

ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE UMA FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA “ INTEGRATIVA” E “PROFISSIONALIZANTE”¹

Some thoughts on a formation in “integrative” and “professional” alternation

WITTORSKI, Richard²

RESUMO

A noção de “alternância integrativa” é novamente objeto de uma forte valorização, sobretudo na França, graças à reforma da formação inicial profissional dos professores impulsionada em 2013. É esperada uma articulação estreita entre experiência de formação desenvolvida nas escolas universitárias de formação de professores e experiência de trabalho empregada nas instituições escolares. Na verdade, essa preocupação está longe de ser uma novidade. Há mais de trinta anos ela é objeto de numerosos estudos, sobretudo em relação ao desenvolvimento dos dispositivos de formação auxiliar destinada a públicos ditos “prioritários”, desde o início dos anos 1980. O presente texto não tem a intenção de fazer um “estado da arte” dos trabalhos propostos sobre a alternância em formação, mas de considerar que a alternância interpela diretamente a questão das relações formação-trabalho e, dessa forma, constitui, plenamente e provavelmente de maneira exemplar, um dispositivo de profissionalização. Trata-se, então, de tentar apreender ao mesmo tempo as questões e as condições.

Palavras-chave: Profissionalização; Formação de professores; Alternância integrativa.

ABSTRACT

The notion of “integrative alternation” is again the subject of a strong valorization, especially in France, thanks to the reform of vocational initial training of teachers driven in 2013. It is expected to close cooperation between training experience developed in university schools of teacher training and work experience employed in schools. In fact, this concern is far from new. For over thirty years it is the subject of numerous studies, particularly in relation to development of auxiliary training devices designed to the public said “priority” since the early 1980. This text does not intend to make a “state of art” of the proposed work on alternating training, but consider that alternation directly challenges the issue of training-labor relations and thus is fully and probably in an exemplary manner, a professional device. It is, trying to learn, at same time, the issues and conditions.

Keywords: Professionalization; Teacher training; Integrative alternation.

¹ Uma versão deste trabalho foi apresentada durante o SITRE - SIMPÓSIO INTERNACIONAL TRABALHO, RELAÇÕES DE TRABALHO, EDUCAÇÃO E IDENTIDADE, 5, 2014, Belo Horizonte. CEFET-MG/JEMG/UFMG, 27-28 maio 2014. O texto original, em francês, está disponível em: <http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Formation_continue_enseignants/30/2/alternance_integrative_et_professionnalisante_336302.pdf>. Acesso em 20 nov.2015. Tradução: Antônio de Pádua Nunes Tomasi (CEFET-MG). E-mail: <tomasi@uai.com.br>.

² Doutor em Ciências da Educação, Professor do Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM) e do Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM)/Université de Rouen. E-mail: <richard.wittorski@cnam.fr>.

1. O QUE SE ENTENDE POR PROFISSIONALIZAÇÃO?

Deve-se, em primeiro lugar, lembrar a polissemia da palavra “profissionalização”, estreitamente associada àquela de “competência” e de “referencial”. No mais, tivemos a ocasião (WITORSKI, 1997, 2007, 2008, por exemplo) de salientar que a observação de práticas sociais nos conduzia a identificar três sentidos da palavra profissionalização, tal como é utilizada, respondendo a questões bem diferentes:

- **A profissionalização “constituição de uma profissão”**. Trata-se aqui do processo pelo qual uma atividade se torna uma profissão dotada de *status*, de uma organização própria (associação profissional, ordem...) e de meios de exercer, assegurando seu reconhecimento e seu lugar social. *Um “profissional” é aqui alguém que exerce uma atividade profissional reconhecida e regulamentada;*

- **A profissionalização “adaptação dos indivíduos a situações de trabalho mais flexíveis”**. A profissionalização traduz aqui o desejo de uma empresa ou de um empregador de ver seus empregados desenvolverem mais polivalência e adaptabilidade de forma a trabalhar “eficazmente”. A questão não é mais, portanto, a constituição de uma profissão. *Um “profissional” é aqui um empregado considerado eficaz em seu trabalho;*

- **A profissionalização “‘fabricação’ de um profissional pela formação”**. Trata-se aqui de formar indivíduos para o exercício de uma profissão. Isso passa frequentemente por tentativas de articulação mais estreita entre o ato de trabalho e o ato de formação: não se trata mais somente de uma formação para transmitir conteúdos teóricos, mas de integrar em um mesmo movimento a ação ao trabalho, a análise da prática profissional e a experimentação de novas formas de trabalhar. *Um “profissional” é, aqui, aquele que, ao fim de sua formação, é considerado capaz de exercer a profissão para a qual foi preparado.*

O projeto de alternância integrativa se situa, evidentemente, no espaço desse terceiro sentido.

2. A PROFISSIONALIZAÇÃO PELA FORMAÇÃO NÃO OCORRE POR SI MESMA: ALGUMAS DIFICULDADES SÃO FREQUENTEMENTE VIVIDAS NAS SITUAÇÕES DE ALTERNÂNCIA

A priori, estamos todos de acordo em dizer que aprender uma profissão significa adquirir uma base de conhecimentos ou de saberes em formação e de gestos profissionais ou competências em situação de trabalho (escola, estabelecimento escolares) sem esquecer um posicionamento profissional frequentemente chamado “identidade profissional”.

Mas isso decorre frequentemente de um esquema ideal, que se confronta, na realidade, a muitas dificuldades:

- *as dificuldades vindas da oferta de profissionalização, ela mesma; ou seja, dos dispositivos e locais de estágio:*

- a ausência, por vezes, de articulação forte entre os saberes trabalhados em formação e as atividades postas em prática no estágio, e isso por várias razões:

- a possível ausência de participação do lugar do estágio para a definição do projeto de formação (particularmente quando se trata de referências nacionais de formação que se impõem a todos);
- a decalagem que pode existir entre o estágio e os objetivos da formação (quando nenhum outro estágio pôde ser encontrado);
- a pouca informação do campo profissional sobre a formação;
- a ausência de projeto de formação oriunda do lugar de trabalho, sobretudo quando o estagiário substitui alguém ausente ou é “utilizado” com as mesmas expectativas de eficácia imediata, como aquelas que podem ser formuladas em relação a outros profissionais;
- ...

- a dificuldade que às vezes os tutores sentem para transmitir seus “gestos” ou competências, particularmente quando se refere a um ofício do humano, e isso por várias razões:

- uma dificuldade para explicitar seus gestos devido a uma dificuldade de tomar a distância em relação ao trabalho, notadamente quando as competências foram desenvolvidas na situação de trabalho levando assim às competências “incorporadas” (“eu sei o que eu sei fazer, mas eu não sei dizer como eu faço”);
- uma dificuldade para explicar as práticas porque elas decorrem de competências sociais, de ajustamentos singulares nas situações de encontro com um público que tem demandas diferentes. Estes “saberes” têm um carácter sincrético, lábil... eles correspondem a uma modalidade de resposta pessoal ligada à relação singular que o profissional tem com a situação...
- essas dificuldades podem ser reforçadas quando os tutores não fizeram uma formação de tutoria (a tutoria exige uma competência bem diferente daquela do exercício habitual do seu trabalho, uma metacompetência, sobre a qual falaremos adiante).

