



Da teoria dos campos conceituais à didática profissional para a formação de professores: contribuição da psicologia e da sociologia para a análise de práticas pedagógicas

From the theory of conceptual fields to professional didactics for the training of teachers: Contribution of psychology and sociology to the analysis of pedagogical practices

Nadja Maria Acioly-Régner
acioly.regnier@wanadoo.fr
Noëlle Monin
moninn@wanadoo.fr

Resumo: Este artigo apresenta uma reflexão sobre o papel e a função da psicologia e da sociologia para a formação de professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental. Inspirando-nos na didática profissional e na teoria dos campos conceituais de Gérard Vergnaud, propomos uma análise de situações prototípicas em trajetórias iniciais de professores em formação, no momento do primeiro contato com os alunos em uma situação de estágio. Partindo do princípio de que uma situação não pode ser compreendida por um único conceito, utilizamos a interconexão de conceitos da psicologia e da sociologia para ilustrar como essa abordagem pode constituir-se como um instrumento pertinente para a compreensão de práticas pedagógicas, contribuindo, assim, para o campo de pesquisa da didática profissional e para a formação de professores.

Palavras-chave: didática profissional, formação de professores, esquema, *habitus*.

Abstract: This article presents a reflection on the role and on the function of psychology and of sociology for the formation of teachers of children education and of the initial grades of elementary education. Inspired by the professional didactics and by the theory of the conceptual fields of Gérard Vergnaud, we propose an analysis of prototypical situations in initial experiences of in-service teachers at the moment of their first contact with the pupils in a period of training situation. Departing from the principle that a situation cannot be understood by a single concept, we will use the interconnection of concepts of psychology and sociology to illustrate how this approach can be a pertinent instrument for the understanding of pedagogical practices, thus contributing for the field of research of professional didactics and for the formation of teachers.

Key words: professional didactics, teacher training, schema, *habitus*.

Introdução

A didática de conteúdos especí-

ficos (ciências, matemática e outros domínios) conheceu um desenvolvimento intenso na França e no Brasil,

mas tal desenvolvimento não foi acompanhado pela didática profissional de formação de professores,

que se encontra ainda no início do seu desenvolvimento. No contexto de desenvolvimento incipiente dessa área de pesquisa, as funções da psicologia e da sociologia constituem domínios pouco explorados.

No que diz respeito à formação inicial de professores, têm-se enfatizado a apresentação e discussão de conceitos científicos da psicologia e da sociologia, deixando-se, contudo, a cargo dos alunos a responsabilidade da transferência desses conhecimentos para a sala de aula. Do ponto de vista da pesquisa, poucos trabalhos se interessaram pela articulação desses conceitos entre si e para a prática operacional efetiva dos professores. Essa situação parece constituir-se, assim, um ponto cego a considerar criticamente no domínio da didática profissional.

Pastré *et al.* (2006) observam que apenas recentemente a didática profissional se propôs a analisar a atividade de ensino. Esses autores observam: “Nós começamos a nos interessar por essa categoria profissional em resposta a uma solicitação de um certo número de pesquisadores em ciências da educação na França e no exterior, que, após terem solicitado ajuda da ergonomia, dirigiram-se à didática profissional para pedir a sua contribuição” (Pastré *et al.*, 2006, p. 182). Constata-se, assim, que trabalhos nessa área são ainda muito raros e que muitas pesquisas empíricas serão necessárias para explicitar em que a didática profissional pode contribuir de forma específica para a análise da atividade do ensino (Pastré, 2004; Pastré *et al.*, 2006; Rogalski, 2005; Vergnaud, 1994).

Dessa forma, investir na perspectiva da didática profissional não implica um novo modismo para a formação de professores, mas consiste em trabalhar simultaneamente

com instrumentos ao mesmo tempo específicos do conteúdo a ser ensinado (o que é condição para uma análise conceitual fina) e dotados de um poder de abrangência amplo, que permite, também, a análise de variáveis pessoais e contextuais. A teoria dos campos conceituais, da qual se origina a didática profissional, parece-nos pertinente para dar conta, ao mesmo tempo, dos conteúdos específicos do ensino, das variáveis contextuais e das experiências prévias dos professores que estão presentes em todas as situações de ensino-aprendizagem. Sem excluir outros conceitos necessários à compreensão das situações analisadas, os conceitos de *esquema*, da psicologia, e de *habitus*, da sociologia, servirão de fio condutor à reflexão conduzida neste artigo.

Situando o contexto da pesquisa

Na França, desde a criação dos IUFM (*Institut Universitaire de Formation des Maîtres*), em 1991, e na prática quotidiana de formação, observam-se algumas reações que parecem reveladoras das dificuldades encontradas nas práticas pedagógicas dos professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental¹. Esses professores eram formados anteriormente pelas escolas normais e a passagem a um estatuto universitário foi objeto de tensão entre culturas profissionais distintas. De uma maneira simplificada, podemos categorizar dois tipos de condutas não exclusivas, mas que nos parecem prototípicas. A primeira consiste em uma postura defensiva de atribuição da causa das dificuldades pedagógicas a características particulares dos alunos. A segunda caracteriza-se por uma internalização do fracasso que

se manifesta frequentemente em uma “tomada de consciência” de que eles não são capazes de exercer essa profissão. Esses dois mecanismos podem coexistir e se alternar em função de contextos específicos. Nos dois casos, dados empíricos construídos por observação e por questionários conduzem-nos a reconhecer que o professor em formação se encontra em uma situação de sofrimento identitário, sentindo-se desprovido de instrumentos para a ação pedagógica e desvalorizando a formação quando da sua confrontação com a realidade da sala de aula (Lantheaume e Helou, 2007; Monin, 2003). Essa desvalorização conduz, em alguns casos, à idealização de uma formação em que os estágios e a prática pedagógica sejam as fontes prioritárias e mesmo exclusivas da profissionalização. Esse discurso se encontra presente tanto nos professores em formação quanto nos pressupostos de algumas tomadas de decisão políticas que aumentam o número de horas de estágios e reduzem de forma importante as horas de formação teórica.

Nesse sentido, Vergnaud (2007) considera que, mesmo que se admita ser a experiência um elemento indispensável ao desenvolvimento das competências do professor, aprender *sur le tas* (“pela experiência”), como era comum dizer, é um processo lento e pouco econômico. Em função disso, Vergnaud (2007) observa que a formação inicial e continuada permite uma organização das ideias e um tratamento sofisticado dos conhecimentos construídos na prática. Aqui, a forma predicativa do discurso do formador vem ao encontro da forma operatória construída em situação pelo aprendiz, ao reforçar os aspectos fundamentais e retificar práticas inadaptadas. Percebemos, aqui, a perspectiva de uma alternância dita

¹ Utilizaremos, a partir desse momento, as iniciais PE (*Professeur des écoles*) para designar esses professores.

de integração (*intégrative*) no sentido de Malglaive (1994).

Consideramos, por isso, que a análise dessas práticas profissionais com olhares cruzados de vários campos disciplinares reabilita o sentido da formação, permitindo a ampliação e flexibilidade de esquemas de ação e uma compreensão da evolução do *habitus* professoral.

