
A Formação dos Professores no Século XXI

Philippe Perrenoud

O século XXI está apenas começando, mas por enquanto ele ainda tem a mesma cara do século passado. No curto prazo, as orientações que desejamos para a formação dos professores não diferem radicalmente daquelas que foram propostas há cinco anos. Quanto ao tipo de professores que devem ser formados para 2100, ou mesmo 2050, seria preciso ser adivinho para responder a essa questão. No futuro, a escola pode desaparecer e o ensino pode ser mencionado como uma daquelas profissões do passado, tão comoventes por terem caído no desuso. “Um professor tentava formar 25 alunos ao mesmo tempo, ou 40, ou ainda mais”: isso será informado aos cibervisitantes de um cibermuseu da educação, enquanto assistem com emoção a um filme dos anos 1980, reconstruído em 3-D, sobre um professor que dá sua aula diante da lousa. Rirão diante das imagens do ano 2000, época em que os computadores precisavam de uma tela e de um teclado, 30 anos antes da implantação de um chip no cérebro de todos os recém-nascidos e 70 anos antes que uma mutação genética controlada colocasse em rede todos os espíritos da galáxia.

Podemos imaginar que em 2100 não haverá mais escola porque a humanidade terá finalmente conseguido destruir o planeta, ou estará sob o controle de extraterrestres que dispõem de recursos mais sofisticados para dominar atos e espíritos.

De forma menos dramática, podemos imaginar que os seres humanos, por meio da genética ou da informática, terão podido livrar-se da laboriosa aprendizagem que conhecemos nos dias de hoje e que as neurociências permitirão dominar a memória de maneira mais direta e menos aleatória.

Também podemos imaginar que encontraremos salas de aula um pouco mais bem-equipadas que as de hoje, porém as práticas continuarão baseando-se fundamentalmente na palavra e nas trocas entre um professor e um grupo de alunos, mesmo no caso de uma classe virtual, em que os alunos encontrem-se fisicamente dispersos por todos os cantos do planeta, cada um deles falando sua própria língua e compreendendo todos as outras graças a um chip de tradução simultânea... É possível que os intérpretes desapareçam antes que os professores, ou talvez ocorra o contrário. Ou talvez nada mude...

Agora, porém, vamos acabar com a ficção científica. Os romancistas dos anos 1950 não previram as tecnologias eletrônicas e as biotecnologias do ano 2000, nem sequer a Internet. Nossa capacidade de antecipação é limitada por aquilo que conhecemos e que extrapolamos timidamente, e, com certeza, o futuro reserva-nos surpresas que desafiarão nossa imaginação.

É mais útil e razoável utilizar o século XXI, que está começando, para (re)pensar as orientações que desejamos para a formação dos professores no curto prazo, digamos, para o horizonte de 2010. Não esqueçamos que esses professores estarão formados por volta de 2015 e formarão alunos que terão 20 anos em 2030-2035. Já é muito difícil prever como será o planeta nesse momento.

FINALIDADES DA ESCOLA E DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Não é possível formar professores sem fazer escolhas ideológicas. Conforme o modelo de sociedade e de ser humano que defendemos, não atribuiremos as mesmas finalidades à escola e, portanto, não definiremos da mesma maneira o papel dos professores.

Eventualmente, podemos formar químicos, contadores ou técnicos em informática abstraindo as finalidades das empresas que os contratarão. Podemos dizer, um pouco cinicamente, que um bom químico vai continuar sendo um bom químico tanto no caso de fabricar medicamentos ou drogas. Que um bom contador vai saber lavar dinheiro ou aumentar o capital de uma organização humanitária. Que um bom técnico em informática poderá servir tão eficazmente à máfia quanto à justiça.

As finalidades do sistema educacional e as competências dos professores não podem ser dissociadas tão facilmente. Não privilegiamos a mes-

ma figura do professor se desejamos uma escola que desenvolva a autonomia ou o conformismo, a abertura ao mundo ou o nacionalismo, a tolerância ou o desprezo por outras culturas, o gosto pelo risco intelectual ou a busca de certezas, o espírito de pesquisa ou o dogmatismo, o senso de cooperação ou o de competição, a solidariedade ou o individualismo.