- as dificuldades advindas do estudante-estagiário, ele-mesmo envolvido com a sua construção pessoal (a vertente “desenvolvimento profissional”):

- a dificuldade que pode ter o estudante-estagiário para vivenciar e perceber a articulação entre os dois espaços de trabalho e da formação e para fazer a síntese, e isso por diferentes razões, notadamente:
 - na realidade, qual é seu projeto, sua orientação? Ela é escolhida ou lhe foi submetida? Qual é, portanto, sua motivação?
 - como ele vive sua construção identitária? Ele tem o sentimento de abraçar uma profissão valorizada socialmente ou não? Identidade positiva ou não?

Essas dificuldades se referem, portanto, à articulação dos espaços da formação e do trabalho, mais precisamente às condições da transferência das aquisições do primeiro espaço em direção ao segundo.

Elas estão igualmente ligadas a culturas dominantes de pensamento concernentes à formação que conduzem por vezes a “compartimentar” os dois espaços, quando seria mais conveniente considerá-las de forma continuada (não mais opor trabalho e formação, saber e ação, teoria e prática):

- uma concepção por vezes ainda dominante das relações formação-trabalho consiste em dizer que o *meio profissional é o lugar de aplicação dos conhecimentos vindos da formação*. Ora, a realidade é bem diferente, as situações de trabalho são igualmente formadoras. No mais, já foi amplamente demonstrado que os saberes vindos da formação não se transferem automaticamente nas práticas. A transferência deve ser considerada muito mais como um processo de construção de competências;
- essa concepção tem, frequentemente, por corolário, a ideia segundo a qual o *saber teórico é anterior a toda ação profissional eficaz* e tende, então, a sacralizar o saber teórico e a considerar o espaço de formação como um lugar que prescreve e o espaço profissional como espaço que utiliza. Ora, como mostram certos trabalhos que datam de 20 anos (por exemplo, ARGYRIS; SCHÖN, 1989), a ação profissional compreende saberes também eficazes, às vezes mais do que os oriundos da ciência. O que explica a problemática atual relativa aos dispositivos de análise de práticas que se desenvolvem em numerosos setores objetivando identificar as práticas eficazes;
- enfim, esta cultura de pensamento se acompanha frequentemente de uma concepção elitista dos saberes, considerando a prática como sendo de valor menor. Assim, falar em alternância integrativa visando à profissionalização nos remete a certos desafios.

3. Os DESAFIOS DA PROFISSIONALIZAÇÃO PELA FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA

Quais são os desafios da formação em alternância? Provavelmente revisitar a concepção tradicional da relação formação-trabalho (citada anteriormente), passar de uma formação profissional a uma formação profissionalizante e refletir sobre as particularidades da profissionalização dos ofícios do humano (ou seja, os ofícios da relação com o outro).

3.1. Por outra concepção das relações formação-trabalho

Falar de profissionalização consiste de antemão colocar em evidência e reconhecer uma dimensão formativa da atividade profissional, lá onde tradicionalmente ela era postulada e não acompanhada, não otimizada. Deve-se também reconhecer que ainda temos muitas dificuldades para explorar a atividade profissional em formação, mesmo se, nos últimos 20 anos, trabalhos de pesquisa permitiram desenvolver grades de análise que viabilizam compreender a maneira como a atividade profissional desenvolve as aprendizagens:³

³ Ver os trabalhos de Leplat (1995) em sua análise do trabalho, clínica da atividade (Clot, 1999), didática profissional (PASTRÉ, 2001; MAYEN, 2007), correntes interdisciplinares da ação situada (LAVE, 1988; HUTCHINS, 2000; CICOUREL, 1969...).

Sendo assim, no lugar e se apoiar sobre uma concepção “sucessiva” das relações de formação-trabalho (“nós nos formamos para nos prepararmos para o trabalho”, concepção que perdurou muito tempo, como já mencionado), uma formação profissionalizante valoriza uma concepção “interativa” das relações formação-trabalho (“formação-trabalho-formação...”) em relação com um modelo diferente, susceptível de pensar a continuidade e a complementaridade entre os dois espaços do trabalho e da formação: a situação de trabalho se torna uma situação de formação, assim como a situação de formação se constitui também numa situação de trabalho.

Os indivíduos são, então, convidados a desenvolver uma postura reflexiva retrospectiva em relação a suas ações, permitindo transformar uma experiência “em atos” em uma experiência “sapiante”. **A análise da prática realizada em dispositivos de formação deve ser articulada nos dois espaços do trabalho e da formação.** Fala-se, então, não somente de saberes teóricos, mas igualmente de saberes de ação, que têm, também, seu espaço na formação.

3.2. Passar de uma formação profissional a uma formação profissionalizante

Parece igualmente importante fazer uma distinção clara⁴ entre o que se refere a uma lógica de formação profissional e o que se refere a uma lógica de formação profissionalizante, levando em conta o fato de que o “*status*” de um certo número de saberes em questão não é da mesma natureza num e noutro caso.

Uma “formação profissional” forma seu público para ferramentas, métodos, técnicas úteis para agir. A oferta de formação se incumbe de propor situações de aprendizado susceptíveis de facilitar o desenvolvimento de aprendizagens metodológicas e técnicas, permitindo aos estagiários a aquisição progressiva de saberes, mas igualmente dos métodos de trabalho que permitem “tratar” eficazmente as situações profissionais que lhes serão propostas no exercício cotidiano de sua atividade futura.⁵

Diferentemente disso, diríamos que uma “formação profissionalizante” certamente forma para o manuseio de instrumentos, técnicas... necessária para agir no exercício cotidiano do ofício, mas essa transmissão se realiza tendo como referência as condutas profissionais consideradas legítimas pelo grupo profissional. **Uma formação profissionalizante tem, portanto, como desafio a construção identitária, a relação com o ofício em relação com a identidade coletiva.** Ela necessita a constituição prévia ou simultânea de um grupo profissional capaz de manter um discurso sobre as “boas práticas”. Ora, é preciso dizer que, tratando-se de numerosas atividades profissionais oriundas, sobretudo do campo dos serviços, as instituições empregadoras têm frequentemente um papel mais importante na definição das referências profissionais do que os próprios grupos profissionais, que têm frequentemente dificuldades para existir e para fazer ouvir uma voz homogênea e considerada legítima aos olhos dos membros da profissão e das instituições empregadoras (por exemplo, professores, trabalhadores sociais...). *Nesse caso, a formação proposta está mais ligada a uma formação*

⁴ Cf. Sonntag (2007).

⁵ Poderíamos dizer que as aprendizagens visadas são, naturalmente, da ordem de saberes teóricos e científicos, mas igualmente de **saberes de ação ou práticos** na medida em que trata de enunciados referentes a modos de fazer considerados **eficazes**. O critério de validação é, de fato, o de uma eficácia da ação (WITTORSKI, 2007).

profissional, que não é, por outro lado, objeto de reconhecimento evidente e unívoco pelos meios profissionais... Nós percebemos aí um dos desafios da profissionalização.