Entre profissionalização e formação científica universitária

Na França, a formação de professores da educação infantil e do ensino fundamental 1 (PE) se inscreve numa dupla perspectiva: de profissionalização e de formação científica universitária. Ela é questionada permanentemente sobre as relações entre teoria e prática e sobre as interações complexas entre conceitos científicos, conceitos pragmáticos de origem empírica, ou, ainda, conceitos pragmatizados de origem científica (Pastré, 2007, p. 56). A polêmica gerada por esses questionamentos pode conduzir a propostas de formação fundamentadas em constatações puramente empíricas e em conhecimentos do senso comum. Essas propostas de formação podem enfatizar, em determinados momentos, a prática pedagógica e aprendizagem pela experiência como a melhor forma da profissionalização; em outros casos, possibilitam promover tipos de formação em que o domínio de conteúdo do saber a ser ensinado aparece como a condição prioritária e mesmo suficiente para o bom exercício da profissão (Acioly-Régner, 1997a, 1997b). Parece-nos, entretanto que é necessário ir além dessa simples dicotomia entre teoria e prática, pois uma formação profissional não consiste somente de discurso e de texto, mas também da confrontação a situações reais. No quadro da perspectiva teórica que

orienta este trabalho, essas situações devem ser as mais variadas possíveis e susceptíveis de serem verbalizadas e analisadas a partir de conceitos de disciplinas de referência em estreita conexão.

Na origem da pesquisa, uma prática pedagógica particular na formação de professores

Podemos perguntar por que razão privilegiamos a psicologia e a sociologia neste artigo. Um motivo de tal escolha é decorrente das especialidades acadêmicas das autoras, mas um outro motivo foi circunstancial: teve como origem uma aula ministrada em comum por nós, autoras, aula para cuja preparação nossos conhecimentos de referência precisaram ser discutidos com vistas à análise das práticas pedagógicas desses alunos.

Face a essa realidade, consideramos que a didática profissional (Pastré, 2004; Pastré *et al.*, 2006; Rogalski, 2005; Vergnaud, 1994) pode constituir um quadro teórico pertinente para analisar essas práticas, facilitando a interconexão dos conceitos de nossas disciplinas de referência.

Assim, este artigo objetiva explorar a interconexão de conceitos da psicologia e da sociologia, disciplinas que aparecem como marginais na formação de professores, seja pelo número reduzido de horas na grade curricular, seja porque não se constituem como disciplinas que são ensinadas na escola como a matemática, o francês etc. A questão emergente e que atravessa a mente de professores em formação é: “para que estudar psicologia e sociologia?” Permanecer ao nível dessas observações não nos parecia uma posição confortável. Assim, como professoras pesquisadoras, interessamo-nos em estudar, a partir de procedimentos

científicos, como e em que condições, por exemplo, uma formação em psicologia e em sociologia pode constituir uma ajuda para a prática profissional desses professores em formação.

Uma hipótese de base, originando-se de nossa experiência pedagógica e de trabalhos de pesquisas precedentes, pode ser formulada da seguinte maneira: “sem instrumentos científicos construídos a partir de saberes de referência da psicologia e da sociologia, o professor em formação vai construir suas próprias teorias implícitas para conduzir suas práticas pedagógicas”. O componente implícito dessas teorias pode dificultar tomadas de decisões verbalizáveis, conscientes e susceptíveis de serem discutidas.

Consideramos, assim, que a análise de práticas pedagógicas permite a explicitação dos problemas encontrados e a identificação da pertinência pragmática da contribuição de conceitos científicos como amplificadores culturais de leitura dessas situações profissionais.

As implicações para a formação consistem em:

- diminuição do sofrimento identitário pela tomada de consciência da natureza dos problemas encontrados;
- compreensão do sentido dos conceitos da psicologia e da sociologia, consideradas aqui como disciplinas instrumentais para a prática pedagógica;
- transformação de conceitos predicativos em conceitos operatórios.

Nessa perspectiva, a formação profissional desses professores exige, além de conteúdos específicos das matérias a serem ensinadas, uma série de conhecimentos relativos aos aspectos afetivos, cognitivos e culturais da aprendizagem e aos aspectos sociológicos onde a instituição escolar se encontra inserida.

A teoria dos campos conceituais e a formação de professores

Essa teoria da conceptualização do real integra tanto aspectos da situação quanto do conceito e do sujeito. Ela oferece um quadro de inteligibilidade dos processos de conceptualização e permite compreender que:

- a conceptualização é construída;
- o desenvolvimento cognitivo decorrente concerne tanto a crianças e a adolescentes como também aos adultos;
- essa conceptualização é função de processos internos do sujeito que se exprimem em um contexto social e histórico que impõe condições que podem facilitar ou dificultar o seu desenvolvimento.

Vergnaud (1981) observa que duas preocupações (interconexão dos conceitos e evolução psicogenética) o conduziram a definir a noção de campo conceitual como um espaço de problemas ou de situações-problema cujo tratamento implica conceitos e procedimentos de vários tipos em estreita conexão.

As duas preocupações evocadas por Vergnaud nos remetem diretamente à formação de professores PE. A primeira refere-se à interconexão dos conceitos e faz referência à polivalência do professor que trabalha com situações pedagógicas nas quais conceitos de várias disciplinas escolares devem ser convocados; e a segunda concerne ao desenvolvimento psicológico dos adultos. O desenvolvimento dos adultos em situação de formação não foi estudado nem por Piaget nem por Vigotsky, pois Piaget não se interessou por aprendizagens escolares, e Vigotsky, apesar de fazê-lo, não deu exemplos suficientes, com exceção da aprendizagem da linguagem escrita. Vergnaud (2007) considera que aprendemos e nos desenvolvemos em todas as idades,

por isso é necessário um quadro teórico para pensar e analisar a forma operatória do conhecimento. Se as teorias de Piaget, Vigotsky e Bruner continuam como referência em suas formulações teóricas, Vergnaud pontua que a pesquisa em didática pode adicionar dimensões novas a essa reflexão.

O esquema e a formação de competências em educação

O conceito de esquema pode se revelar como um instrumento teórico útil para compreender como a competência profissional é construída e depois negociada com situações reais e diversificadas. Ele designa a unidade cognitiva que permite à pessoa adaptar-se a cada nova situação de uma classe de situações relativamente bem definida (Vergnaud, 1994).

Este conceito, criado por Kant, foi retomado por Piaget sobretudo nas atividades sensorio-motoras dos bebês. Vergnaud prefere a expressão perceptivo-gestual à expressão sensorio-motora utilizada por Piaget, mas reconhece nesse autor o mérito de ter dado ao gesto e ao corpo um papel importante no desenvolvimento psicológico do ser humano. Observe-se aqui a importância desses esquemas nas atividades do professor. Há esquemas perceptivo-gestuais, como o de contar objetos ou de fazer um gráfico ou um diagrama, mas há também esquemas verbais, como o de elaborar um discurso; além de esquemas sociais, como o de seduzir outra pessoa ou de administrar um conflito. Apesar de diretamente voltados para a ação, os esquemas possuem um núcleo conceitual passível de ser analisado. Neste sentido, as condutas e procedimentos que os professores utilizam em suas práticas pedagógicas fazem sempre referência a “conceitos”.