Edgar Morin propõe sete saberes fundamentais que a escola teria a missão de ensinar:

1. As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão.
2. Os princípios de um conhecimento pertinente.
3. A condição humana.
4. A identidade terrestre.
5. O confronto com as incertezas.
6. A compreensão.
7. A ética do gênero humano.

Parece-nos que os professores capazes de ensinar esses saberes devem, além de aderir aos valores e à filosofia subjacentes, dispor da relação com o saber, da cultura, da pedagogia e da didática sem os quais esse belo programa continuaria sendo apenas letra morta. Quando esse tipo de proposta é apresentado no contexto da UNESCO, só podemos convidar os Estados a se inspirarem neles, embora saibamos que eles farão o que quiserem...

Infelizmente, há um abismo entre o idealismo de Morin – do qual compartilho – e o estado de nosso planeta e as relações de força, tanto em escala mundial quanto no âmbito de cada país. Por isso, ainda que frise-mos o vínculo entre a política e as finalidades da educação, por um lado, e o papel e as competências dos professores, por outro, não nos parece útil ampliar a lista das características de uma escola ideal até chegar a um *no man's land*, onde a liberdade de expressão equivalha à ausência de poder.

O que será colocado em prática depende da luta política e dos recursos econômicos. Mesmo no caso de nos dirigirmos a uma sociedade planetária dominada por algumas grandes potências, as finalidades da educação continuam sendo uma questão nacional. O pensamento e as idéias podem atravessar fronteiras, mas os brasileiros é que definirão as finalidades da escola no Brasil e, conseqüentemente, formarão seus professores. A questão é saber se o farão de forma democrática ou se a educação continuará sendo, como na maioria dos países, um instrumento de reprodução das desigualdades e de sujeição das massas ao pensamento dominante.

Infelizmente, não temos motivos para sermos otimistas. Isso não nos impede de refletir sobre a formação ideal dos professores para uma escola

ideal, porém não somos tão ingênuos a ponto de acreditar que simples idéias podem destruir as relações de força.

No entanto, elas podem ao menos alimentar o debate e esboçar alternativas. Recordemos algumas das principais contradições que estruturarão nosso futuro:

- Entre cidadania planetária e identidade local.
- Entre globalização econômica e fechamento político.
- Entre liberdades e desigualdades.
- Entre tecnologia e humanismo.
- Entre racionalidade e fanatismo.
- Entre individualismo e cultura de massa.
- Entre democracia e totalitarismo.

A esperança de dominar essas contradições ou, no mínimo, de não sofrer demais devido a elas leva-nos aos sete saberes de Morin. Consigo visualizar uma figura do professor ideal no duplo registro da cidadania e da construção de competências. Para desenvolver uma cidadania adaptada ao mundo contemporâneo, defendo o perfil de um professor que seja ao mesmo tempo:

1. pessoa confiável;
2. mediador intercultural;
3. mediador de uma comunidade educativa;
4. garantia da Lei;
5. organizador de uma vida democrática;
6. transmissor cultural;
7. intelectual.

No registro da construção de saberes e competências, citaria um professor que fosse:

1. organizador de uma pedagogia construtivista;
2. garantia do sentido dos saberes;
3. criador de situações de aprendizagem;
4. administrador da heterogeneidade;
5. regulador dos processos e percursos de formação.

Completaria essa lista com duas idéias que não têm a ver com competências, mas com posturas fundamentais: a prática reflexiva e a implicação crítica.

- A prática reflexiva porque, nas sociedades em transformação, a capacidade de inovar, negociar e regular a prática é decisiva. Ela passa por uma reflexão sobre a experiência, favorecendo a construção de novos saberes.
- A implicação crítica porque as sociedades precisam que os professores envolvam-se no debate político sobre a educação, na escala dos estabelecimentos escolares, das regiões e do país. Esse debate não se refere apenas aos desafios corporativos ou sindicais, mas também às finalidades e aos programas escolares, à democratização da cultura, à gestão do sistema educacional, ao lugar dos usuários, etc.

Não vou tratar desses pontos em detalhe, pois eles já foram abordados em outros textos (Perrenoud, 1999a, 2001a). Entretanto, gostaria de mencioná-los, já que é impossível refletir sobre as competências e a formação dos professores de um ponto de vista puramente técnico.

A concepção da escola e do papel dos professores não é unânime. As diferentes posições sobre a formação dos professores podem mascarar divergências mais fundamentais. Infelizmente, não podemos defender a hipótese de que todos os Estados desejam formar professores reflexivos e críticos, intelectuais e artesãos, profissionais e humanistas.