Pressente-se que uma formação profissionalizante está ancorada sobre certo consenso por parte dos profissionais a propósito das boas práticas,⁶ esse consenso oferece uma forte legitimidade aos conteúdos da formação “adquiridos” desde que os representantes do meio profissional em questão estejam comprometidos com o acompanhamento (tutoria) e a avaliação das aprendizagens. *Por exemplo, o projeto de profissionalização é, provavelmente, um dos desafios ligados à profissionalização da formação dos professores, sendo hoje proposto e conduzido pela instituição e não pelos próprios profissionais.*

3.3. Considerar as especificidades dos ofícios do humano

Outra questão da profissionalização, sobretudo nos ofícios ditos “de serviço” ou ainda “do humano” (profissões do ensino, da educação, do social...) consiste em aplicar modalidades de formação que se apoie sobre as especificidades dos ofícios em questão, que convém, portanto, identificar graças a uma análise prévia do trabalho.

Diferentemente dos ofícios industriais ou técnicos que tratam com **objetos**, os ofícios do humano tratam com **sujeitos** que têm, sobretudo, a particularidade de:

- não apresentar todas as mesmas características: trata-se de indivíduos não padronizados e não padronizáveis, ainda que as instituições sigam regularmente o projeto de apresentar categorias classificadoras;
- reagir ao que faz o profissional: os indivíduos “destinatários” da atividade do profissional não são, portanto, inertes.

A particularidade desses sujeitos é, portanto, que eles interagem com o profissional e o interpelam numa lógica de “codeterminação”. *A situação de trabalho sendo, portanto, coconstruída entre o profissional e o cliente/usuário/paciente/aluno...*

Essas especificidades dos “seres humanos” (diferentemente dos objetos materiais) têm, portanto, fortes incidências sobre a formação de profissionais que devem trabalhar com eles. Isso conduz provavelmente a promover objetivos de formação visando:

- à adaptação da atividade profissional em função das especificidades dos indivíduos/clientes/usuários/alunos encontrados na relação de serviço. Isso certamente passa por uma instrumentação “aberta” com o objetivo de diversificar as práticas, pelo desenvolvimento de uma postura reflexiva para tirar as lições dos ajustes espontâneos (isso, provavelmente, explica o sucesso do modelo de profissional reflexivo na formação de ofícios do humano;
- ao desenvolvimento de uma reflexão ética indispensável desde que o objeto de trabalho seja uma pessoa;
- ao desenvolvimento de uma reflexão sobre a concepção que o profissional faz do cliente, do paciente, do aluno, do usuário... (já que essa representação vai determinar muitas práticas);⁷

⁶ Um “modelo profissional”, segundo Clot (1999).

⁷ E a propósito de seus “hábitos interpretativos do vivido do outro” (THIÉVENAZ, 2012), a maneira como ele compreende o vivido pelo outro.

- da mesma forma, ao desenvolvimento de uma reflexão a propósito do posicionamento profissional;

- ...

A formação para os ofícios do “humano” passa, sobretudo, por uma combinação de várias “vias” de profissionalização (WITTORSKI, 2007):

- privilegiar a alternância formação-trabalho, que combina a via da aprendizagem na situação de trabalho (conduzindo às competências incorporadas) e da reflexividade em relação à atividade e do acompanhamento (favorecendo o trabalho sobre o posicionamento profissional);

- e a necessidade de dispor de espaços de trocas entre profissionais permitindo, via recursos em redes (virtuais) e possibilidades de fórum de acesso a ferramentas de trocas e de descentralização em relação a suas práticas (WITTORSKI, 2007).

Depois de identificar alguns dos desafios da profissionalização pela formação, tentaremos identificar as condições que a tornam possível.

4. ALGUMAS ESPECIFICIDADES E CONDIÇÕES DA PROFISSIONALIZAÇÃO POR ALTERNÂNCIA

A profissionalização pela formação por alternância apresenta certo número de particularidades e de condições: desenvolver competências, combinar vias de profissionalização diferentes em função das aprendizagens visadas (introduzindo aqui a ideia de uma “engenharia da profissionalização” a ser construída); gerir temporalidades múltiplas (as do dispositivo, do estagiário...); organizar o acompanhamento de campo, favorecer o desenvolvimento de uma preocupação com a formação na situação de trabalho (noções de “estabelecimento formador”, de organizações “que ensinam”) situando-a num projeto de conjunto. Nesse ponto de vista, **o projeto de profissionalização não pode, em nossa opinião, ser desconectado de um funcionamento global do setor de atividade coerente com este projeto.**

4.1. Profissionalizar é desenvolver competências

Sem dúvida, mas tudo depende da concepção da palavra competência empregada nos dispositivos de formação propostos.

A palavra competência possui pelo menos três sentidos diferentes quando observamos a maneira como ela é utilizada (para falar do trabalho e dos indivíduos), dois sentidos antigos e um sentido mais recente:

- “a/sua” competência no sentido que se refere ao seu trabalho;

- “ele é” competente no sentido de saber fazer algo;

- mais recentemente “as/suas” competências no sentido de colocar em prática, no campo de “sua” competência e quando “ele é” considerado competente pelo seu meio social. Naturalmente, o debate sobre a formação trata deste terceiro sentido, que surgiu em torno das fortes evoluções do trabalho e da formação há aproximadamente 40 anos.

Esse terceiro sentido (“as/suas” competências) é hoje objeto de definições e de abordagens diferentes. Sem entrar nos detalhes,⁸ podemos identificar duas linhas de debates entre os formadores e promotores de dispositivos de formação. Em função da opção escolhida, veremos que os dispositivos de formação podem ser diferentes:

- **“regularidade contra singularidade”**: debate entre os que consideram que uma competência provém de uma regularidade da organização da atividade⁹ e aqueles que consideram que uma competência é sempre singular, pois está inscrita no aqui e no agora, por sua vez, muito contingente.¹⁰ Os primeiros militam por uma formação susceptível de formar em metodologias de intervenção transferíveis a situações variadas, os segundos defendem a necessidade de se desenvolver a análise reflexiva das práticas e das situações profissionais para facilitar o desenvolvimento de uma atividade por essência contingente;

- **“propriedade intrínseca contra atribuição social de qualidade”**: debate entre os que consideram que uma competência é uma propriedade de ação efetivamente possuída/construída pelas pessoas, uma qualidade incorporada desde que ela foi desenvolvida (nós “aprendemos” competências) e aqueles que consideram que uma competência é, antes de mais nada, um juízo social referente à qualidade atribuída às pessoas a partir da constatação feita por um terceiro (tutor, inspetor, hierárquico) da eficácia da atividade desenvolvida por um indivíduo. Os primeiros militam em prol da ideia segundo a qual os instrumentos de avaliação, por exemplo, permitem atestar a aquisição de competências desenvolvidas pelos indivíduos (levando com isso à sua “naturalização”). Os segundos consideram que esses mesmos instrumentos são somente uma forma de qualificar a atividade (em termos de competência) e que os referenciais de competência na origem dos dispositivos de formação, procedem de pontos de vista convenientes à discussão.