Isso é válido, mesmo quando esses conhecimentos são expressos em forma de atividades práticas e num contexto cultural particular. Essas atividades práticas mobilizam conhecimentos nem sempre visíveis e dizíveis, pois existe frequentemente uma decalagem entre a forma operatória do conhecimento (utilizado na prática) e a forma predicativa do conhecimento (oral ou escrita que traduz apenas uma parte da forma operatória). Entretanto, a passagem da forma operatória (conceitos e teoremas em ação) à forma predicativa (textos e enunciados) se faz também por esquemas de enunciação, e isso demonstra a importância da análise das práticas que possibilitaria a tomada de consciência e a verbalização do vivido. O problema, para o pesquisador, é de estabelecer a relação entre a conceptualização presente na atividade e a conceptualização presente nos textos.

Em princípio, um conceito é uma ferramenta de conhecimento e não está obrigatoriamente explícito, mesmo se para adquirir um estatuto de objeto ele deva estar necessariamente associado a significantes linguísticos e simbólicos. Entretanto, é nos esquemas que devemos pesquisar os conhecimentos-em-ação do sujeito, isto é, os elementos cognitivos que fazem com que a ação do sujeito seja operatória. Um esquema gera ações e deve conter regras, mas não é um estereótipo, porque a sequência de ações depende dos parâmetros da situação. Um esquema é um “universal” que é eficiente para toda uma gama de situações e pode gerar diferentes sequências de ação, de coleta de informações e de controle, dependendo das características de cada situação particular. Os esquemas se referem necessariamente a situações, ou classes de situações, onde Vergnaud distingue:

- classes de situações para as quais o sujeito dispõe, no seu

repertório, em dado momento de seu desenvolvimento e sob certas circunstâncias, das competências necessárias ao tratamento relativamente imediato das mesmas;

- classes de situações para as quais o sujeito não dispõe de todas as competências necessárias, o que o obriga a um tempo de reflexão e exploração, a hesitações, a tentativas frustradas, levando-o eventualmente ao sucesso ou ao fracasso.

Neste último caso, quando o sujeito usa um esquema ineficaz para uma certa situação, a experiência o leva a mudar de esquema ou a modificá-lo.

As estruturas cognitivas existentes são então submetidas a dois tipos de transformação: no primeiro tipo, elas sofrem uma mudança adaptativa (acomodação) e, no segundo, elas integram as informações do ambiente que o sujeito selecionou e transformou (assimilação). O abandono de um modo familiar impõe mudanças de registros de funcionamento, de um funcionamento automático o pensamento deve passar a funcionar de forma controlada (Lemeignan e Weil-Barais, 1993).

Habitus como conceito sociológico simétrico ao conceito de esquema

Inicialmente utilizado por Aristóteles para designar os estigmas das doenças que marcam o corpo humano, este conceito foi transportado ao mundo social para designar um sistema de disposições duráveis, adquiridas pelo indivíduo no curso do processo de socialização, implicando uma internalização da exterioridade. Essas disposições são estruturadas por um contexto e estruturam a realidade, desenvolvendo categorias de percepção que agem como uma gramática

geradora de práticas (Bourdieu e Passeron, 1970). “O *habitus* é uma estrutura estruturante que organiza as práticas e a percepção das práticas e também uma estrutura estruturada” (Bourdieu, 1985, p. 191). O *habitus* é, assim, submetido a experiências e é transformado por essas mesmas experiências. Dentro desta perspectiva, os professores são agentes sociais formatados, entre outros fatores, pelo arbitrário cultural da escola, que contribui para o desenvolvimento de esquemas de percepção e define a relação com a escola, com o aluno e com a instituição.

A situação enquanto ponto-chave para a didática profissional na formação de professores

Sem poder aprofundar essa noção, lembramos apenas a dicotomia presente na formação de professores que ora enfatiza a experiência prática, ora uma formação universitária aprofundada. As diferentes situações de aprendizagem não enfatizam os mesmos aspectos do conceito, privilegiando diferentes formas de conceptualização do real. Partindo desse princípio e em função da natureza da aprendizagem, podem-se observar, assim, níveis de conceptualização restritas a contextos específicos (mais próximos das situações de referência da formação) sem a possibilidade de reconhecer esses elementos em outras situações (mais distanciadas dos modelos clássicos e idealizados da escola e do aluno). Além disso, Vergnaud destaca duas ideias principais em relação ao sentido da situação: *variedade e história*. Isto é, em um certo campo conceitual, existe uma grande variedade de situações que moldam os esquemas. Elas são progressivamente dominadas pela história individual

do sujeito, mas também evoluem historicamente, exigindo novas adaptações dos esquemas.

Situando a metodologia da pesquisa de origem

Os dados apresentados neste artigo referem-se a uma pesquisa-piloto que tem por objetivo um teste da metodologia de um projeto mais amplo em colaboração entre a França (IUFM de Lyon, IUFM d’Amiens, Universidade Paris 8) e o Brasil (Universidade Federal Rural de Pernambuco – NEPPPLIC). As reflexões preliminares apresentadas neste texto referem-se exclusivamente a situações francesas e não têm nenhuma pretensão de generalização.

A abordagem metodológica da pesquisa que origina este texto implica o acompanhamento de práticas pedagógicas de professores em formação. Utiliza-se a videografia de situações escolares, seguidas de entrevistas com os professores em sessões de autoconfrontação simples e cruzada. Os dados do projeto mais amplo são analisados para a identificação de elementos pertinentes para a compreensão da prática pedagógica com instrumentos conceituais da psicologia, da sociologia e com conceitos pragmáticos de supervisores de estágios. De maneira sintética, a coleta e análise de dados situam-se da maneira seguinte:

- (i) identificação de situações prototípicas da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental;
- (ii) análises videográficas seguidas de entrevistas de autoconfrontação;
- (iii) análise individual e cruzada pelos membros da equipe de pesquisa de uma mesma situação pedagógica identificada no ponto (i). Utilizamos como ponto de

partida para essa análise um dispositivo de formação inspirado na teoria dos campos conceituais (Acioly-Régnier e Gurtner, 2003; Acioly-Régnier, 2007) elaborado para a formação de profissionais da educação.

Reflexões preliminares a partir de fragmentos de discursos e de práticas pedagógicas²

Os professores em formação aos quais fazemos referência aqui concordaram em serem filmados durante quatro semanas do estágio e, após assistirem ao filme, forneceram comentários sobre suas práticas. O documentário foi realizado em colaboração com especialistas de ciências da educação, e todas as cenas foram efetivamente vividas, desde a enunciação do desejo de ser PE, passando pelas preparações das aulas e das aulas propriamente ditas. Assim, as cenas de comentários aproximavam-se das entrevistas de autoconfrontação previstas no projeto de origem.