As teses que desenvolverei sobre os princípios básicos de uma formação dos professores não são ideologicamente neutras. Por dois motivos:

- Elas estão ligadas a uma visão da escola que visa a democratizar o acesso aos saberes, a desenvolver a autonomia dos sujeitos, seu senso crítico, suas competências de atores sociais, sua capacidade de construir e defender um determinado ponto de vista.
- Esses princípios passam pelo reconhecimento da autonomia e da responsabilidade profissionais dos professores, tanto individual quanto coletivamente.

Portanto, nada tenho a dizer àqueles que desejam professores elitistas ou executantes dóceis.

ORIENTAÇÕES BÁSICAS SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Defendi a idéia (Perrenoud, 1998d) de que “a qualidade de uma formação depende, sobretudo, de sua concepção”. De qualquer forma, sem-

pre é preferível que os professores cheguem na hora certa e que não haja goteiras na sala de aula, porém uma organização e uma infra-estrutura irrepreensíveis não compensam fatores como um plano e dispositivos de formação mal-concebidos.

Essa lista continua parecendo-me atual. Portanto, para utilizá-la, vou enxugá-la um pouco para me centrar de modo mais específico na formação dos professores, além de acrescentar um décimo critério:

1. Uma transposição didática baseada na análise das práticas e em suas transformações.
2. Um referencial de competências que identifique os saberes e as capacidades necessários.
3. Um plano de formação organizado em torno das competências.
4. Uma aprendizagem por problemas, um procedimento clínico.
5. Uma verdadeira articulação entre a teoria e a prática.
6. Uma organização modular e diferenciada.
7. Uma avaliação formativa baseada na análise do trabalho.
8. Tempos e dispositivos de integração e de mobilização das aquisições.
9. Uma parceria negociada com os profissionais.
10. Uma divisão dos saberes favorável à sua mobilização no trabalho.

Uma transposição didática baseada na análise das práticas e em suas transformações

Quando um jurista forma assistentes sociais, quando um médico forma fisioterapeutas, quando um técnico em informática forma policiais, não pretendem conhecer, a partir do interior, a profissão de seus alunos. Às vezes, eles se dão ao trabalho de se informar sobre ela e tentam conhecê-la melhor “para ver”. Gostaríamos que os psicólogos, os lingüistas ou os sociólogos que intervêm na formação dos professores fizessem o mesmo. Nem sempre isso acontece, pois esses especialistas imaginam que sabem o que acontece em uma sala de aula, de tanto “ouvir dizer”, porque lecionam na universidade ou porque seus saberes teóricos permitem que os processos de aprendizagem ou de interação sejam representados.

Quando os próprios formadores são antigos professores primários, secundaristas ou do colegial*, imaginam de bom grado e com a consciência

*N. de R. Estes termos referem-se ao sistema educacional francês e abrangem o ensino fundamental e médio no sistema brasileiro.

tranqüila que “conhecem a profissão a partir de seu interior”, porque a exerceram durante alguns anos ou porque visitam salas de aula regularmente para avaliar estagiários.

Nesse nível de especialização, vemos que a formação dos professores é, sem dúvida, uma das que menos levam em conta as observações empíricas metódicas sobre as práticas, sobre o trabalho real dos professores no dia-a-dia, em sua diversidade e ambiente atuais.

Isso se complica ainda mais pelo fato de que vários cursos de formação inicial estão baseados mais em uma visão prescritiva da profissão do que em uma análise precisa de sua realidade. Naturalmente, nada nos obriga a adaptar a formação inicial à realidade atual de uma profissão. A formação não tem nenhum motivo para abordar apenas a reprodução, pois deve antecipar as transformações. Logo, para fazer as práticas evoluírem, é importante descrever as condições e as limitações do trabalho real dos professores. Essa é a base de toda estratégia de inovação.

As reformas escolares fracassam, os novos programas não são aplicados, belas idéias como os métodos ativos, o construtivismo, a avaliação formativa ou a pedagogia diferenciada são pregadas, porém nunca praticadas. Por quê? Precisamente porque, na área da educação, não se mede o suficiente o desvio astronômico entre o que é prescrito e o que é viável nas condições efetivas do trabalho docente.