Propomos, a seguir,¹¹ uma concepção da noção de competência que tenta articular as duas linhas de debate mencionadas acima, considerando que uma competência se reporta ao juízo social formado sobre a atividade desenvolvida em uma situação singular, visto que é muito contextualizada.

Nós consideramos assim que uma competência é a combinação de vários “componentes” articulados em três “níveis”, permitindo pensar a contribuição da formação em alternância no seu desenvolvimento:

- Os componentes cognitivo, cultural, afetivo, social;
- O nível do indivíduo autor da atividade, que dá lugar ao juízo de competência (nível micro), o nível do meio social imediato (nível meso ou social, que é o nível do grupo de pertencimento, do coletivo de trabalho), o nível da organização dentro da qual estão inseridos os indivíduos (nível macro ou societal, a instituição escolar, por exemplo). Esses níveis meso e macro participam diretamente da elaboração do juízo de competência sobre a atividade desenvolvida pelo indivíduo.

⁸ Para saber mais, confira indica Wittorski (2007).

⁹ Cf. Pastré (2001). O autor se refere a “esquema” ou a “princípio organizador da atividade”: não é a atividade que é invariante, mas sua organização.

¹⁰ Cf. Schwartz (1997).

¹¹ Cf. Wittorski (2004).

Uma competência é, assim, no nosso entendimento, concebida como uma combinação desses componentes que se alimentam da interação dos três níveis:

- O **componente cognitivo** é “levado” pelo nível micro (o indivíduo). Ele é constituído de uma parte dos saberes, dos conhecimentos adquiridos pela formação e, de outra parte, da representação que o indivíduo faz da situação na qual se encontra, quer dizer, a construção ativa por ele do sentido da situação (a imagem que ele faz do contexto e do meio). Parece que o segundo elemento exerce um papel importante na orientação da atividade dando lugar a um juízo de competência pelo meio.
- O **componente afetivo** é um dos motores da atividade. Ele reúne três elementos: de um lado, a imagem de si que pode ser positiva ou negativa, por outro, o fato de se viver, com prazer ou sofrimento, o que se faz e, por fim, a motivação. Esse componente afetivo caracterizando o nível do indivíduo é amplamente influenciado pelo nível do meio imediato (nível meso ou social). De fato, quando o meio de formação (o formador, por exemplo) ou o meio de trabalho (os colegas, por exemplo) julga(m) de forma positiva ou negativa a atividade realizada pelo indivíduo, isso tem o efeito de reforçar ou não a motivação e de agir sobre a imagem de si.
- O **componente social** compreende, ao mesmo tempo, o reconhecimento afetivo pelo meio imediato (nível meso ou social) ou pela organização/pelo estabelecimento (nível macro ou societal) da atividade do indivíduo e a aposta que o indivíduo faz sobre o reconhecimento que virá pelo meio ou a organização de sua atividade. No mais, esse componente social comporta igualmente a escolha que o indivíduo vai fazer de que é “mostrável” ou não por meio de sua atividade: com qual imagem ele quer se expor aos outros?
- O **componente cultural** corresponde à forma segundo a qual a cultura da organização, do estabelecimento, mas também da cultura profissional (as “boas práticas” prescritas e reconhecidas pelos profissionais) vão imprimir certas formas à atividade que vai desenvolver o profissional. Vê-se bem que esse componente cultural é proveniente da influência dos níveis meso e macro sobre o nível micro.

Uma competência tem, portanto, parte ligada com a atividade desenvolvida pelo indivíduo, mas ela está inscrita, por meio da dimensão do juízo social que a fundamenta, nas estratégias em nível social ou meso do meio imediato (serviço, organização). Ela é objeto de uma negociação e de uma prova de reconhecimento entre os atores pertencentes ao mesmo serviço/à mesma organização. No mais, a competência é objeto de uma avaliação (atribuição de valor), de um reconhecimento, ou mesmo de uma codificação e de uma hierarquização no nível societal da instituição (por exemplo, o Ministério da Educação Nacional para os professores): inscrição de competências nas qualificações, definição de níveis de responsabilidade e de níveis de remuneração.

Essa forma de pensar as competências permite situar as contribuições dos meios da formação e do trabalho em seu desenvolvimento:

- forte contribuição do meio da formação (por meio de cursos, de fontes formativas) para o desenvolvimento do “componente cognitivo”;
- contribuição conjunta do meio de formação (efeito das avaliações durante a formação sobre a imagem de si) e do meio de trabalho (os tutores e os colegas, pelo olhar formado sobre a atividade desenvolvida pelo estagiário, têm uma ação direta sobre a motivação e o investimento afetivo) para o desenvolvimento do “componente afetivo”;
- forte contribuição do meio de trabalho (os tutores e colegas expressam ao mesmo tempo “gestos do ofício”, reconhecendo ou não a atividade desenvolvida por meio de juízos que eles formam sobre ela) para o desenvolvimento dos “componentes sociais e culturais”.

Ter-se-ia, portanto, uma forte solidariedade por parte dos meios de formação e de trabalho na produção ou no desenvolvimento de competências e não uma disjunção entre os dois espaços que poderia, ao contrário, levar a pensar que as competências provêm somente de situações de trabalho.

4.2. Profissionalizar é combinar modalidades de formação e de trabalho em função dos aprendizados visados

Nossos próprios trabalhos iniciados há aproximadamente 20 anos no campo da relação trabalho-formação conduziu-nos a construir um quadro das “vias da profissionalização”.¹²

Entendemos, por “vias da profissionalização”, “formatos específicos de situações de aprendizagem” (formação em alternância, formação magistral, acompanhamento...) que conduzem ao desenvolvimento de aprendizagens particulares e distintas de uma via a outra. Dessa forma, identificamos pelo menos cinco vias de profissionalização sucintamente lembradas a seguir:

- A **formação na situação de trabalho** (*muito presente durante os estágios*) *apoiá-se sobre a ideia de que “se forma fazendo”*. Os indivíduos estão em contato com uma situação de trabalho na qual eles devem agir. Tateando, eles constroem uma forma de fazer que, no afogo do trabalho, não se torna objeto de análise, pois o objetivo imediato é a eficácia da ação. As aprendizagens que se constroem permanecem, então, ligadas às posturas, aos gestos e são pouco conscientes (“eu sei que posso fazer, mas não sei como eu faço”). Alguns especialistas nomeiam essa competência como “competências incorporadas”.¹³ Desse modo, essas aprendizagens são pouco preferíveis numa outra situação e pouco comunicáveis a outras (o que se torna uma dificuldade em se tratando de tutoria);

- A **formação em alternância** *se apoia sobre a ideia de que se forma pela aquisição de saberes em alternância com a sua aplicação no trabalho*. Os indivíduos constroem, passo a passo, novas formas de fazer por e num ir e vir entre uma recepção/tomada de informação (realizando cursos, pesquisa na literatura, por exemplo)

¹² Quadro que já foi amplamente apresentado, sobretudo em Wittorski (1997, 2003, 2007...).