Este artigo procura colocar em evidência os efeitos de um olhar cruzado da psicologia e da sociologia para analisar situações de sala de aula, na tentativa de fornecer uma contribuição específica para a formação de professores. Portanto, tentamos identificar em que medida essas disciplinas podem propiciar uma ajuda e qual a natureza dessa ajuda para a formação de professores da escola primária. Abordamos, a seguir, três temáticas prototípicas de problemas encontrados no exercício da profissão de professores desse nível de ensino na França.

Especificidades dos professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental

As práticas pedagógicas não podem ser analisadas sem a consideração da especificidade do nível de ensino e do contexto onde a instituição escolar se insere. Por esse motivo, abordamos de maneira sintética situações que podem ilustrar a complexidade dessas práticas a partir de uma leitura disciplinar cruzada. Sem nenhuma pretensão à exaustividade, essa análise ilustra uma linha de pesquisa e um pensamento em construção.

Idealização da profissão x realidade profissional

As exigências para o recrutamento dos professores PE na França continuam a aumentar nos últimos 50 anos (Berger, 1979; Isambert-Jamati, 1992; Charles e Clément, 1997; Périer, 2004; Rayou e Van Zanten, 2004). No momento atual, uma longa experiência de vida escolar e universitária vem sendo considerada como requisito para os professores deste nível de ensino. Eles precisam ultrapassar com sucesso as diferentes etapas escolares e universitárias, como também o concurso de ingresso na carreira. Este é o caso de *Laure*, 24 anos, *Elodie* 25 anos e *Soufiane* 26 anos. “Soufiane, Elodie e Laure, que *conseguiram passar* no concurso de seleção do IUFM...” Estas são as palavras de apresentação do produtor do documentário de curta metragem que nos serviu de base para as nossas análises. Estas dificuldades ultrapassadas pelos antigos bons alunos dão-lhes

o sentimento de pertencerem a uma elite e de construírem uma relação de encantamento em relação à escola (Charles e Clément, 1997). Os fragmentos de discurso seguintes e retirados dos registros videográficos do documentário acima citado ilustram essa relação de encantamento.

Laure: “Eu tenho boas lembranças da escola.” *Elodie*: “Na minha carreira de professora passarei 37 anos e meio na escola... assim eu nunca vou deixar a escola... é bonito... eu gosto muito da escola... ela tem um cheiro gostoso.” *Soufiane*: “Eu estudei muito e isto me deu o gosto pela matemática, isto me deu o gosto pelo ensino e, a partir daí, tudo que eu vivenciei na escola eu transmito através do ensino. [...] Quando a gente dorme à noite depois de uma longa jornada de trabalho, a gente espera ver uma classe como a que eu tenho agora... está dentro dos nossos sonhos [...]” Ele faz referência à sua primeira aula, onde trabalha um conteúdo de história sobre a revolução industrial de uma forma clássica onde dita definições e os alunos copiam. O silêncio obtido com esses esquemas de ação satisfaz de forma momentânea esse professor debutante.

Esses fragmentos de discurso parecem evidenciar as categorias do *ethos cultural*, do significado da escola para esses professores em formação. O processo de socialização parece legitimar a excelência disciplinar e a cultura intelectual, reforçando a ética burguesa da profissão (Terral, 1997).

Esse ideal também passa por uma concepção de criança que é própria das classes médias (Lebreton, 1998) e que se evidencia nas palavras de *Laure*: “Temos vontade que todo mundo aprenda, que tenha sucesso,

² Utilizaram-se dados de um filme documentário de Françoise Davisse, *La 1^{ère} fois* – da televisão pública francesa – uma coprodução France 3-AMIP.

que todo mundo desabroche e floresça na escola, pois esta deve ser um lugar onde todos se desenvolvam”. É necessário dizer aqui que esta noção de “desabrochamento” foi importada de certas correntes da psicologia (em particular, das teorias construtivistas da aprendizagem e do que nomeamos de forma humorística a *doltomania* – referência aos princípios teóricos de Françoise Dolto que foram difundidas no sistema escolar, de forma vulgarizada na formação dos professores) trazendo, assim, um eco favorável para os professores de primeiro grau que se comprometeram com essa postura ética.

Nesse sentido, e analisando-se as observações da conselheira pedagógica que se dirige a *Élodie* (em estágio em uma classe de 2ª série), podemos constatar ainda fragmentos de teorias implícitas da educação, ligadas à vulgarização de conceitos científicos: “Não é porque as crianças são comportadas que elas aprendem! E, por outro lado, será que elas aprendem por prazer?” “Se você conseguir lhes dar 6 horas de prazer e que ainda por cima eles aprendam... Devemos fazer de uma maneira que essas crianças PENSEM o que eles têm a aprender... é mais em termos de refletir sobre o que se faz... Quando eu falo em termos de condicionamento, é o aluno que é passivo... a professora pensou tudo por ele e ele recebe como um funil”.

Observa-se aqui que conceitos implícitos guiam a ação pedagógica e os conselhos propostos aos professores. Eles deveriam, nesse momento histórico, se distanciar dos métodos autoritários de obediência e de submissão que foram organizados pela cultura primária durante um longo período da história da educação na França e privilegiar métodos considerados pela cultura escolar contemporânea como os “politicamente corretos.”

A conselheira pedagógica continua: “Olhar para as crianças enquanto alunos implica aceitar que, ao entrarem na classe, eles devem deixar todos os problemas de criança no lado de fora, isto significa que eles devem ser todos iguais na escola.”

Note-se aqui a referência ao princípio de igualdade da escola republicana francesa, da forma como é compreendida pela conselheira pedagógica, constituindo-se também como um conceito não consolidado a partir de uma reflexão mais aprofundada.

O sentimento de encantamento evidenciado acima aparece ainda nos fragmentos que se seguem:

Soufiane: “Se a gente desejar realmente, a gente consegue controlar a turma... você pode conseguir, por exemplo, levar toda a classe a um concerto para escutar Vivaldi, eu não defendo os valores dos bairros onde eles ficariam estigmatizados, mas os valores da escola.”

No que se refere a um conteúdo específico do programa “educação para a saúde”, *Élodie* questiona sua turma: “Eu gostaria de perguntar o que é necessário para estar em boa saúde?” Um aluno responde que na casa ele come o que quer; ela discorda, argumentando “o que é mesmo interessante é saber o que é bom ou não para comer...”

Estamos aqui no centro da expressão do *habitus* da classe média à qual pertencem os professores das escolas, e de uma moral dietética particular da burguesia. Entretanto, esta não é a realidade das classes mais populares a que pertencem esses alunos, que podem ter valores dietéticos de outra natureza.

As escolas nas quais esses professores realizam o primeiro estágio são situadas em bairros populares, reputados pelas condições difíceis de ensino. *Laure* assume uma classe na educação infantil; *Élodie*, uma classe de 2ª série; e *Soufiane*, uma

classe de 4ª série. Nas três situações, as imagens mostram os prédios residenciais destinados às populações de poucos recursos econômicos, onde geralmente se concentram problemas sociais importantes e uma porcentagem elevada de pessoas originárias da imigração. Nas salas de aula, os nomes dos alunos confirmam a origem estrangeira dos mesmos. Outro ponto enfatizado na reportagem mostra que a sala de aula de *Laure* sofreu um incêndio durante as férias escolares, tratando-se, provavelmente, de um ato de vandalismo, segundo os professores titulares.