Idealmente, quando se elabora um plano de formação inicial, é preciso ter tempo para realizar uma verdadeira pesquisa sobre as práticas. A experiência mostra que o calendário político apertado das reformas obriga a deixar de lado essa etapa, se é que ela foi prevista em algum momento. Por isso, parece indispensável criar em cada sistema educacional um observatório das práticas e das profissões do ensino, cuja missão não seria pensar a formação dos professores, e sim oferecer uma imagem realista dos problemas que eles precisam resolver todos os dias, dos dilemas que enfrentam, das decisões que tomam, dos gestos profissionais que realizam.

Essa defasagem entre a realidade da profissão e o que se leva em conta na formação provoca inúmeras desilusões. Em diversos sistemas educacionais, há queixas de absenteísmo, de falta de educação e até mesmo da violência dos alunos, de sua rejeição ao trabalho, de sua resistência passiva ou ativa à cultura escolar. Em que programas de formação inicial a amplitude desses problemas é levada em consideração?

Também se sabe que a heterogeneidade dos públicos escolares e a dificuldade de instruí-los acentuam-se com os movimentos migratórios, as transformações familiares e os modos de produção, com a urbanização descontrolada, com as crises econômicas. Será que os planos de formação e os conteúdos preparam para tais realidades?

Outro exemplo: propus uma lista dos não-ditos da profissão de professor, entre os quais se incluem o medo, a sedução, o poder, o conflito, a improvisação, a solidão, o tédio, a rotina (Perrenoud, 1995, 1996a, 2000k). Essas questões praticamente não são tratadas na formação inicial.

Os alunos que querem tornar-se professores conservam a ilusão de que se deve apenas dominar os saberes para transmiti-los a crianças ávidas por se instruir. A resistência, a ambivalência, as estratégias de fuga e a astúcia dos alunos desconcertam os professores novatos, assim como o enfrentamento permanente com algumas classes ou a desorganização crônica de alguns estabelecimentos escolares.

Mesmo no âmbito dos saberes escolares, podemos supor que a formação apresenta uma imagem mutilada da realidade, o que muitas vezes provoca um impasse com relação às condições psicossociológicas de instauração e manutenção de uma relação com o saber e de um contrato didático que permita ensinar e estudar. O mesmo ocorre com as seqüências didáticas propostas e as atividades reais que se desenvolvem em sala de aula.

Por isso, é urgente criar as bases para uma transposição didática a partir das práticas efetivas de um grande número de professores, respeitando a diversidade de condições de exercício da profissão. Sem nos limitarmos a isso, encontraremos então a justa distância entre o que é feito cotidianamente e os conteúdos e objetivos da formação inicial.

Um referencial de competências que identifique os saberes e as capacidades necessários

Não é possível formar diretamente em práticas; a partir de um trabalho real, temos de identificar os conhecimentos e as competências necessários para fazer aprender nessas condições.

Tomemos alguns exemplos:

- Se os professores deparam-se com um grande número de classes agitadas, apaziguá-las deve ser uma de suas competências.
- Se os alunos resistem, não se esforçam, mobilizá-los e suscitar neles o desejo de aprender deve ser outra competência.
- Se os alunos ausentam-se e vivem uma vida dupla (alunos na escola e adultos fora dela), esse fato deve ser levado em consideração e essa deve ser mais uma competência dos professores.
- Se sua relação com o saber e com o mundo impede que, espontaneamente, dêem sentido aos saberes e ao trabalho escolar, ajudá-los a construir esse sentido também deve ser competência dos professores.

- Se os programas estão a anos-luz dos alunos, adaptá-los e aliviar seu peso também deve ser competência dos professores.

O reconhecimento de uma competência não passa apenas pela identificação de situações a serem controladas, de problemas a serem resolvidos, de decisões a serem tomadas, mas também pela explicitação dos saberes, das capacidades, dos esquemas de pensamento e das orientações éticas necessárias. Atualmente, define-se uma competência como a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio.

Todos esses recursos não provêm da formação inicial e nem mesmo da contínua. Alguns deles são construídos ao longo da prática – os “saberes de experiência” – por meio da acumulação ou da formação de novos esquemas de ação que enriquecem ou modificam o que Bourdieu chama de *habitus*. Entretanto, a formação inicial deve desenvolver os recursos básicos, bem como treinar as pessoas para que possam utilizá-los (Perrenoud, 2001b).