¹³ LEPLAT, Jacques. A propos des compétences incorporées. **Éducation Permanente**, Paris, n.123, p.101-114, 1995.

e uma construção progressiva da atividade durante o estágio. As aprendizagens desenvolvidas são, então, mais facilmente transferíveis e comunicáveis;

- A **análise das práticas profissionais** apoia-se na ideia de que se forma graças à análise de sua própria atividade. Isso corresponde aos momentos em que os indivíduos analisam de forma retrospectiva sua ação: eles colocam em palavras certo número de princípios que guiaram sua atividade. Eles desenvolvem, nesse momento, uma "competência voltada para a análise de sua ação". Essa análise retrospectiva, quando trata das aprendizagens incorporadas desenvolvidas "na situação de trabalho", tem, por efeito, "desincorporar" esses aprendizados, favorecendo sua transferência e sua comunicação,

- O **acompanhamento** apoia-se sobre a ideia de que se forma graças a um terceiro (o tutor, por exemplo). O tutor transmite saberes/conhecimentos, mas também ajuda o estagiário a tomar distância, a modificar suas formas habituais de ver e de pensar a ação e a situação. Ele contribui, assim, no plano identitário, ao mesmo tempo para transmitir elementos da cultura profissional e para orientar o posicionamento profissional ou, pelo menos, a maneira como o indivíduo concebe as situações e suas próprias práticas, assim como as dos outros.

- O **ensinamento magistral ou a formação magistral** apoia-se sobre a ideia de que se forma pela aquisição de saberes. Isso caracteriza situações nas quais os indivíduos utilizam fontes documentais, visuais ou auditivas para adquirir saberes ou conhecimentos frequentemente do tipo teórico.

Vias da profissionalização	"modalidades"
Formação na situação de trabalho	"se forma fazendo"
Ensino magistral ou formação magistral	"forma-se pela aquisição de saberes"
Formação alternada	"forma-se pelo acesso a saberes e sua aplicação prática"
Acompanhamento/Conselho (Tutorial <i>coaching</i>)	"forma-se em situação graças a um terceiro"
Análise da atividade ou das práticas	"forma-se pela análise de sua ação"

Naturalmente, essas vias da profissionalização ou formatos de situações de aprendizagem funcionam raramente de forma independente, mas são objeto de combinações. **Um dos grandes desafios para dispositivos de profissionalização consiste precisamente em pensar as combinações de vias em função das aprendizagens visadas.**

Assim, nos gostaríamos de introduzir aqui a ideia segundo a qual certas aprendizagens "se bastam" com uma única via de profissionalização, enquanto outras necessitam de uma combinação de vias, frequentemente numa certa ordem e numa certa temporalidade.

Tomemos dois exemplos susceptíveis de ilustrar esse ponto:

- a aprendizagem de um regulamento ou de um texto de lei se satisfará geralmente de um curso magistral ou da leitura de um texto. Nesse caso, uma das vias apresentadas anteriormente (formação magistral) parece suficiente, na medida em que é verbalizado ou escrito coloca à disposição dos aprendizes um saber suficientemente inteligível;
- em contrapartida, a aprendizagem do “posicionamento profissional”, notadamente nos ofícios da relação, necessita da combinação, numa certa ordem, de várias vias: numa pesquisa realizada no âmbito da formação dos Inspectores do Trabalho na França, constatamos que o posicionamento profissional deve primeiro ser vivido (formação na situação de trabalho), depois deve ser posto em palavras (análise de práticas) antes de poder ser, em seguida, “trabalhado” em formação (formação magistral), sob o risco de não “fazer sentido”.

Para certas aprendizagens é suficiente um ensino magistral, para outras é preciso primeiro ser vivido (estágios) para “fazer sentido” quando, em seguida, forem abordados na formação. É provavelmente a maioria dos casos das aprendizagens que tratam da relação humana e institucional (jogos de poder, posicionamento profissional...).

Assim, todo o desafio de uma formação profissional ou profissionalizante seria organizar, em função das aprendizagens visadas, uma combinação de vias pertinentes que não pode se apoiar numa concepção, “aplicativa ou dedutiva” das relações formação-trabalho, mas, de preferência, numa concepção “interativa” das relações formação-trabalho-formação-trabalho...

Essa combinação dará um lugar maior ou menor ao “campo”, via, por exemplo, a tutoria e as modalidades de avaliação, para legitimar as aprendizagens visadas, uma formação “profissional” ou uma formação “profissionalizante” (ver anteriormente).

4.3. Profissionalizar pela formação em alternância é gerir temporalidades, ritmos múltiplos e decalagens de temporalidades entre a dos indivíduos no trabalho, a dos indivíduos em formação, a do dispositivo e da instituição de trabalho, a do dispositivo e da instituição de formação...

A alternância ocasiona naturalmente decalagens de temporalidades e de ritmos entre as temporalidades e ritmos particulares dos meios de trabalho na organização, dos meios de formação, dos estudantes/estagiários, eles mesmos. Os primeiros fundamentam frequentemente sua relação com o tempo na programação da atividade junto aos públicos, programação frequentemente contrariada pelas urgências; os segundos determinam seu ritmo em função de múltiplos constrangimentos (as dos meios do trabalho, as do lugar dos exames e concursos impostos...); os últimos (os estudantes/estagiários) constroem sua experiência frequentemente no interior mesmo das decalagens de temporalidades e de ritmos entre os meios do trabalho e da formação (aprender qualquer coisa numa formação que utilizaremos somente muito mais tarde ou que teríamos que ter utilizado muito mais cedo, por exemplo).

Essas defasagens, que podem às vezes ser vividas como rupturas entre trabalho e

formação explicando um bom número de insatisfações sentidas pelos estagiários da alternância, conduzem provavelmente à necessidade de se pensar espaços-tempos que permitam a “ressincronização”, ou seja, ocasiões que permitam, ao menos, falar sobre essas defasagens, explicar as razões, quiçá favorecer sua superação. Os momentos de análise de práticas (chamados também de *debriefing*), mas também a possibilidade de se fazer encontrar regularmente formadores e tutores, ou melhor, formadores-tutores-estudantes/estagiários, constituem, por exemplo, oportunidades para tratar dessas questões.

4.4. Profissionalizar pela formação em alternância é, também, organizar o acompanhamento no trabalho

Não se poderia de fato ter alternância sem acompanhamento no campo profissional permitindo ao mesmo tempo transferir competências disponíveis, mas também facilitar a transmissão e a aquisição dos valores profissionais. Para assegurar esse acompanhamento, os dispositivos recorrem frequentemente à tutoria (tutoria simples ou tutoria dupla ou mista: profissional e formador).

- **A tutoria pode assumir várias formas.** Pode-se tratar de uma tutoria “espontânea” (pouco formalizada, as pessoas que asseguram de fato o papel de tutor não são claramente identificadas), de uma tutoria “instituída” (quadro legislativo ou regulamentar, designação oficial do tutor, reconhecimento parcial de sua atividade), fala-se nesse caso às vezes de “tutorado no papel”, ou ainda de um tutorado “organizado” (que enriquece a função formação existente: formações propostas de tutores, meios suplementares concedidos aos tutores, coerência entre a tutoria e a função da formação inicial ou contínua).

