Cases in reflective practice*. New York: Teachers College press.
- SCHÖN, D.A. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal: Éditions Logiques.
- SCHUTZ, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien*. Paris: Méridiens Klincksieck.
- SHAVELSON, R. J. (1976). Teacher decision making. In GAGE, N. J. (Ed.), *The psychology of teaching methods, Yearbook of the National Society at Education*. Chicago: Chicago Press.
- SHAVELSON, R. J.; STERN. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgements, decisions and behaviour. *Review of Educational Research*, 51 (4), 455-98.
- SHULMAN, L. S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: a contemporary perspective. In M. C. WITTRICK (Dir.), *Handbook of research on teaching* (3ème éd.). (pp. 3-36). New York: Macmillan Publishing Company.
- STERNBERG, (1985). *A triadic theory of human intelligence*. New York: Univ. Press.
- STORDEUR, J. (1987). Pour des stages... facteurs d'une autre formation. In MEIRIEU, P.; ROUCHE, N. et 40 enseignants, *Réussir (à) l'école. Des enseignants relèvent le défi* (pp. 38-41). Bruxelles: Vie ouvrière; Lyon: Chronique sociale.
- STORDEUR, J. (1994). Des stages où tout le monde cherche. *Former des enseignants-chercheurs*. Bruxelles: C.G.E., Dossier 8 pages (Chaussée de Haecht, 66 à 1210 Bruxelles).
- TARDIF, C. (1992). En stage, comment développe-t-on ses propres perspectives sur l'enseignement? In HOLBORN, P., WIDEEN, M.; ANDREWS, I. *Devenir enseignant* (tome 1, pp. 81-94). Montréal: les Éditions Logiques.
- TARDIF, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: les éditions Logiques.
- TARDIF, M. (1993a). Éléments pour une théorie de la pratique éducative: actions et savoirs en éducation. In GAUTHIER, C.,
- MELLOUKI, M.; TARDIF, M., *Le savoir des enseignants. Que savent-ils?* Montréal: Les éditions Logiques.
- TARDIF, M. (1993b). Savoirs et expérience chez les enseignants de métier: quelques pistes et jalons concernant la nature des savoirs d'expérience. In H. HENSLER (Dir.), *La recherche en formation des maîtres: détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation?* (pp. 53-86). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- TARDIF, M., LESSARD, C.; LAHAYE, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs: esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et Sociétés*, 23 (1), 55-70.
- TARSKI, A. (1956). *Logic, semantics, metamathematics: papers from 1923 to 1938*. (J. H. Woodger, Trad.). Oxford: Clarendon Press.
- THEUREAU, J. (1991). Cours d'action et savoir-faire. *Recherche et Formation. La place de la recherche dans la formation des enseignants*. Paris: INRP.
- TOCHON, F. (1989a). Peut-on former les enseignants novices à la réflexion des experts? *Recherche et Formation*, 5, 25-38.
- TOCHON, F. (1989b). "La pensée des enseignants: un paradigme en développement". *Perspectives Documentaires en Sciences de l'Éducation*, 17. Paris: INRP.
- TOCHON, F. (1991). *L'enseignement stratégique*. Toulouse: EUS.
- TOCHON, F. (1992a). A quoi pensent les chercheurs quand ils pensent aux enseignants. *Revue française de pédagogie*, 99. Paris: INRP.
- TOCHON, F. (1992b). Se libérer du contenu pour s'adapter aux situations: la carte de concepts en vidéo-formation. *Les Sciences de l'Éducation*, 112, 59-82.
- TOCHON, F. (1993). *L'enseignant-expert*. Paris: Nathan-pédagogie.

- TOURNIER, F. (1993). Choix et individualisation. In: *Actes du Colloque de l'ARCUFEE La question de l'individualisation* (pp 36-39). Grenoble: IFM.
- TREMMELE, R. (1993). Zen and the art of reflective practice in teacher education. *Harvard educational review*, 63 (4), 434-458.
- TROUSSON, A. (1992). *De l'artisan à l'expert. La formation des enseignants en question*. Paris: Hachette.
- VALLI, L. (éd.) (1992). *Reflective Teacher Education. Cases and critiques*. New York State: University of New York Press.
- VAN CAMPENHOUDT, L. (Ed.) (1991). *Les transformations du contexte socio-culturel et normatif de l'école*. Bruxelles: Centre d'études sociologiques des Facultés universitaires Saint Louis. Rapport présenté à la Fondation Roi Baudoin, 47 p.
- VAN DER MAREN, J. M. (1990). Les savoirs et la recherche pour l'éducation. *Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation*, (t. 3). Sherbrooke: Édition du CRP
- VAN DER MAREN, J. M. (1993). Savoirs enseignants et professionnalisation de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 19 (1), 153-172.
- VERGNAUD, G. (1991). "La théorie des champs conceptuels". *Recherches didactiques en mathématiques*. Grenoble: La pensée sauvage.