No entanto, não podemos esquecer que a escola foi organizada em função do *habitus* da pequena burguesia, mas esta idealização é confrontada com as realidades sociais descritas anteriormente.

Na França, nos últimos 30 anos, o desejo de ser professor da educação infantil e do ensino fundamental 1 constitui-se, para a maioria dos candidatos ao concurso, como uma segunda opção (Chapoulie, 1987). Trata-se de “uma atividade socialmente desvalorizada... que ‘escolhemos’ quando não conseguimos fazer outra coisa” (Leger, 1983, p. 61), sendo este fato mais frequente na população masculina (Périer, 2004, p. 82). Nesse sentido, a feminilização nesta área evidencia a desvalorização da profissão, pois tudo que se refere ao feminino é desvalorizado (Hirigoyen, 2006, p. 88). Glasman (1995, p. 148) afirma que essa escolha é mais uma estratégia para evitar o desemprego do que uma vocação. Assim, o ensino fundamental na França está, atualmente, invadido pelas mesmas categorias que há muito tempo foram ignoradas (Muel Dreyfus, 1983), Isambert-Jamati, (1985), Charles e Clément (1997), Périer (2004).

Essa desvalorização é inerente às profissões marcadas socialmente como femininas, mas também

àquelas que se situam próximas de cuidados maternos, que se relacionam a tarefas invisíveis (Bourdieu, 1993).

Soufiane ilustra essa situação: “Eu queria, no início, ser professor de matemática [...] o meu maior medo era constatar que eu não fui feito para esta profissão e ter que continuar durante todo um ano, ou toda uma vida.”

Polivalência da profissão x especificidade universitária

A nova profissionalização redefine o modo de agir pelo modelo industrial de eficiência (LeGoff, 1999). O saber fazer prático e interdisciplinar, o controle da heterogeneidade entram em concorrência com os saberes científicos (Rich, 1998; Robert e Terral, 2000). O professor é encorajado a assumir principalmente um papel de mediador (Meirieu e Guiraud, 1997, p. 136), e a polivalência de sua função é cada vez mais solicitada, por essa razão, passa a ser exercida em contextos cada vez mais difíceis

Considerando a trajetória universitária dos PE, podemos observar um sentimento de falta de legitimidade a endossar o papel de um professor polivalente. No sistema francês, eles devem possuir pleno menos três anos de formação universitária que os especializa em uma área de conhecimento (Direito, Economia, Matemática, Letras, Antropologia ou outros) como pré-requisito para o concurso de seleção: os fragmentos que se seguem ilustram essas dificuldades que indicam choques entre uma especialização universitária precedente com a necessidade da polivalência disciplinar para a prática pedagógica.

Soufiane: “Eu não vou dar aula de geografia, se a gente fez matemática a vida inteira, a gente não pode ter

o mesmo nível em francês, ou em geografia.”

Elodie: “Matérias chatas como a ortografia, gramática... eu não sei como torná-las interessantes, nós aprendemos de uma forma nada interessante e eu não sei como fazê-las interessantes”; “como eu sei que isto vai ser uma confusão na sala de aula eu não ousa fazer”.

A relação educativa: quando o domínio do conteúdo não é suficiente

Autoridade do professor e a divisão social na escola

A questão da autoridade ocupa um lugar central na profissão do professor, e as teorias implícitas que acompanham a compreensão dessa noção podem ser questionadas pelos conceitos da psicologia e da sociologia. Aqui postulamos que o *habitus* professoral evolui historicamente, induzindo conflitos entre o idealizado e a confrontação com a realidade. Da mesma maneira, os esquemas associados à prática pedagógica devem se adaptar aos diferentes contextos e situações com os quais se confronta o professor. Assim, a questão da autoridade não pode prescindir da compreensão do contexto sócio-histórico da evolução e das condições específicas de exercício de uma profissão.

É importante observar que, na França, a escolha da escola é dependente de um índice na carreira ligado, frequentemente, aos anos de exercício da profissão. Assim, desde que o índice permita, os professores mais experientes abandonam os bairros considerados como difíceis, e esses locais são assumidos pelos debutantes da profissão. Durante a carreira de um professor, eles deixam, assim que possível, os bairros desfavorecidos (Muel Dreyfus,

1983; Isambert-Jamati, 1985; Charles e Clément, 1997; Périer, 2004), reputados pela dificuldade no exercício da autoridade face a alunos “em desconformidade” (em francês “non-conforme”). Os professores que permanecem nessas escolas desenvolvem, segundo Van Zanten (2001) estratégias para obter um cargo de professor em bairros mais favorecidos e/ou tentam integrar essas dificuldades adquirindo uma identidade de herói ou de inovador pedagógico (Monin, 1992). As preferências no exercício da profissão conduzem à escolha de bairros nobres (Pinçon e Pinçon-Charlot, 1989, p. 107), revelando o que Leger (1983, p. 23) denomina a atração ao “charme discreto do aluno burguês”. Eles apreciam o “*habitus* conforme” dos alunos da cidade e de bairros nobres e denunciam a heterogeneidade do público escolar da atualidade (Lantheaume e Hérou, 2007) bem como explicitam a dificuldade de se adaptarem aos alunos que “se distanciam da cultura escolar” (Périer, 2004). Observam-se, assim, esquemas de ação que resistem à adaptação social e que, por consequência, não se modificam. Essa situação é fonte de sofrimento profissional, mas, ao mesmo tempo, conforta e é confortada pelos estereótipos sociais.

Essa consideração teórica pode ser ilustrada, no caso dos três professores em formação que analisamos neste artigo, por uma série de aspectos que nos parecem imprescindíveis à análise e cujo sentido sociocultural permite ultrapassar teorias implícitas relativas à autoridade do professor.

Assim *Laure*, *Elodie* e *Soufiane* têm uma primeira experiência escolar em um contexto escolar de que os professores titulares fogem, sempre que possível, pela dificuldade de se adaptarem a esses alunos distanciados da cultura escolar.

Um outro aspecto a ser destacado nesta análise tem relação com a divisão social na escola. O professor desempenha um papel central nesse recorte, em função de suas trajetórias escolares e de seus meios sociais de origem (Isambert-Jamati, 1976; Bourdieu e Champagne, 1992; Broccolichi, 1995; Peyronie, 2000). Essa divisão também é mantida pela atribuição de tarefas no interior da escola. As tarefas nobres de ensino, que necessitam uma mobilização de saberes científicos, são reivindicadas pelos professores que não sentem como suas aquelas que “sujariam” a profissão “le sale boulot” (Payet, 1997). Essas últimas implicam tudo que está ligado à questão da disciplina na sala de aula ou, ainda, ao trabalho de higiene e de cuidados corporais com alunos de escola maternal. Tudo se passa como se uma cisão institucional fosse organizada entre as profissões que tratam da disciplina na escola e a profissão do professor que depende de uma expertise de disciplinas intelectuais (Bourdoncle, 1993). Essa separação é, entretanto, desfeita nas instituições escolares onde o controle da classe é atacado pelos “desvios escolares” que invadem a relação pedagógica e engajam os professores a realizarem o “sale boulot” que desclassifica a profissão (Barrère, 2006). O fragmento abaixo ilustra essa perspectiva.