- **O tutor desenvolve atividades diversas.** Espera-se frequentemente do tutor que ele crie as condições favoráveis ao acolhimento dos “neoprofissionais” e ao desenvolvimento de aprendizagens no trabalho, que ele acompanhe o estagiário, que exerça uma mediação entre o estagiário e a empresa.

Observa-se, mais precisamente, quatro atividades desenvolvidas pelos tutores: acolhimento, organização de percursos, explicitação do trabalho, acompanhamento/avaliação.

Às vezes, notadamente nas empresas que refletem sobre a estruturação da tutoria, constata-se o desenvolvimento de uma “função tutoria compartilhada” articulando três níveis de atividades: atividades hierárquicas (prescrição do trabalho, avaliação realizada por um chefe de serviço); atividades em turno (organização de equipes de trabalho, atividades realizadas por um chefe de equipe); atividades de “proximidade” (transmissão de trabalho, acompanhamento na situação de trabalho, atividades garantidas por um colega de trabalho).

- **A implementação da tutoria pode encontrar dificuldades:**

- as dificuldades ligadas à relação “tutor-tutorado”: o tutor que não quer/não pode “falar sobre” suas práticas por razões “estratégicas” (medo de tornar visível suas práticas) ou devido às dificuldades para identificar e colocar em palavras suas próprias competências (quando estas são muito “incorporadas”), o tutor convencido de que se aprende, sobretudo, “se virando”;

- um enfraquecimento do tutor, especialmente no caso de uma ausência de reconhecimento pelo estagiário e/ou pela instituição onde ele exerce sua atividade de tutor;
- as dificuldades para transitar entre uma falta e um excesso de formalismo prescrito ou autoprescrito (calendário de encontros...);
- as dificuldades para conciliar duas posturas diferentes, a de “análise/ conselho” e a de “avaliação”, que se referem a duas lógicas distintas;
- as dificuldades ligadas à natureza da referência utilizada pelo tutor para avaliar a atividade do tutorado. Trata-se de uma referência implícita do tutor (por exemplo, sua concepção pessoal do bom profissional) e/ou de uma referência institucional (por exemplo, o referencial de competências de professores)? Qual conflito eventual de referências pode-se constatar na avaliação? Essa questão explica muito bem as dificuldades encontradas no momento da avaliação pelo tutor das atividades desenvolvidas pelo estagiário.

- O exercício da tutoria produz efeitos sobre o tutor. *Podemos dizer que o tutorado tem por resultado específico a formação dos estagiários e, por efeito, a transformação profissional dos tutores (efeito compreendido aqui como transformação não prevista). Esse efeito formador da tutoria é diferente quando se trata de uma tutoria “reprodução de práticas” ou de uma tutoria “acompanhamento da mudança” (WITTORSKI, 1997).*

Os efeitos frequentemente identificados sobre os tutores são os seguintes:

- aprender a colocar em palavras suas práticas, tomar distância em relação às situações, desenvolver uma competência voltada para a análise de sua ação (devido à explicitação de suas práticas com o estagiário, de uma coanálise com ele das situações profissionais);
- passar, assim, por vezes, de um “pensamento automático na ação” a um “pensamento refletido sobre a ação”;
- desenvolver competências para a animação de equipes (integração dos estagiários no ambiente de trabalho: facilitar os contatos, apresentar os atores, seus papéis...);
- produzir um efeito de “remobilização” (compartilhar com outros as preocupações ligadas ao seu trabalho frequentemente aumenta a motivação em relação ao trabalho).

Esses efeitos de profissionalização podem ser úteis em várias situações:

- desenvolver uma função de formação mais próxima das situações de trabalho (favorecendo um deslocamento progressivo de responsabilidade de formação do campo de formação formal para o campo de atividade profissional... para um “estabelecimento formador”);
- “balançar” as práticas profissionais;
- desenvolve capacidades para “produzir e gerir mudanças” (a adaptabilidade bastante valorizada no trabalho hoje, beneficiada pelo desenvolvimento de um “pensamento sobre a ação”);
- “tocar” profissionais por vezes desmotivados.

- **Restam algumas questões em suspenso.** A implementação da tutoria não parece hoje, no entanto, ter permitido responder a todas as questões que se colocam, notadamente:

- Em que condições a tutoria pode-se tornar um recurso para limitar o efeito da “aprendizagem na situação de trabalho” do estagiário? De fato, não basta que um tutor seja designado ou identificado para que seu estagiário não esteja mais na situação de ter que se virar sozinho. **Essa questão não nos envia, claro, somente à organização da tutoria, mas também à necessidade de se prever uma formação de tutores.**

- O que dizer, portanto, da formação dos tutores? (Formar nem tanto à “pedagogia”, mas à análise do trabalho e à análise das práticas, aos instrumentos e às perspectivas de análise da atividade...)

- O que dizer da formação dos tutores? (Formar não tanto ao modo da “pedagogia”, mas ao modo da análise do trabalho e de práticas, de ferramentas e abordagens de análise da atividade...)

- Sobre outro ângulo, o que dizer do reconhecimento dos efeitos produzidos pelo exercício da tutoria sobre os tutores?

- Finalmente, o que dizer da capacidade dos meios de trabalho para assegurar que os efeitos formadores não beneficiem somente e isoladamente a relação tutor-estagiário, mas que o ambiente de trabalho seja amplamente formador e que ele sustente essa dinâmica: **noção de estabelecimento formador ou de função formadora compartilhada?**

4.5. Profissionalizar é, finalmente, assegurar que o lugar de trabalho se torne progressivamente um lugar de formação (noção de “estabelecimento formador” ou de “organização que ensina”)

Falávamos sobre isso anteriormente, que um dos desafios da profissionalização em alternância é, sobretudo, que o meio de trabalho (o estabelecimento escolar, a empresa...) se torne progressivamente ela, também, formadora, no sentido de que ela integre ao seu funcionamento uma preocupação com a formação, não somente dos que chegam (os públicos da alternância), mas também do conjunto dos profissionais presentes (uma relação pode ser feita aqui, naturalmente, com o chamado “gerenciamento dos saberes”).

Por ocasião de trabalhos recentes desenvolvidos numa instituição, cuja preocupação era formação inicial e continuada de professores do ensino privado, FORMIRIS,¹⁴ nós havíamos identificado várias condições propícias ao desenvolvimento de um estabelecimento formador:

- **um estabelecimento se torna “formador”, se ele é capaz de “suscitar, favorecer, sustentar continuamente as aprendizagens no estabelecimento e ao longo da atividade profissional”.**

¹⁴ N.E.: Confira a página eletrônica de FORMIRIS - Fédération des associations pour la formation et la promotion professionnelles dans l'enseignement catholiques, sob direção do autor e colaboradores, disponível em <<http://etablissement-formateur.formiris.org/>>, também em <<http://formiris-so.formiris.org/index.php?WebZoneID=862&ArticleID=4438>>. Acesso em 20 de nov.2015. Confira ainda Wittorski (2007).