- VERMERSCH, P. (1989). Expliciter l'expérience. *Education Permanente* 100-101, 123-132.
- VERMERSCH, P. (1990). Questionner l'action: l'entretien d'explicitation. *Psychologie française, numéro spécial "Anatomie de l'entretien"*, 35-3, 227-235.
- VERMERSCH, P. (1991). L'entretien d'explicitation, Actes du Colloque National des 6, 7 et 8 Juin 1990, "Fonctionnement cognitif et pratiques de remédiation", *Les Cahiers de Beaumont*, 52bis-53, 63-70.
- VERMERSCH, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris: ESF.
- VERMERSCH, P. (1995). Du faire au dire: l'entretien d'explicitation. *Cahiers pédagogiques*, 336 (septembre).
- VERMERSCH, P.; FAINGOLD, N. (1992). Intuition et analyse de pratique: le cas Agnès. GREX. *Collection Protocole*, 2.
- VEYNE, P. (1979). *Comment on écrit l'histoire*. Paris: Seuil, Point (publication originale en 1971).
- VINCENT, G., éd. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire?* Lyon: Presses de l'université de Lyon.
- VONK, J.H.C. (1988). L'évolution professionnelle des enseignants débutants et ses répercussions sur la formation initiale et continue. *Recherche et Formation*, 3, 47-60. Paris: INRP
- WAGNER, M.-C. (1988). *Pratique du micro-enseignement, une méthode souple de formation des enseignants*. Bruxelles: De Boeck.
- WATZLAWICK, P., WEAKLAND, V.; FISH, R. (1975). *Changements, paradoxes et psychothérapie*. Paris: Seuil.
- WIDEEN, M. (1992). Devenir enseignant, qu'est-ce que cela veut dire? In HOLBORN, P., WIDEEN, M.; ANDREWS, L., *Devenir enseignant* (tome 1, pp. 25-37). Montréal: les éditions Logiques.
- YERLES, P. (1991). Opérateur d'un "art de faire" didactique, In JONNAERT, Ph., *Les Didactiques. Similitudes et spécificités* (pp. 108-116). Bruxelles: Plantijn.
- YINGER, R. (1977). A study of teacher planning: Description and theory development using ethnographic and information processing in teaching, *Educational Research Quarterly*, 3, 66-77.
- YINGER, R.J. (1987). *By the seat of your pants: an inquiry into improvisation and teaching*. Washington: AERA.
- ZEICHNER, K.M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34 (3), 3-9.
- ZEICHNER, K.M. et al. (1987). *Individual institutional and cultural influences of the development of teachers in Calderhead exploring teachers' thinking*. London: Cassel.



- Hernández, F. – Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho
- Hernández, Sancho, Carbonell, Tort, Simó & Sánchez-Cortés – Aprendendo com as inovações nas escolas
- Hernández, F. & Ventura, M. – A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio
- Hutchison, D. – Educação ecológica: idéias sobre consciência ambiental
- Jonnaert & Borghit – Criar condições para aprender: o socioconstrutivismo na formação do professor
- Laville, D. – A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas
- Meirieu, P. – Aprender sim... mas como? (7.ed.)
- Meirieu, P. – A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar
- Nogueira, A. – Aprender na escola – técnicas de estudo e aprendizagem
- Olivier, J.-C. – Das brigas aos jogos com regras: enfrentando a indisciplina na escola
- Perrenoud, P. – A pedagogia na escola das diferenças
- Perrenoud, P. – Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas
- Perrenoud, P. – Construir as competências desde a escola
- Perrenoud, P. – Dez novas competências para ensinar
- Perrenoud, P. – Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza
- Perrenoud, P. – Pedagogia diferenciada: das intenções à ação
- Perrenoud, Paquay, Altet & Charlier – Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?
- Plank, D.N. – Política educacional no Brasil: caminhos para a salvação pública
- Pozo, J.I. – Aprendizagem e mestres: a nova cultura da aprendizagem
- Santomé, J.T. – Globalização e interdisciplinaridade
- Schön, D.A. – Educando o profissional reflexivo
- Sirota, R. – A escola primária no cotidiano
- Stainback & Stainback – Inclusão: um guia para educadores
- Torres, R.M. – Educação para todos
- Torres, R.M. – Itinerários pela educação latino-americana: caderno de viagens
- Torres González, J.A. – Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas
- Thurler, M.G. – Inovar no interior da escola
- Valls, E. – Os procedimentos educacionais: aprendizagem, ensino e avaliação
- Vasconcellos, V.M.R. & Valsiner, J. – Perspectiva co-construtivista na psicologia e na educação
- Weissmann, H. – Didática das ciências naturais: contribuições e reflexões
- Wragg, E.C. – Manejo em sala de aula
- Yus, R. – Temas transversais: em busca de uma nova escola
- Zabala, A. – A prática educativa: como ensinar
- Zabala, A. – Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula
- Zabala, A. – Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar