

INTEGRAR A DIDÁTICA NA ANÁLISE DE PRÁTICAS DOCENTES: APONTAMENTOS PARA DISCUSSÃO¹²

Incorporating didactics into analysis of teaching practices: Notes for discussions

Intégrer la didactique dans l'analyse des pratiques d'enseignement: éléments de réflexion

Integrar la didáctica en el análisis de las prácticas docentes: elementos de reflexión

Anderson Araújo-Oliveira³ 

Université du Québec à Montréal
Montréal, Québec, Canadá⁴

Yves Lenoir⁵ 

Université de Sherbrooke
Sherbrooke, Québec, Canadá

Resumo

O artigo discute o lugar que ocupa a dimensão didática na análise de práticas docentes. Após descrever brevemente as incidências da profissionalização do trabalho docente sobre o espaço que deve ocupar a didática na formação de professores, o texto resume os principais resultados de três revisões críticas da literatura científica sobre a análise de práticas docentes no ensino fundamental publicada na Europa, na América do Norte e no Brasil. Os resultados emergentes conduzem a propor, à guisa de conclusão, algumas pistas para uma melhor integração da dimensão didática na pesquisa em ciências da educação relativa à análise de práticas docentes, tendo em vista articular essa dimensão fundamental da atividade docente à multireferencialidade e à multidimensionalidade das práticas.

Palavras-chaves: Didática; Práticas docentes; Pesquisa em educação; Formação de professores.

¹ Editora responsável pela avaliação: Prof. Dra. Liliam Deisy Ghizoni.

² Copyright © 2020 Araújo-Oliveira et al. Este é um artigo em acesso aberto distribuído nos termos da Licença Creative Commons Atribuição que permite o uso irrestrito, a distribuição e reprodução em qualquer meio desde que o artigo original seja devidamente citado.

³ araujo-oliveira.anderson@uqam.ca

⁴ Case postale 8888, succursale Centre-ville, Montréal (Québec) Canada, H3C 3P8.

⁵ y.lenoir@videotron.ca

Abstract

This article focuses on the role of the didactic dimension in analyzing teaching practices. After briefly overviewing the implications of vocational training for the role of didactics in teacher education, the text relates the main results of critical examinations in the scholarly literature of analysis of teaching practices at the primary level. Based on these results, the article concludes with a few ideas for better incorporating the didactic dimension into the scholarly research on teaching practices in order to connect this fundamental dimension of teaching activity with the multireferentiality and multidimensionality of practices.

Keywords: Didactics; Teaching practice; Educational research; Teacher education

Résumé

L'article porte sur la place qu'occupe la dimension didactique dans l'analyse des pratiques d'enseignement. Après une brève description des implications d'une formation professionnalisante sur la place de la didactique dans la formation à l'enseignement, le texte rappelle les principaux résultats des analyses critiques de la littérature scientifique sur l'analyse des pratiques d'enseignement au primaire. Sur la base de ces résultats, cet article présente, en guise de conclusion, quelques pistes pour une meilleure intégration de la dimension didactique dans la recherche scientifique portant sur les pratiques d'enseignement visant à articuler cette dimension fondamentale de l'activité enseignante à la multiréférentialité et à la multidimensionnalité des pratiques.

Mots-clés: didactique, pratique d'enseignement, recherche en éducation, formation à l'enseignement.

Resumen

El artículo trata del lugar que ocupa la dimensión didáctica en el análisis de las prácticas docentes. Tras una breve descripción de las implicaciones de una formación profesionalizante respecto al lugar de la didáctica en la formación docente, el texto recuerda los principales resultados de los análisis de la literatura científica sobre el análisis de las prácticas docentes en la primaria. Con base en estos resultados, este artículo presenta, a modo de conclusión, algunas pistas para una mejor integración de la dimensión didáctica en la investigación científica sobre las prácticas docentes, con la finalidad de articular esta dimensión fundamental de la actividad docente a la multireferencialidad y a la multidimensionalidad de las prácticas.

Palabras claves: didáctica, práctica docente, investigación en educación, formación docente.

Introdução

As reformas curriculares do ensino fundamental realizadas no início do século XXI bem como as orientações oficiais para a formação de professores que as acompanharam exigem reconceitualizar as práticas docentes e, por ricochete, revisitar nossas práticas de formação e de pesquisa. Considerado como um mediador entre os alunos e os saberes, o professor dito

“profissional” deve mobilizar adequadamente saberes de natureza variada, a fim de contribuir de forma autônoma, reflexiva e crítica para o alcance das finalidades educativas atribuídas à escola (Limota & Cordeiro da Silva, 2013).

A passagem progressiva de uma formação docente linear, disciplinar e aditiva, onde cada componente da formação é concebida de maneira compartimentada e independente (formação disciplinar, formação didática, formação psicopedagógica, formação relacionada aos fundamentos da educação e formação prática) (Lenoir & Hasni, 2006), para uma lógica da prática, da ação, da integração e da mobilização de saberes diversos requer repensar tanto o espaço ocupado, a função e o status dos saberes escolares disciplinares quanto o espaço, a função e o status da pesquisa e da formação didática. Como destacado por Habboub, Lenoir e Tardif (2008), “o campo das profissões faz parte de uma lógica da ação que não releva mais daquela do sistema de disciplinas científicas” (p. 41). Além disso, a profissionalização requer saberes transmissíveis, isto é, conhecimentos da prática formalizados que podem ser adquiridos em contexto de formação (Moreira, 2013). Sendo assim, emerge a questão do peso específico da dimensão didática no agir profissional de um professor. Que lugar as pesquisas empíricas que tratam das práticas docentes atribuem à dimensão didática? Com base em qual estrutura conceitual ou a partir de quais referenciais teóricos podemos abordar a questão dos saberes escolares e do seu ensino? Quais metodologias e parâmetros devem ser propostos para analisar a dimensão didática das práticas docentes? Esses são alguns dos questionamentos que orientaram nossa reflexão.

A reflexão ora proposta está dividida em três partes. Em primeiro lugar, o texto relembra brevemente as incidências de uma formação profissionalizante sobre o espaço que deve ocupar a didática na formação de professores. Ele descreve sumariamente, em seguida, os principais resultados de três revisões críticas da literatura científica centrada na análise de práticas docentes no ensino fundamental produzida na Europa, na América do Norte e no Brasil. Por fim, apoiando-se nesses resultados, o texto identifica algumas pistas para uma melhor integração da dimensão didática na pesquisa em ciências da educação relativa à análise de práticas docentes, tendo em vista articular essa dimensão fundamental da atividade docente à multireferencialidade e à multidimensionalidade das práticas.

1 Didática e profissionalização do trabalho docente

No Québec, como em boa parte do mundo ocidental, as novas perspectivas curriculares centradas no desenvolvimento de um saber-agir contextual encontra seu corolário nas

orientações ministeriais relacionadas à formação de professores (Gouvernement du Québec, 2001). Estruturada em torno de um conjunto inter-relacionado de doze competências profissionais, a formação de professores deve contribuir para o desenvolvimento de um “potencial de ação” (Rey, 2008, p. 234) ancorado e atualizado em função dos fundamentos, do ato de ensinar, do contexto social e escolar e da identidade profissional (Gouvernement du Québec, 2001). Cinco dessas doze⁶ competências referem-se explicitamente às dimensões didáticas:

- Competência 1 - Atuar como profissional herdeiro, crítico e intérprete de objetos de conhecimento ou de cultura;
- Competência 3 - Conceber situações de ensino-aprendizagem relativas aos saberes escolares disciplinares, em função das características específicas dos alunos e do desenvolvimento das competências visadas pelo currículo escolar;
- Competência 4 - Realizar situações de ensino-aprendizagem relativas aos saberes escolares disciplinares, em função das características específicas dos alunos e do desenvolvimento das competências visadas pelo currículo escolar;
- Competência 5 - Avaliar o progresso das aprendizagens e o grau de aquisição das competências dos alunos relativas aos saberes escolares disciplinares;
- Competência 8 - Integrar as tecnologias de informação e da comunicação na preparação e na realização de atividades de ensino-aprendizagem, na gestão da classe e no desenvolvimento profissional.

Centradas no desenvolvimento da capacidade do futuro professor de escolher, mobilizar e combinar recursos diversos para responder a situações profissionais complexas e singulares, as orientações ministeriais para a formação de professores se inscrevem numa perspectiva integrativa que exige ultrapassar a compartimentação disciplinar (Araújo-Oliveira, Lenoir, Morales-Gomes & McConnel, 2011; Lenoir, Hasni & Froelich, 2015). De fato, as diretrizes prescritas pelo Ministério da Educação do Québec desde o início dos anos 1990 tornam a

⁶ As outras competências são: Competência 2 – Comunicar de forma clara e correta na língua de ensino; Competência 6 – Planejar, organizar e supervisionar o modo de funcionamento do grupo-classe; Competência 7 – Adaptar suas intervenções às necessidades e características dos alunos; Competência 9 - Cooperar com a equipe escolar, os pais e outros parceiros sociais; Competência 10 - Trabalhar em colaboração com os membros da equipe pedagógica; Competência 11 - Envolver-se em uma abordagem individual e coletiva do desenvolvimento profissional; Competência 12 - Agir de forma ética e responsável no exercício de suas funções, etc.

profissionalização a espinha dorsal da reforma da formação de professores. Pode-se ler na documentação ministerial que “a formação do corpo docente deve ser considerada como uma formação a caráter profissional orientada para o domínio da intervenção pedagógica nas disciplinas ensinadas” (Gouvernement du Québec, 1994, p. 15). Para muitos pesquisadores (ex: Bondioli, 2004; Nóvoa, 2007; Lenoir & Hasni, 2006; Whitty, 2008, etc.), a perspectiva adotada requer, entre outras coisas, a integração dos diferentes conhecimentos que constituem o agir profissional docente, portanto, uma sinergia estreita entre os saberes teóricos provenientes das ciências da educação e os saberes obtidos na prática, afim de promover o desenvolvimento do pensamento crítico e da prática reflexiva. Assim concebido, o ensino constitui uma atividade profissional de alto nível, baseada numa sólida base de conhecimentos, fortemente articulada e integrada às práticas profissionais, nutrindo-as e enriquecendo-as constantemente (Limota & Cordeiro da Silva, 2013; Tardif, Lessard & Gauthier, 1998).

Essa reconfiguração que vincula a reflexão crítica sobre os objetos de ensino ao planejamento, à realização, à avaliação, à gestão organizacional da classe, à adaptação do ensino às características específicas dos alunos, etc. vem reforçar a necessária articulação do epistemológico, do didático, do pedagógico, do psicológico e do organizacional. Em um processo educativo de formação de professores, enfatiza Lenoir (2000), a ação do pesquisador em didática (que quase sempre é também formador de professores nesta área do conhecimento) não pode atribuir-se como horizonte, tanto no campo da pesquisa como no de suas ações de formação, somente o questionamento sobre a transmissão e/ou aquisição do conhecimento, pois é importante repensar os componentes do sistema didático (saberes-aluno-professor) de forma a entender o conhecimento como um mediador entre o sujeito que aprende e o mundo que o cerca (Lenoir, 2017). As abordagens pedagógicas, por exemplo, tornam-se um parâmetro incontornável para o estabelecimento de situações de aprendizagem abertas, complexas e problematizadas, visando o desenvolvimento de competências disciplinares. A reflexão sobre os objetos específicos de ensino e sobre as condições de sua aprendizagem deve também levar em conta um contexto escolar marcado por contingências e restrições onde as escolhas dos professores nem sempre seguem uma lógica didática. Se as ciências da educação, particularmente a didática e a pedagogia, estudam o mesmo objeto - a relação ensino-aprendizagem - e o fazem cada uma a partir de ângulos diferentes, elas constituem, no entanto, abordagens complementares à análise dessa relação. Além disso, como mencionam Hasni, Lebrun e Lenoir (2016), a didática não pode mais negligenciar o contexto social relacionado à utilização dos saberes escolares, pois este representa o local da emergência e do registro das problemáticas e dos desafios científicos, tecnológicos, ambientais, econômicos, culturais, etc.