- um estilo de gerenciamento que permite levar em conta a palavra de cada um, de impulsionar um projeto coletivo, de dar vida a uma equipe (mais do que a soma de indivíduos), de reconhecer e de valorizar as competências de cada um, de pensar a diferença como uma oportunidade, de criar um clima de confiança (deixar que as iniciativas sejam tomadas), antecipar as resistências e de colocar “óleo nas engrenagens” (função de regulação);
- valorizar os sucessos, conceder autorização implícita e explícita para assumir riscos;
- instituir e viver momentos coletivos. Por exemplo, os rituais de formação, de acolhimento, de integração, momentos fortes (desenvolve o sentimento de pertencimento);
- abrir-se ao exterior, desenvolver colaborações com outros estabelecimentos e estruturas a fim de favorecer uma descentralização, recorrer a agentes externos (efeito do terceiro que permite a descentralização), o aporte de novos recursos propícios às aprendizagens (desse ponto de vista, o estabelecimento só seria formador se capaz de não funcionar numa lógica única de “circuito fechado”);
- implementar ferramentas de transmissão interna da experiência, ferramentas de “legs” dos antigos para os novos);
- dotar de ferramentas de comando (quadros de trabalho, de prazos a serem respeitados...) e favorecer os tempos de concertação, de trabalho em equipe, sobretudo fazendo com que cada problema encontrado seja uma ocasião para a análise e a formação de respostas. Nesse mesmo espírito, favorecer, por exemplo, a implementação de pesquisa-ação para a inovação, favorecer os momentos de coconstrução de novas ferramentas para práticas profissionais;
- propor aos professores estagiários, quando chegarem, a realização de um diagnóstico do seu estabelecimento e dos alunos; organizar uma função de acolhimento e de acompanhamento no estabelecimento...

- um estabelecimento se torna formador se ele é capaz de “comunicar, formalizar, avaliar, capitalizar, difundir as experiências, as novas práticas”. Os elementos que favorecem esses objetivos nos parecem ser os seguintes:

- prever momentos instituídos de exploração coletiva e de capitalização de práticas profissionais (favorecendo a memória coletiva);
- articular o projeto do estabelecimento com a intenção de referenciar e de capitalizar aprendizagens profissionais;
- implementar momentos de análise de práticas de autoconfrontação permitindo a tomada de distância, de identificar as aprendizagens, de suscitar discussões sobre o ofício e de formalizar as práticas. *A implementação no trabalho de momentos de debates sobre o ofício sustentam de fato a possibilidade de se deslumbrar outras práticas;*
- avaliar para reconhecer as aprendizagens (e, assim, atribuir-lhes uma legitimidade);
- desenvolver as ocasiões de escrita sobre as práticas, para comunicar;
- comunicar em uma rede (de estabelecimentos, de estruturas...) e não somente no interior do estabelecimento;

- implementar um “centro de recursos” (lugar de informação e de capitalização de novas práticas, observatório das inovações).

A profissionalização não se apoia somente sobre uma articulação “harmoniosa” entre os dois espaços tempos do trabalho e da formação ou sobre um acompanhamento eficaz do trabalho ou, ainda, sobre espaços de trabalho formadores, mas passa igualmente pelo exercício de uma atividade de pesquisa.

5. CONTRIBUIÇÃO DA PESQUISA PARA UMA ALTERNÂNCIA PROFISSIONALIZANTE E PARA A PROFISSIONALIZAÇÃO CONJUNTA DOS INDIVÍDUOS E DA ATIVIDADE PROFISSIONAL

O desenvolvimento de uma postura de pesquisa pelos “neoprofissionais” em formação, já sabemos, é susceptível de provocar neles *mudanças de pensamento* em face de um pensamento profissional cuja elaboração é frequentemente guiada pelas únicas contingências da ação imediata, que se impõe a eles durante as primeiras experiências no estabelecimento.

Esses “deslocamentos de pensamento” muito úteis em uma dinâmica de profissionalização inicial são favorecidos quando o ato de pesquisa tem por objeto a atividade profissional que se torna então objeto e desafio de análise.

O que vale aqui para os estudantes que estão se preparando para uma atividade profissional vale também para profissionais experientes (os professores em exercício).

Numerosos trabalhos¹⁵ que tratam de profissionais em exercício mostraram os efeitos formadores ligados à adoção de uma postura de pesquisa, notadamente no que se refere ao desenvolvimento de práticas inovadoras.

A relação entre pesquisa-formação-inovação é, portanto, estreita, mas sem dúvida quando se respeitam algumas condições

Numa lógica de “profissionalização continuada” (formação ao longo da vida), a questão que se coloca é sobre as condições que permitem a atividade de pesquisa de se tornar uma ferramenta de formação e de inovação. Em se tratando de “operadores” da pesquisa, eles devem ser profissionais de pesquisa ou, ao contrário, representantes do campo profissional ou, ainda, equipes mistas, profissionais de pesquisa e representantes do campo profissional trabalhando sob a forma de uma colaboração estreita e não de uma divisão do trabalho? A questão não é neutra...

Promover **pesquisas colaborativas** que associam estreitamente pesquisadores e profissionais do campo de atividade, que não substituiriam as pesquisas “externas”, mas seriam conduzidas em complementaridade com elas, poderia provavelmente apresentar múltiplas vantagens. Identificaremos provisoriamente três:

- utilizar a pesquisa desenvolvida sobre a atividade profissional como meio conjunto de profissionalização das atividades e dos próprios profissionais

¹⁵ Por exemplo, Cros (2006).

que se engajam nas pesquisas colaborativas, a exemplo do que podemos observar nas situações em que os profissionais colaboram em pesquisas sobre seu campo de atuação. Nessas situações, observamos frequentemente que a participação dos profissionais em pesquisas sobre sua própria atividade de trabalho tem por efeito suscitar ao menos uma tomada de distância em relação a suas práticas habituais, se não, um deslocamento das maneiras habituais de conceber o ofício e a possibilidade de vislumbrar outras práticas, dando igualmente um sentido novo e mais “operatório” aos saberes produzidos pelos campos científicos em questão;

- **facilitar a legitimação e a reutilização pelo grupo profissional dos produtos das pesquisas conduzidas.** Desenvolver as pesquisas colaborativas permite provavelmente, também, favorecer o reconhecimento dos produtos da pesquisa pela comunidade profissional, pois eles são considerados como sendo mais em sintonia com as preocupações do “campo” de trabalho e mais susceptíveis de serem diretamente úteis para pensar as práticas;

- **evitar o desenvolvimento de pesquisa de caráter “ideológico” que atenderiam ao reconhecimento do campo.** Entendemos aqui por “pesquisa em caráter ideológico” uma pesquisa que visaria essencialmente a confrontar, de forma voluntária ou não, uma certa visão do ofício, amplamente defendida pelo próprio pesquisador. De fato, já se sabe, uma das frequentes dificuldades das pesquisas realizadas pelos profissionais sobre suas próprias práticas consiste justamente em conseguir manter uma distância em relação às suas próprias convicções (ideias que eles fazem do ofício, posições sociais a serem defendidas...) as quais, sem essa tomada de distância, podem servir de quadro de análise (efeito tautológico). Provavelmente não seria conveniente negar essas convicções pessoais que cada um de nós porta, mas, mais precisamente, conseguir formalizá-las para, de certa forma, neutralizar seus efeitos. Pensamos que a pesquisa colaborativa, apoiando-se em uma equipe composta de um ou vários pesquisadores e de um ou vários profissionais do campo, pode evitar esse risco, melhorando, assim, a credibilidade de uma pesquisa autônoma sobre o trabalho docente.