Por falta de análise das competências e dos recursos que elas exigem, algumas formações iniciais de professores levam em consideração apenas uma pequena parte dos recursos necessários, limitando-se ao domínio dos saberes a serem ensinados e a alguns princípios pedagógicos e didáticos gerais. Está na hora de identificar o conjunto das competências e dos recursos das práticas profissionais e de escolher estrategicamente os que devem começar a ser construídos na formação inicial de profissionais reflexivos.

Não pretendo apresentar aqui uma lista elaborada em outras obras (Perrenoud, 1999a, 2000b, 2001d e e). Todo referencial é discutível, contextualizado, arbitrário e, caso seja institucional, produto de transações que diminuem sua coerência interna. O fundamental é que cada instituição de formação inicial realize esse trabalho.

Um plano de formação organizado em torno das competências

Não basta estabelecer um magnífico referencial para que a formação desenvolva competências. Tardif (1996) frisa a dificuldade de os programas de formação profissional se estruturarem em torno das competências, sobretudo quando os aportes disciplinares são profundos e numerosos, como acontece no ensino superior.

Em princípio, os programas de formação inicial são elaborados a partir dos objetivos finais. Na prática, não é isso o que acontece: o essencial é colocar em “algum lugar” os saberes considerados “incontornáveis” por este ou aquele *lobby*. Estamos longe de uma reflexão sobre os saberes que possa responder à seguinte pergunta: será que eles constituem recursos necessários ao trabalho de todos os professores?

Não significa que seja necessário proporcionar os aportes teóricos àquilo que pode ser mobilizado na ação mais cotidiana de um professor:

- Uma prática reflexiva passa por amplos saberes, para não se transformar em um circuito fechado dentro dos limites do bom senso.
- O envolvimento crítico dos professores com o sistema exige uma cultura histórica, econômica e sociológica muito superior àquela que deve ser dominada em uma sala de aula.
- Da mesma forma, a construção de uma identidade profissional e disciplinar requer a apropriação de saberes teóricos ou metodológicos extensos.

Não defendo uma visão estreitamente utilitarista dos saberes teóricos. Ao contrário, milito contra a acumulação de conteúdos, nos planos de formação, que só se justificam pela tradição, pela autoridade ou pela influência de um determinado grupo de pressão.

Gillet (1987) propõe-nos uma bela fórmula: dar às competências um direito de gerência sobre a formação. Em outros termos:

- Estipular as competências visadas pela formação profissional de forma ampla, levando em conta a prática reflexiva, o envolvimento crítico e a identidade.
- Identificar rigorosamente os recursos cognitivos e, por consequência, os aportes necessários.
- Não inserir nada nos programas que não se justifique com relação aos objetivos finais.
- Não se contentar mais com justificativas vagas, como “Isso não pode prejudicar”, “Isso enriquece a cultura geral” ou “O curso sempre foi ministrado desse jeito”.

Esse rigor é ainda mais importante na formação inicial dos professores, pois uma parte dos saberes envolvidos não são saberes para ensinar, mas para serem ensinados. Deparamo-nos aqui com uma dupla dificuldade, particularmente no ensino secundário:

1. Uma grande parte dos saberes disciplinares (matemática, história, biologia, etc.) é adquirida antes ou à margem da formação profissional, isto é, não se relaciona com a transposição didática nas classes primárias ou secundárias.
2. A maioria dos especialistas ainda pensa que um bom domínio dos saberes disciplinares dispensa saberes pedagógicos ou didáticos profundos, ou permite reduzi-los ao mínimo vital.

Por isso, vários programas de formação inicial limitam-se a criar um vínculo entre os saberes universitários e os programas escolares, o que não é inútil, porém ocupa um grande espaço no currículo, em detrimento de saberes didáticos, pedagógicos e sociológicos mais próximos das práticas.

Uma aprendizagem por problemas, um procedimento clínico

As faculdades de Medicina estão passando por uma revolução em diversos países. Tradicionalmente, nessa área, durante anos os estudantes acumulavam conhecimentos teóricos, sem qualquer ligação com casos clínicos, e depois passavam anos como médicos residentes em um hospital, com poucos aportes teóricos estruturados.

A aprendizagem por problemas induz a outro tipo de currículo totalmente diferente; desde o início, os estudantes são confrontados com casos clínicos: primeiramente, simples e no papel e, posteriormente, mais complexos e relativos a casos reais. Diante desses problemas, eles tomam consciência dos limites de seus recursos metodológicos e teóricos, e isso faz com que surjam as necessidades de formação. A partir daí, eles podem partir em busca de conceitos, teorias ou ferramentas para retomar o problema a ser resolvido com mais recursos. Nesse caso, os aportes teóricos e metodológicos passam a ser respostas, no sentido de John Dewey, o qual afirmava que seria ideal que toda aula fosse uma resposta.

Naturalmente, deve-se evitar um duplo obstáculo:

- aproveitar as demandas para propor um curso anual, exatamente igual ao do ano letivo clássico;
- evitar uma total fragmentação dos aportes e obter espaços-tempos propícios à construção ordenada de saberes que só podem ser adquiridos com relação a casos particulares.

Nas *business schools*, também se trabalha com casos por meio de simulações. Nas escolas técnicas, o trabalho é realizado por meio de projetos. É

preciso adaptar a abordagem por problemas à natureza das profissões. A idéia básica continua sendo a mesma: confrontar o estudante com situações próximas daquelas que ele encontrará no trabalho e construir saberes a partir dessas situações, que ressaltam ao mesmo tempo a pertinência e a falta de alguns recursos.

A formação dos professores deveria ser orientada para uma aprendizagem por problemas para que os estudantes se confrontassem com a experiência da sala de aula e trabalhassem a partir de suas observações, surpresas, sucessos e fracassos, medos e alegrias, bem como de suas dificuldades para controlar os processos de aprendizagem e as dinâmicas de grupos ou os comportamentos de alguns alunos.

Também nesse ponto, seria importante encontrar um justo equilíbrio entre aportes teóricos estruturados, que antecipem os problemas, e aportes mais fragmentados, que correspondam a necessidades suscitadas pela experiência. Medem-se as incidências dessa opção sobre o currículo e sobre o papel e as competências dos formadores. Um curso aceitável não prepara *ipso facto* para construir problemas pertinentes e, menos ainda, para improvisar aportes teóricos e metodológicos em função das necessidades e demandas.

Talvez a noção de aprendizagem por problemas seja um pouco estreita para corresponder a diversas profissões. Seria melhor falar mais globalmente de um procedimento clínico de formação, que construísse a teoria, ao menos em parte, a partir de casos, sem se limitar necessariamente a “problemas”. Um procedimento clínico organiza-se em torno de situações singulares, que servem para mobilizar aquisições prévias, diferenciá-las, contextualizá-las e construir novos saberes ou necessidades de formação.

Uma verdadeira articulação entre a teoria e a prática

Em diversos domínios, inclusive o da formação dos professores, prevalece uma idéia que, a meu ver, deve ser combatida ativamente, pois compromete a construção de competências: a idéia de formação prática. Que se entende por isso? Em geral, esse termo designa o conjunto dos estágios e, eventualmente, trabalhos práticos, análises das práticas ou ensinamentos clínicos de campo.

O seguinte modelo é bastante simples e, sobretudo, muito cômodo:

- Os teóricos dão uma formação teórica, isto é, aulas e seminários clássicos, sem se preocupar muito com a referência à profissão.

- Os profissionais que acolhem e preparam estagiários para o trabalho de campo encarregam-se de iniciá-los nos “ossos do ofício”.

No máximo, a formação teórica permitiria ser aprovado nos exames e obter o diploma, enquanto a formação prática daria as bases para a sobrevivência na profissão. É preciso combater essa dicotomia e afirmar que a formação é uma só, teórica e prática ao mesmo tempo, assim como reflexiva, crítica e criadora de identidade. Ela acontece em toda parte, nas aulas e nos seminários, em campo e nos dispositivos de formação que levam os diversos tipos de formadores a trabalharem juntos: acompanhamento de atuações profissionais, moderação de grupo de análise de práticas ou reflexão comum sobre problemas profissionais.

Não significa que se deva e que se possa fazer a mesma coisa em cada lugar, mas que todos os formadores:

- sintam-se igualmente responsáveis pela articulação teoria-prática e trabalhem por ela, cada um à sua maneira;
- tenham a sensação de contribuir para a construção dos mesmos saberes e competências.

Isto não acontece hoje em dia. Em parte, porque é mais simples que alguns desenvolvam saberes teóricos e metodológicos sem se perguntar muito se são pertinentes e podem ser mobilizados em campo, enquanto outros se iniciam na profissão sem perguntar se o que mostram ou pregam está de acordo com os saberes teóricos e metodológicos recebidos pelos estudantes.

Para acabar com esses hábitos, as instituições de formação devem criar parcerias mais amplas e equitativas com os estabelecimentos escolares e com os professores que acolhem os estagiários.

Além disso, deve-se aceitar a idéia de que uma alternância entre períodos de aula e de estágio é uma condição necessária, porém não suficiente, para uma verdadeira articulação entre a teoria e a prática.

Tal fato provavelmente suscitaria um questionamento da idéia de aulas e de estágios, que seriam substituídos por unidades de formação especificamente concebidas para articular teoria e prática em um domínio temático delimitado. Em Genebra, a formação dos professores está composta por um conjunto de módulos temáticos de 10 a 14 semanas. Em cada um deles, os estudantes alternam o campo e a universidade, sendo atendidos conjuntamente por uma equipe universitária e por sua própria rede de formadores de campo (Perrenoud, 1996b, 1998b).

Não se trata de privar os formadores de toda autonomia, transformá-los em auxiliares dóceis dos formadores universitários. Eles devem “encontrar seu espaço” nesse dispositivo, o que implica que:

- na medida do possível, devem ser associados à construção dos objetivos e dos procedimentos de formação;
- em uma parte de seu trabalho, eles devem ter toda a liberdade de transmitir o que lhes parece importante, ainda que isso possa variar de uma pessoa para a outra e não tenha nada a ver com o que a universidade exige que seja trabalhado com os estudantes.

Por analogia com os serviços de saúde, poderíamos dizer que os formadores de campo possuem:

- um papel próprio, ligado ao seu projeto pessoal de formação dos estagiários;
- um papel delegado, que corresponde à sua parcela na realização dos objetivos de formação do módulo com o qual colaboram.

A única exigência é que esses aportes sejam compatíveis entre si.

Uma organização modular e diferenciada

A maioria das formações universitárias e parte das formações profissionais estão ligadas ao sistema das unidades capitalizáveis ou “créditos”. Infelizmente, reaceamos que hoje essa transformação seja vista apenas de uma perspectiva administrativa e até mesmo mercantilista. Alguns empresários da formação parecem sonhar em organizar o planeta de tal forma que os mesmos módulos sejam encontrados em toda parte, com os mesmos conteúdos, o mesmo formato temporal, para que toda formação possa ser construída como uma acumulação de unidades independentes oferecidas por todos os tipos de instituições e de formadores, ministradas no próprio local ou pelo ensino a distância. Dessa perspectiva bancária, basta saber somar os créditos obtidos. Se os pontos forem suficientes, emite-se um diploma. Também pode acontecer de os diplomas serem progressivamente substituídos por uma carteira especializada que especifique o conjunto das unidades de formação ministradas.

Tudo aconteceria, então, como os negócios realizados pela Internet: escolhemos e colocamos em uma sacola virtual tudo o que interessa. Após fazermos nossa compra, passamos pelo caixa, também virtual, e pagamos com nosso cartão de crédito.

As unidades capitalizáveis representaram um imenso avanço na formação de adultos. No entanto, se não tivermos cuidado, elas podem causar mais efeitos perversos do que vantagens nas formações de alto nível, nas quais seria absurdo pretender construir apenas uma competência por módulo. Cada módulo contribui com várias competências e cada competência depende de diversos módulos. Portanto, é fundamental que o plano de formação seja pensado de forma coerente, como um percurso construído, e não como uma acumulação de unidades de formação sem coluna dorsal.

Na sua origem, as unidades capitalizáveis deveriam facilitar a validação das aquisições e permitir percursos de formação individualizados. Elas também tinham o mérito de flexibilizar o curso, permitindo que os profissionais retornassem à universidade enquanto continuavam exercendo sua profissão, etc.

Atualmente, temos um duplo desafio:

- Conservar a coerência entre os percursos de formação, isto é, entre o encadeamento e a continuidade das unidades de formação, especialmente a partir da perspectiva da relação com o saber e da prática reflexiva.
- Conceber as unidades de formação como dispositivos complexos e profundos, que favoreçam o trabalho em equipe dos formadores e permitam a articulação interna entre teoria e prática.

Se as derivações gerenciais comprometerem essas exigências, a padronização das unidades de formação e a possibilidade de intercâmbio dos formadores interferirão na qualidade dos procedimentos e na coerência dos percursos.

Uma avaliação formativa baseada na análise do trabalho

As competências não podem ser construídas sem avaliação, porém esta não pode assumir a forma de testes com papel e lápis ou dos exames universitários clássicos.

A avaliação das competências deve ser formativa, passar por uma co-análise do trabalho dos estudantes e pela regulação de seus investimentos mais do que pelas notas ou classificações. Dessa forma, ela se aproxima das características de toda avaliação autêntica, tal como as descritas por Wiggins (1989).

Apresentarei aqui apenas as características que me parecem particularmente pertinentes na formação dos professores:

- A avaliação só inclui tarefas contextualizadas.
- A avaliação refere-se a problemas complexos.
- A avaliação deve contribuir para que os estudantes desenvolvam mais suas competências.
- A avaliação exige a utilização funcional de conhecimentos disciplinares.
- A tarefa e suas exigências devem ser conhecidas antes da situação de avaliação.
- A avaliação exige uma certa forma de colaboração entre pares.
- A correção leva em conta as estratégias cognitivas e metacognitivas utilizadas pelos alunos.
- A correção só considera erros importantes na ótica da construção das competências.
- A auto-avaliação faz parte da avaliação.

Nesse sentido, é importante que os formadores familiarizem-se com os modelos teóricos da avaliação formativa, da regulação das aprendizagens, do *feedback*, e também que desenvolvam suas próprias competências em matéria de observação e de análise do trabalho e das situações.

Tempos e dispositivos de integração e de mobilização das aquisições

A noção de integração pode ser entendida com um duplo sentido:

- Por um lado, ela designa o relacionamento entre diversos componentes da formação; pode ocorrer por meio de um trabalho “meta-teórico” e epistemológico, assim como por meio dos projetos que apelam a diversos tipos de conhecimentos e capacidades e obrigam a juntá-los.
- Por outro, ela evoca o processo de incorporação dos saberes e o treinamento em sua transferência e mobilização.

Em diversas formações de professores, ninguém se preocupa com essa dupla integração, ou então ela é atribuída magicamente aos estágios. No entanto, seria importante prever, nos planos de formação, tempos e dispositivos que visassem especificamente à integração e à mobilização das aquisições.

Esse é o papel dos estágios e da prática de campo, mas não exclusivamente. Parece oportuno considerar, durante o curso, unidades de integração, segmentadas (por exemplo, um seminário de análise de práticas ou de acompanhamento de estágios longos) ou compactas, como duas ou três semanas destinadas a vincular as aquisições por meio de um trabalho sobre a identidade profissional, as competências, a relação com o saber, ou por meio de projetos que mobilizem recursos provenientes de diversos componentes do currículo.

Em Genebra, por exemplo, durante três semanas os estudantes realizam um projeto coletivo relativo à sua formação. Podem decidir elaborar um filme, apresentando-o e questionando-o.

Uma parceria negociada com os profissionais

Não é possível pretender uma transposição didática próxima das práticas, trabalhar a transferência e a integração, adotar um procedimento clínico, aprender por meio de problemas e articular teoria e prática sem construir uma forte parceria entre a instituição de formação dos professores e as atividades de campo. Esta deve ser levada em consideração pelo menos em três níveis:

- o sistema educacional que acolhe os estagiários;
- os estabelecimentos escolares;
- os professores, individualmente ou em grupo.

Nenhum desses níveis de parceria pode substituir os outros.

- No primeiro nível, é preciso negociar, com as autoridades escolares e as organizações sindicais, uma concepção da alternância e suas implicações (número e duração dos estágios e tempo de atividades de campo; modo de inserção, tarefas e responsabilidade dos estagiários; papel, formação e remuneração dos formadores de campo; papel das autoridades).
- No nível dos estabelecimentos escolares, o desafio é fazer com que cada instituição que lide com estagiários torne-se parceira da formação inicial, em seu conjunto, direção e corpo docente. Em contrapartida, é justo que os formadores contribuam com o projeto de estabelecimento ou com ações de formação dos professores em exercício.
- Finalmente, embora exista um contrato-padrão e uma política escolar, os formadores de campo devem decidir livremente se acolhem