Laure, que, na preparação de um projeto pedagógico, se encanta com o programa oficial, ao encontrar na atividade de “plantar sementes” uma situação ideal para exercer a polivalência, desestabiliza-se completamente face a crianças de 3 anos que não correspondem às suas expectativas pedagógicas. Ela diz, durante a preparação do projeto, que tem certeza de que essa atividade interessará aos alunos e que ela poderá trabalhar competências matemáticas, linguagem e artes plásticas em uma perspectiva polivalente e interdisciplinar.

Entretanto, na sala de aula, ela se irrita, pois, em vez de classificar as sementes, as crianças brincam com elas e algumas começam a degustá-las. Não apenas o projeto de plantação de sementes não avança como ela desejava, mas também ela deve “perder tempo” com rotinas como o recreio, o lanche ou a ida ao toalete.

Ela diz: “A gente se sente agredida quando as crianças parasitam o que a gente planejou... a gente sente como uma agressão pessoal mesmo se eu sei que não deveria sentir isso. Eu saio do toalete depois de tê-las acompanhado, fico na grade olhando para elas no recreio e é horrível o que sinto no fundo de mim mesma... eu me digo... eu choro ou não? Eu admito ou não que sou incompetente? Eu peço ajuda ou não?”.

Alunos em dificuldades escolares

Nos processos de desvalorização da profissão do professor e das especificidades que aparecem na relação educativa, é necessário considerar as transformações impostas pelas dificuldades escolares de uma grande parte dos alunos. Essas dificuldades invadem a relação pedagógica em algumas escolas, instalando uma demanda relacional e afetiva difícil a conciliar com a transmissão de saberes intelectuais. Esses são, às vezes, deixados em segundo plano (Rayou e Van Zanten, 2004) obrigando, em alguns casos, a apenas uma cobertura parcial dos programas (Duru-Bellat, 1999). Tal situação é fonte de sofrimento identitário, e *Laure*, *Élodie* e *Soufiane* experimentam esse sofrimento.

Laure, dirigindo-se a um grupo de alunos de 3 anos em tom de repreensão e irritação, diz: “Todas as manhãs as crianças fazem tudo o que não devem fazer.” É interessante observar a forma indireta com a qual ela se dirige às crianças. Na cena que

se segue, vemos *Laure* conversando com uma colega titular, partilhando sua experiência e chorando face às suas dificuldades pedagógicas. A colega a aconselha dizendo: “É um grupo de humanos que tu tens para ensinar, eles não são robôs! Mas não te preocupes, pois tu conseguirás o domínio do grupo classe e a disciplina com o tempo e a experiência.”

Com relação à questão da experiência, postulamos que não se trata apenas de repetir muitas vezes um mesmo gesto profissional ou um mesmo raciocínio, mas também de tornar os profissionais capazes de tratar situações novas nunca antes encontradas. Em outros termos, a experiência profissional repousa não apenas sobre a familiaridade das situações encontradas, mas também sobre a variedade e as diferenças. É necessário saber lidar com certas situações sem a necessidade de uma longa reflexão e, ao mesmo tempo, ser capaz de improvisar uma solução diante de uma situação inusitada.

Uma situação similar de desamparo face a situações presentes na sala de aula é evidenciada durante o estágio de *Élodie* numa classe de 2ª série.

Élodie, gritando e se dirigindo à classe inteira: “Eu não quero passar quatro semanas como se fosse um policial. Se tiver que parar a cada cinco minutos para me tornar um policial, eu sei fazer, mas não é isso que quero fazer com vocês durante quatro semanas”.

Ela separa os alunos que estão brigando e obriga fisicamente, puxando pelo braço, um deles a sair da sala. Ela grita, se irrita, a classe não tem mais controle. Aceita trabalhar com um barulho de fundo permanente e com uma tonalidade de voz elevada para cobrir o barulho dos alunos. Folhas de papel, lápis, réguas voam na sala de aula.

A necessidade de desenvolver competências próximas do que é

frequentemente reconhecido como um trabalho de controle parece ser compartilhada como uma necessidade atual no exercício da profissão de professor. Os professores são inclusive encorajados nesse papel de mediadores ou de provedores ocasionais (*pourvoyeur d'occasion*) que têm a função de evitar a guerra civil (Meirieu e Guiraud, 1997, p. 136).

Com os alunos que se encontram em fracasso escolar, os professores se sentem obrigados a relativizar as normas escolares, particularmente as exigências do escrito com relação ao oral. Broccolichi (1995, p. 42) faz referência a um dilema entre “um ensino de alto nível coerente com os alunos ‘primeiros da classe’ ou um ensino simplificado e ao alcance de todos”. A regra da flexibilidade e da adaptação tem como objetivo atingir uma norma escolar mínima (Rayou e Van Zanten, 2004; Peyronie, 1996), fato que aumenta o desespero dos professores, os quais sentem a obrigação de tratar problemas sociais dos quais eles se sentiam preservados durante um certo período histórico.

Glasman (1995, p. 148) evoca o ressentimento desses professores gerado pela negação de uma nova legitimidade cultural. Segundo Périer (2004, p. 90), 85% desses professores afirma que a profissão implica riscos cada vez mais elevados, declarando uma decepção face a essa evidência.

Laure diz: “Na realidade, eu estou descobrindo uma outra *Laure*. Tenho a impressão de gritar o tempo todo. Assistindo ao filme e me observando, vi que gritava o tempo todo, me senti detestável. Meu grande problema é instalar a disciplina; em três semanas, a única coisa que eu pude fazer foi instaurar um clima de trabalho aceitável.”

Segundo Chapoulie (1987, p. 333), a profissão do professor conheceu, durante os últimos anos, um claro declínio social. As transfor-

mações que atingiram a instituição escolar confrontaram os professores com uma nova profissionalidade que desestabiliza as dimensões da “identidade professoral”. As evoluções da profissão e a nova profissionalidade que delas decorre questionam, assim, a posição dominante no espaço social, o que é um real motivo de sofrimento (Peyronie, 1996).

Liberdade pedagógica x obediência aos programas escolares

Para preparar o concurso de recrutamento para professores das escolas, *Laure*, *Élodie* e *Soufiane* foram fortemente encorajados pelos formadores do IUFM a conhecerem as instruções oficiais e as colocarem em prática em seus estágios. Nessas situações, todas os três se referem explicitamente aos programas oficiais, como podemos observar nos fragmentos de textos a seguir:

Soufiane: “Existem instruções oficiais... existem vários tipos de livros, existe este programa da escola primária, com ele você não está sozinho... tudo não pode sair apenas de sua cabeça”. *Élodie*: “Dentro das instruções oficiais existem 26 horas, eles não contaram as recreações... as jornadas não são suficientemente longas”. *Laure*: “Este livro de programas é a referência para preparar as aulas”.