CONCLUSÃO

Uma formação em alternância profissional e/ou profissionalizante supõe provavelmente orquestrar uma combinação singular de “formatos de situações que ensinam” em função dos aprendizados visados. É aqui, então, colocada a questão da temporalidade dos momentos de formação (Tal momento de formação intervém muito cedo, muito tarde ou no bom momento em relação ao vivido profissional durante o estágio?)... Uma formação que tem a intenção de profissionalizar supõe igualmente pensar a formação pela finalidade de ação (ora, pensamos com frequência espontaneamente a formação pelo aporte disciplinar). Ela pressupõe em seguida uma diversificação das modalidades pedagógicas: além do curso (as competências não se ensinam, longe de constituir enunciados, elas são frequentemente consideradas

como sendo modalidades de ação em situação), prever ações numa situação (propícias para o desenvolvimento de competências) e de momentos de análise de práticas (para sua exploração), ela precisa, enfim, implementar uma avaliação das competências (quer dizer, uma avaliação das modalidades de ação efetivas dos sujeitos) e não somente uma avaliação dos saberes (quer dizer, dos enunciados “declarativos” sobre as propriedades de objetos ou de ações). Isso conduz ao compartilhamento do poder de concepção, de implementação e de avaliação da formação com os meios profissionais fazendo evoluir o ofício de formador (um formador capaz de elaborar situações-problema, de desenvolver a análise de práticas...).

Esse último ponto é essencial para que o projeto de alguns não permaneça exterior à lógica de outros. Já o sabemos, uma das dificuldades da alternância é muito frequentemente ligada à ausência de adesão de todos os atores ligados ao projeto de formação, porque as ferramentas são produzidas frequentemente por uns, para os outros (frequentemente, pelo meio da formação para o meio do trabalho). Ora, em período de reforma (por exemplo, a reforma em andamento sobre a formação dos professores), é essencial organizar e reservar espaços-tempos que permitam a todos os atores (sobretudo os vindos do meio profissional) que se apropriem das ferramentas. Essa apropriação não passa tanto por uma comunicação de ferramentas já plenamente elaboradas por uns para outros, mas por uma participação direta dos atores de campo, **declinando das ferramentas propostas pela instituição** (referenciais de competências, quadros de avaliação, por exemplo) **em função de contextos locais**. Assim, propor **momentos de co-construção de ferramentas comuns para a formação e o trabalho** entre lugares do trabalho e lugares da formação (por exemplo, coconstruir ferramentas de análise de necessidades, de avaliação, colocar a questão de saber como declinar localmente, em função das especificidades dos estabelecimentos e das competências em atividades profissionais?) é provavelmente propício a uma aproximação de concepções da formação e do ofício, ao desenvolvimento **de um referencial comum** entre todos os atores. *Abre-se aqui um campo novo para a aproximação de atores da formação e do trabalho, campo, aliás, essencial para o desenvolvimento de uma alternância integrativa e profissionalizante.*

REFERÊNCIAS

ARGYRIS, Chris; SCHÖN, Donald A. **Theory in practice**: increasing professional effectiveness. San Francisco: Jossey Bass, 1989.

CICOUREL, Aaron. Theory and method in field research. In: _____. **Method and measurement in sociology**. 6 ed. New York: Free Press, 1969. p.39-72.

CLOT, Yves. **La fonction psychologique du travail**. Paris: PUF, 1999.

CRÉPY, Sylvie; MAS, B.; WITORSKI, Richard. Les formateurs et la fonction formative des établissements scolaires. Communication au **Colloque «professionnalisation de la formation des enseignants: états de la recherche et visions des formateurs»** à la HEP de Bejune (Suisse) en juillet, 2010.

CROS, Françoise. Les conditions d’une professionnalisation par la recherche en formation initiale. **Esprit critique**, v.8, n.1, 2006.

- HUTCHINS, Edwin. **Distributed cognition**. San Diego : IESBS, University of California, 2000.
- LAVE, J. **Cognition in practice: mind, mathematics and culture in everyday life**. Cambridge : Cambridge University Press, 1988
- LEPLAT, Jacques. A propos des compétences incorporées. **Education Permanente**, n.123, p.101-114, 1995.
- LIÉTARD, Bernard; WITORSKI, Richard. Formes d'alternance en France et en Espagne et évolution des enjeux. **Actualité de la Formation Permanente**, n.137, p.31-35, 1995.
- MAYEN, P. Passer du principe de l'alternance à l'usage de l'expérience en situation de travail. In: MERHAN, F.; RONVEAUX, C.; VANHULLE, S. (ed.). **Alternances en formation**. Bruxelles: De Boeck, 2007, p.83-100.
- PARADEISE, Catherine. Comprendre les professions: l'apport de la sociologie. **Sciences humaines**, n.139, p.26-29, 2003.
- PASTRÉ, Pierre. Travail et compétences: un point de vue de didacticien. In: LEPLAT, Jacques; MONTMOLLIN, Maurice de (Ed.). **Les compétences en ergonomie**. Paris: Octares, 2001. p.147-160.
- SCHWARTZ, Yves. Les ingrédients de la compétence: un exercice nécessaire pour une question insoluble. **Education Permanente**, Paris, n.133, p.9-34, 1997.
- SONNTAG, Michel. Les formations d'ingénieurs. Des formations professionnelles et professionnalisantes. Orientations, contenus, contextes. **Recherche & formation**, Paris, n.55, p.11-26, 2007.
- THIÉVENAZ, Joris. **Construction de l'expérience et transformation silencieuse des habitudes d'orientation de l'action**. Thèse de Doctorat, CNAM, 2012.
- WITORSKI, Richard. Évolution de la formation et transformation des compétences des formateurs. **Education Permanente**, n.132, p.59-72, 1997a.
- _____. **Analyse du travail et production de compétences collectives**. Paris: L'harmattan, 1997b.
- _____. Analyse de pratiques et professionnalisation. In: BLANCHARD-LAVILLE, Claudine; FABLET, Dominique (Éd.). **Travail social et analyse des pratiques professionnelles**. Paris: L'harmattan, 2003. p.69-89.
- _____. Da fabricação das competências. In: TOMASI, Antônio (Org.). **Da qualificação à competência: pensando o século XXI**. Campinas, SP: Papirus, 2004. p.75-92. (Coleção Prática Pedagógica).
- _____. **Professionnalisation et développement professionnel**. Paris: L'Harmattan, 2007.
- _____. La professionnalisation: note de synthèse. **Savoirs**, n.17, p.11-39, 2008.

Data da submissão: 16/11/2015

Data da aprovação: 12/12/2015