que fundamentam em grande parte a relevância e o significado social dos saberes escolares disciplinares.

Nesse contexto, o diálogo entre as diferentes didáticas disciplinares e entre os pesquisadores em didática, os pedagogos, os psicólogos, etc. torna-se uma necessidade a fim de aproximar a formação e a pesquisa em didática da multidimensionalidade e da multireferencialidade da prática docente e da relação de interdependência entre as distintas aprendizagens prescritas pelo currículo. Assim, sem negar a especificidade da didática e a necessidade de uma sólida formação nas diversas didáticas disciplinares, é preciso reconhecer que essa formação não é uma finalidade em si mesma, mas um componente essencial das competências profissionais a serem desenvolvidas. Longe de reduzir a didática a uma parcela congruente ou à uma perspectiva instrumental, o desenvolvimento de competências profissionais coloca a reflexão sobre os objetos de aprendizagem no coração da formação de professores. De fato, como incumbe ao professor, entre outras coisas, “conceber adequadamente uma variedade de atividades de ensino-aprendizagem com um nível razoável de complexidade que permita aos alunos progredir” (Gouvernement du Québec, 2001, p. 141) e “criar condições favoráveis para que os alunos se engajem em situações problemáticas, tarefas ou projetos significativos, levando em consideração suas características cognitivas, afetivas e sociais” (Gouvernement du Québec, 2001, p. 143), a análise didática que remete, em particular, às dimensões epistemológicas e curriculares torna-se uma necessidade que entra em jogo a montante das dimensões pedagógicas, organizacionais e mediadoras. Logo, tendo em vista alimentar a formação docente, as pesquisas sobre as práticas docentes devem almejar a formalização de saberes que integrem a análise didática à lógica da ação e da mediação do professor. Como aponta Lenoir (2000):

não basta investigar as práticas de ensino do ponto de vista dos métodos de intervenção educativa, das relações professor-aluno e das teorias sociológicas ou psicológicas que as acompanham. É importante identificar a especificidade dos saberes escolares disciplinares, como eles se relacionam com o real e a epistemologia que os sustenta, de modo a conceber situações de aprendizagem apropriadas (p. 181).

Numa perspectiva de profissionalização, a pesquisa deve fornecer um importante esclarecimento sobre a intervenção do professor.

2 Didática e pesquisa sobre práticas docentes

Apesar do grande desenvolvimento da pesquisa didática nos últimos 50 anos, a integração de uma análise didática no estudo das práticas docentes continua sendo uma área de investigação ainda pouco desenvolvida. De fato, os resultados de diferentes revisões críticas da literatura científica tratando das práticas docentes no ensino fundamental (Araújo-Oliveira, Lebrun & Lenoir, 2009; Lebrun, Lenoir, Araújo-Oliveira & Chalghoumi, 2005; Lenoir et al., 2006), embora com objetivos específicos diferentes, sugerem que as características inerentes a estas pesquisas são pouco propícias a uma compreensão do espaço e do papel do saberes escolares disciplinares na ação e, conseqüentemente, a uma transposição dos saberes produzidos em objetos de formação docente.

A revisão crítica realizada por Araújo-Oliveira et al. (2009), por exemplo, teve por objetivo analisar o discurso sobre as práticas docentes veiculado na documentação científica brasileira entre 1985 a 2004 (pesquisas de primeiro nível), buscando conhecer como esses estudos consideram tais práticas. Foram analisados 89 artigos científicos publicados em periódicos brasileiros, a partir de uma grade de análise temática mista dividida em quatro eixos: a) intencionalidade; b) objeto de estudo; c) conceptualização da prática docente e d) modalidades de coleta e de tratamento dos dados. O discurso científico subjacente às pesquisas foi submetido a uma análise descritiva de frequência e a uma análise inter-relacional na qual o cruzamento entre certas categorias permitiu identificar as características gerais da pesquisa brasileira sobre as práticas docentes.

A revisão crítica realizada por Lebrun et al. (2005), por sua vez, é composta de pesquisas empíricas (pesquisas de primeiro nível) sobre práticas docentes no ensino fundamental realizadas na Europa Ocidental e na América do Norte. Os objetivos visados foram, em primeiro lugar, identificar as contribuições e os limites da pesquisa empírica sobre a prática docente no ensino fundamental para a conceptualização da prática docente e sua transposição em dispositivo de formação profissional. Em segundo lugar, objetivou identificar o espaço que essas pesquisas conferem aos saberes escolares disciplinares, ou seja, à dimensão didática. O corpus analisado é composto por 115 documentos distribuídos da seguinte forma: 51 textos de anais de conferências, 40 relatórios de pesquisa, 19 artigos científicos, 4 dissertações, 1 capítulo de livro.

Enfim, a revisão crítica realizada por Lenoir et al. (2006) efetuou uma análise de sínteses e meta-análises de pesquisas norte-americanas relacionadas à análise de práticas docentes (pesquisas de segundo nível). Os objetivos dessa revisão foram, entre outros, inventariar as

diferentes dimensões examinadas no estudo das práticas docentes e caracterizar as intenções subjacentes às pesquisas analisadas. Os artigos selecionados foram publicados na América do Norte. No total, 42 publicações foram selecionadas, incluindo 21 sínteses, 20 meta-análises e uma mega-análise. Elas foram analisadas, em particular, do ponto de vista da intenção das pesquisas e dos componentes das práticas docente levados em consideração.

A análise das intenções subjacentes às pesquisas revisadas demonstra que o estudo das práticas docentes em uma perspectiva analítica e abrangente é uma preocupação relativamente rara. A maior parte das pesquisas se inscreve numa perspectiva tradicional de apreensão da relação com o saber (Lenoir, 2000) – ou na lógica da “tecnificação do ensino” retomando a expressão utilizada por Limota e Cordeiro da Silva (2013) – e visa verificar a eficácia de um método, ferramenta ou abordagem, ou ainda identificar as características de uma prática considerada eficiente. Além disso, faz-se mister reconhecer que a dimensão didática é pouco levada em consideração nas pesquisas sobre as práticas docentes. Uma mirada mais específica nas pesquisa de primeiro nível tendo estudado a dimensão didática, isto é, em relação ao ensino ou a aprendizagem de uma disciplina escolar específica, revela que mais da metade dessas pesquisas se insere numa perspectiva descendente (*top-down*) e impositiva que estudam as práticas docentes do ponto de vista da influência dos novos programas curriculares, de programas de formação docente oferecidos ou do uso de métodos predeterminados pelo pesquisador. Essa perspectiva descendente alimenta uma visão do professor como executor das deliberações do pesquisador ou dos responsáveis das instâncias decisivas.