Observa-se, assim, uma dependência forte dos programas, o que limita a ação pedagógica do professor em termos de autonomia e criatividade.

Os espaços de liberdade de que gozavam os professores anteriormente permitiam escapar dos controles do trabalho próprios do mundo operário (Beaud e Pialoux, 2003). Atualmente, os controles exercidos sobre o trabalho dos professores contribuem para posicionar esses profissionais em um

papel de executores. Nesse contexto atual, os programas são definidos de forma mais explícita e detalhada, e as competências a serem desenvolvidas são verificadas e avaliadas. A lógica da avaliação que orienta esses controles exacerba a função instrumental da escola (Peyronie, 2000). A lei de orientação de 2005 e a promoção da “base comum de conhecimento” (*socle commun de connaissances*) se inscrevem nessa exigência: “objetivos quantitativos que permitirão medir os desempenhos do sistema educativo” e avaliar “a maneira como os programas integram esse núcleo comum de conhecimento”. As novas formas de trabalho, como as parcerias educativas, a interdisciplinaridade, os temas de convergência particularmente encorajados por essa base comum, dependem de uma forma de trabalho exposto. Esse aspecto pan-óptico evidenciado por Foucault (1975) é recente na cultura da escola e nela se infiltra. Trabalhos recentes (Lantheaume, 2008) mostram que esse espírito de fiscalização é favorecido por um trabalho do professor exposto cada vez mais aos olhares externos.

Nesse sentido, *Soufiane* verbaliza que cada visita de avaliação o fragiliza. *Élodie*, chorando em uma reunião com a conselheira pedagógica que propõe como ajuda uma multiplicação de visitas, expressa uma sensação de incapacidade sentindo-se observada, avaliada e incapaz de dar conta da situação.

A nova profissionalização que redefine a profissão do professor coloca-o, por consequência, dentro de uma perspectiva de perda de autonomia profissional, ao mesmo tempo que exige uma qualificação mais elevada. Apesar de paradoxal, essa situação conduz a um exercício profissional do nível de execução em detrimento da concepção (Bourdoucle, 1993).

Conclusão

Ao iniciarmos este artigo, nós nos propusemos a analisar as contribuições da psicologia e da sociologia para a compreensão de práticas pedagógicas do ensino fundamental, principalmente no que se refere aos conceitos de *habitus* e de *esquema*. Pudemos constatar algumas dificuldades relacionadas a aspectos da estrutura social como também da forma de procedimentos adotados pelos professores, que devem construir novos esquemas ou modificar os existentes face a solicitações contraditórias entre a formação, os requisitos institucionais para o exercício da profissão e as novas exigências sociais.

Mesmo se uma análise conceitual mais fina dos esquemas utilizados pelos professores em formação não pôde ser realizada nesse artigo, podemos anunciar alguns elementos de reflexão sobre a construção de novos esquemas a partir das práticas observadas e que estão relacionadas ao conceito de *habitus*. Observamos esquemas clássicos de um dos professores (Soufiane) quando, no ensino de um conteúdo, revelou que seu nível de conceptualização não era suficiente para colocar em ação esquemas mais elaborados e situações diversificadas. Os conceitos ficaram, assim, prisioneiros de uma só situação e o *habitus* professoral conforme ao modelo tradicional. Entretanto, quando observado o tratamento de um conteúdo familiar cujo domínio conceptual era consolidado por esse mesmo professor, observamos esquemas variados e situações diferentes para o trabalho pedagógico. Esses esquemas pareciam ignorar completamente o “*habitus* professoral” observado na aula precedente. Mesmo a organização espacial da classe tinha sido modificada e conceitos em ação da psicologia puderam ser evidenciados. Isso parece mostrar que

os esquemas dependem das situações e de variáveis contextuais mais amplas que as variáveis individuais dos professores.

Diante disso, as modificações sociais e culturais observadas nas sociedades contemporâneas produziram novas realidades que questionam tanto os professores em formação quanto os seus formadores, pela confrontação múltipla e frequente com a necessidade de tomada de decisões de ordem pedagógica e didática (mas também institucional) em desconformidade com os antigos esquemas. Contemplar essas situações nas quais se encontram os professores demanda inseri-los dentro de uma estrutura complexa. A consideração dessa complexidade introduz, por isso, uma dificuldade suplementar na análise dos motivos do sucesso ou fracasso de uma ação pedagógica, sobretudo porque a explicitação das condições de produção da realidade não é uma tarefa fácil, pois é na ação contextualizada em um meio complexo que o professor deve tomar decisões eficazes e pertinentes.

Referências

ACIOLY-RÉGNIER, N.M. 2007. La théorie des champs conceptuels comme outil pour la formation des praticiens professionnels de l'éducation. In: M. MERRI (coord.), *Activité humaine et conceptualisation: questions à Gérard Vergnaud*. Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, p. 498-506. (Collection Questions d'éducation).

ACIOLY-RÉGNIER, N.M. 1997a. Quelles pédagogies mettre en œuvre avec des publics difficiles en lycée d'enseignement général et technique et en lycée professionnel? In: SEMINAIRES DU POLE SUD-EST SUR ÉCONOMIE ET GESTION, Villeurbanne.

ACIOLY-RÉGNIER, N.M. 1997b. Analyse des compétences mathématiques de publics adultes peu scolarisés et/ou peu qualifiés. In: F. ANDRIEUX; J.-M. BESSE; B. FALAISE, *Illetrismes: quels chemins vers l'écrit?* Lyon, Ed. Magnard, p. 236-244.

ACIOLY-RÉGNIER, N.M.; GURTNER, J.-L. 2003. *Cours de psychologie de l'éducation. Maîtrise en Sciences de l'éducation*. Poitiers, CNED, 110 p.

BARRÈRE, A. 2006. Les chefs d'établissement face aux enseignants: enjeux et conflits de l'autonomie pédagogique. *Revue Française de Pédagogie*, 156:89-99.

BERGER, I. 1979. *Les instituteurs d'une génération à l'autre*, Paris, PUF, 183 p.

BEAUD, S.; PIALOUX, M. 2003. *Violences urbaines, violence sociale, genèse des nouvelles classes dangereuses*. Paris, Fayard, 425 p.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. 1970. *La reproduction*. Paris, Minuit, 279 p.

BOURDIEU, P. 1985. *La distinction, critique sociale du jugement*. Paris, Minuit, 670 p.

BOURDIEU, P. 1993. La famille comme catégorie réalisée. *Actes de la recherche en Sciences Sociales*, 100:32-36.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. 1992. Les exclus de l'intérieur. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 92:71-75.

BOURDONCLE, R. 1993. La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe. *Revue Française de Pédagogie*, 105:83-119.

BROCCOLICHI, S. 1995. Domination et disqualification en situation scolaire. In: COURTS-SALIES (coord.), *La liberté du travail*. Paris, Syllepse, p. 28-37.