Observa-se também nas três revisões um nítido predomínio de pesquisas que tratam de abordagens pedagógicas transversais, os modos de agrupamento dos alunos, a gestão do tempo, dos comportamentos indesejáveis, etc. No que diz respeito unicamente às pesquisas de primeiro nível que levam em consideração a dimensão didática, mais da metade são unidimensionais, pois abordam a dimensão didática sem vinculá-la a outras dimensões da prática docente como a dimensão psicopedagógica, organizacional, etc. Os saberes escolares disciplinares são, dessa forma, estudados essencialmente sob o prisma das condições de engajamento dos alunos nas atividades propostas, sem levar em consideração uma reflexão epistemológica e curricular sobre a natureza das aprendizagens visadas e os procedimentos específicos que cada disciplina requer. Os saberes são assim apreendidos mais do ponto de vista de sua enunciação que no tocante às condições necessárias à sua construção.

Além disso, a conceitualização subjacente às pesquisas é pouco explícita. De fato, 80% dos estudos não incluem nenhuma definição explícita ou referência a uma modelização da prática docente. Assim, a quase totalidade dos estudos comportando uma dimensão didática são

desenvolvidos e conduzidos sem nenhuma referência a uma trama conceitual e a uma modelização da prática docente. A ausência de uma estrutura conceitual representa um obstáculo importante à formalização da prática e à transposição dos saberes produzidos em um referencial de formação profissional e, conseqüentemente, na formação inicial e contínua de professores.

A consideração relativamente baixa da dimensão didática nas pesquisas sobre as práticas de ensino também se reflete, sem surpresa, na formação de professores. Uma análise dos programas de formação de professores nas quatro principais faculdades de educação do Québec, conduzida por Lenoir e Hasni (2006) e Lenoir e Larose (2007), sugere a posição secundária da formação disciplinar e didática enquanto que as atividades relacionadas à formação relativa aos fundamentos da educação são praticamente alheias à formação inicial. De fato, das cinco áreas que habitualmente compõem a formação inicial (formação didática, formação disciplinar, formação relativa aos fundamentos da educação, formação psicopedagógica e formação prática) é a formação prática que é considerada a mais importante segundo os futuros professores, enquanto a formação psicopedagógica é preferida pelos formadores universitários e supervisores de estágio; a formação didática e disciplinar sempre aparecendo nas últimas posições. Observação semelhante é destacada no Brasil por Limota e Cordeiro da Silva (2013): “As diretrizes curriculares para os cursos de Licenciatura indicam claramente que a necessária articulação teoria e prática tem valorizado mais o saber prático em detrimento do teórico” (p. 176). Em suma, os saberes que relevam do sistema de disciplinas científicas, sejam aquelas com as quais algumas disciplinas escolares estão relacionadas ou aquelas pertencentes às ciências da educação (sociologia da educação, história da educação, etc.), são menos considerados na formação de professores que os saberes que aparecem diretamente relacionados à prática docente.

3 Integrar a dimensão didática na análise das práticas docentes

Bressoux (2001) enfatiza que um dos principais desafios relacionados ao estudo das práticas docentes é lograr ter acesso a uma modelização destas últimas. Com raciocínio similar, Bru (2002) sugere que a pesquisa em educação se esforce para construir modelos de práticas capazes de “fornecer um quadro de leitura das práticas docentes, de suas diferentes finalidades, de seus diferentes modos de organização e dos diferentes processos que as caracterizam” (p. 68), dito nas palavras de Baudouin e Friedrich (2001, p. 13), um “modelo da ação educativa e formativa”, um modelo que apresenta uma estrutura estável, explícita e amparada

empiricamente, e que articulada à teoria ofereça uma leitura mais fidedigna da realidade empírica.