CHAPOULIE, J.-M. 1987. *Les enseignants du secondaire, un métier de classe moyenne*. Paris, Maison des Sciences de l'Homme, 407 p.

CHARLES, F.; CLÉMENT, J.P. 1997. *Comment devient-on enseignant? L'IUFM et ses publics*. Strasbourg, PUS, 235 p.

DURU-BELLAT, M. 1999. Choix d'orientation des familles et inégalité scolaires. *Ville École et Intégration*, 124:111-124.

FOUCAULT, M. 1975. *Surveiller et punir*. Paris, Gallimard, 318 p.

GLASMAN, D. 1995. *L'école réinventée, le partenariat dans les zones d'éducation prioritaires*. Paris, L'harmattan, 200 p.

HIRIGOYEN, M.F. 2006. *Femmes sous emprise, le ressort de la violence dans le couple*. Paris, Pockett, 312 p.

ISAMBERT-JAMATI, V. 1976. Les enseignants et la division de l'école aujourd'hui. *La pensée*, 190:17-32.

ISAMBERT-JAMATI, V. 1985. Les primaires, ces “incapables prétentieux”. *Revue Française de Pédagogie*, 73:57-65.

ISAMBERT-JAMATI, V. 1992. Instituteurs et professeurs dans la France d'aujourd'hui:

- continuité et discontinuité avec ceux de l'entre-deux guerres. In: E. PLAISANCE, *Permanence et renouvellement en sociologie de l'éducation, perspective de recherche*. Paris, L'harmattan, p. 185-192.
- LANTHEAUME, F.; HÉLOU, C. 2007. Souffrance au travail et transformation du métier d'enseignant. *Rapport de recherche*.
- LANTHEAUME, F. 2008. *Les enseignants professionnels face aux réformes, tensions et ajustements dans le travail*. Bruxelles, De Boeck, 310 p.
- LEBRETON, J. 1998. L'école un univers opaque pour les élèves et leur parents. *Ville École et Intégration*, **114**:88-103.
- LEGER, A. 1983. *Enseignants du secondaire*. Paris, PUF, 256 p.
- LEGOFF, J-P. 1999. *La barbarie douce, la modernisation aveugle des entreprises et de l'école*. Paris, La Découverte, 125 p.
- LEMEIGNAN, G.; WEIL-BARAIS, A. 1993. *Construire des concepts en physique*. Paris, Hachette Éducation, 222 p.
- MALGLAIVE, G. 1994. Alternance et compétences. *Cahiers Pédagogiques*, **320**:26-28.
- MEIRIEU, P.; GUIRAUD, M. 1997. *L'école ou la guerre civile*. Paris, Plon, 278 p.
- MONIN, N. 1992. *L'école ouverte: contribution à l'analyse d'une innovation pédagogique*. Bordeaux, França. Tese de doutorado. Université de Bordeaux II, 410 p.
- MONIN, N. 2003. L'innovation pédagogique au lycée ou comment restaurer une identité professorale menacée. *Les Sciences de L'éducation pour L'ère Nouvelle*, **36**(4):18-36
- MUEL DREYFUS, F. 1983. *Le métier d'éducateur*. Paris, Minuit, 269 p.
- PASTRÉ, P. 2004. L'ingénierie didactique professionnelle. In: C. PHILIPPE; C. PIERRE (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation*. 2^e ed., Paris, Dunod, p. 465-480.
- PASTRÉ, P. 2007. Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante. *Recherche et Formation*, **56**:81-93.
- PASTRÉ, P.; MAYEN, P.; VERGNAUD, G. 2006. La didactique professionnelle: note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie*, **154**:145-198.
- PÉRIER, P. 2004. Une crise des vocations? Accès au métier et socialisation professionnelle des enseignants du secondaire. *Revue Française de Pédagogie*, **147**:79-91.
- PAYET, J-P. 1997. Le "sale boulot", division morale du travail dans un collège de banlieue. *Les Annales de la Recherche Urbaine*, **75**:19-30
- PEYRONIE, H. 1996. *Les instituteurs dans les années 1980, rupture et continuité d'une identité professionnelle*. Caen, França. Tese de doutorado. Université de Caen, 795 p.
- PEYRONIE, H. 2000. *Les enseignants, l'école et la division sociale*. Paris, L'harmattan, 250 p.
- PINÇON, M.; PINÇON-CHARLOT, M. 1989. *Dans les beaux quartiers*. Paris, Seuil, 310 p.
- PLAISANCE, E. 1983. Familles bourgeoise et scolarisation des jeunes enfants: La fréquentation des écoles maternelle publiques à Paris, 1945-1975. *Revue Française de Sociologie*, **XXIV**:31-55.
- RAYOU, P.; VAN ZANTEN, A. 2004. *Enquête sur les nouveaux enseignants, changent-ils l'école ?* Paris, Bayard, 275 p.
- RICH, J. 1998. *Du projet d'école aux projets d'écoles primaires*. Bordeaux, França. Tese de doutorado. Université de Bordeaux II, 645 p.
- ROBERT, A.; TERRAL, H. 2000. *Les IUFM et la formation des enseignants aujourd'hui*. Paris, PUF, 195 p.
- ROGALSKI, J. 2005. La didactique professionnelle: une alternative aux approches de cognition située et é cognitive en psychologie des acquisitions. Disponível em: <http://www.activites.org/v1n2/html/Rogalski.html>.
- TERRAL, H. 1997. *Profession: professeur*. Paris, PUF, 205 p.
- VAN ZANTEN, A. 2001. Les carrières enseignantes dans les établissements difficiles : fuite, adaptation et développement professionnel. *Ville École et Intégration*, **124**: 88-102.
- VERGNAUD, G. 1981. Quelques orientations théoriques et méthodologiques des recherches françaises en didactique des mathématiques. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, **2**(2):215-232.
- VERGNAUD, G. 1994. Le rôle de l'enseignant à la lumière des concepts de schème et de champ conceptuel. In: M. ARTIGUE; R. GRAS; C. LABORDE; P. TAVIGNOT (eds.), *Vingt ans de didactique des mathématiques en France*. Paris, La Pensée Sauvage, p. 177-191
- VERGNAUD, G. 2007. Qu'est-ce qu'apprendre. In: COLLOQUE IUFM DU POLE NORD-EST DES IUFM. Les effets des pratiques enseignantes sur les apprentissages des élèves, Besançon, 2007. *Anais*. Besançon, 2007.

Submetido em: 02/10/2008

Aceito em: 15/10/2008

Nadja Maria Acioly-Régnier
Pôle école et société – Université
Claude Bernard Lyon 1 – IUFM
EA 4129 Laboratoire SIS – Université
Lumière Lyon 2
5 Rue Anselme 69317, Lyon Cedex O4,
France

Noëlle Monin
Pôle école et société – Université
Claude Bernard Lyon 1 – IUFM
EA 3742 UPRES – Éducation et
Politiques, INRP Lyon2
5 Rue Anselme 69317, Lyon Cedex O4,
France