Documentar as práticas docentes de um ponto de vista compreensível para alimentar a formalização da dimensão didática tal como concebida pelos professores e tornar mais explícita a articulação entre as dimensões curriculares, pedagógicas, organizacionais, psicológicas e didáticas exige, no entanto, certas precauções. Vários estudos sugerem a dificuldade dos programas iniciais de formação de professores em mudar as representações dos futuros professores sobre o ensino e a aprendizagem das disciplinas escolares (Araújo-Oliveira, 2014; Lebrun et al., 2011; Libâneo, 2013). Outros estudos ainda ilustram que a questão dos saberes escolares disciplinares é raramente evocada pelos professores quando estes discorrem sobre suas próprias práticas (Araújo-Oliveira, Lisée, Lenoir & Maubant, 2011; Gervais, 2005; Lebrun 2014). Seus comentários se centram particularmente nas condições visando a colocar os alunos o mais rapidamente possível em ação. Essa observação destaca a necessidade de abordar a questão dos saberes escolares disciplinares em relação às demais dimensões do agir docente. Nesta perspectiva, os conceitos de intervenção educativa e de disciplina escolar representam pistas interessantes para enfrentar tamanho desafio.

Por intervenção educativa, entendemos com Lenoir, Larose, Deaudelin, Kalubi e Roy (2002):

o conjunto das ações finalizadas empreendidas por pessoas mandatadas, motivadas e legitimadas, tendo em vista perseguir em um contexto institucionalmente específico os objetivos educacionais socialmente determinados, estabelecendo as condições mais adequadas possíveis para favorecer a implementação pelos aprendizes de processos apropriados de aprendizagem (p. 12)⁷.

A escolha do conceito de intervenção educacional baseia-se, entre outras coisas, na possibilidade de abordar a prática em suas diferentes fases e na inter-relação entre as várias dimensões a ela subjacentes.

Esta definição significa, em primeiro lugar, que as disciplinas escolares são constituídas de um *corpus* de conhecimentos intencionalmente selecionados. Lenoir e Hasni (2006) apoiando-se nos trabalhos de Chervel (1988), Develay (1992), Sachot (1998), entre outros, contribuíram a pôr em evidência a especificidade dos saberes escolares com relação aos saberes

⁷ A Construção do conceito de intervenção educativa e a apresentação das mediações que ele exige são expostas e explicadas em Lenoir (2017).

científicos. As finalidades socioeducativas, que determinam a contribuição específica desses saberes no desenvolvimento do aluno, constituem de certa forma uma legitimação perante a sociedade de sua inserção no currículo escolar.

Em segundo lugar, essa definição implica que a intervenção educativa possui um conjunto de dimensões inter-relacionadas que Araújo-Oliveira (2005), inspirado dos trabalhos de Lenoir e Vanhulle (2006) organizou em três perspectivas: 1) uma perspectiva socioeducativa contextual, vinculada ao contexto mais amplo e independente da vontade ou das aspirações do professor, mas que influencia diretamente as práticas docentes; 2) uma perspectiva socioeducativa relacionada ao quadro de referência do professor: visão da escola e suas finalidades (dimensão curricular), visão do ensino e da aprendizagem (dimensões sócio-afetivas e históricas), visão do saber (dimensão epistemológica); e, finalmente, 3) uma perspectiva operacional que representa a materialização do quadro de referência do professor na escola e na sua sala de aula. Esta materialização refere-se à diferentes dimensões: didática (saberes escolares disciplinares e processos de ensino e de aprendizagem específicos às diferentes disciplinas escolares), psicopedagógica (características específicas dos alunos, modos de funcionamento, técnicas e fórmulas pedagógicas), organizacional (gestão do tempo, do espaço, das rotinas e modos de agrupamento dos alunos).

A intervenção educativa se desenvolve através de três fases inter-relacionadas: fase pré-ativa, fase interativa e fase pós-ativa. A fase pré-ativa refere-se ao planejamento do ensino, onde o professor estabelece os objetivos, escolhe os conteúdos, prepara o material didático, define as tarefas que serão realizadas pelos alunos, etc. enquanto que a fase interativa representa a realização em classe com os alunos dos elementos planejados. A fase pós-ativa refere-se ao conjunto de procedimentos de auto-avaliação que acompanham as ações do professor (reflexão sobre as ações realizadas, sobre as tarefas propostas aos alunos, sobre o alcance dos objetivos estabelecidos, etc.). A análise das práticas docentes a partir dessas três fases torna possível assim colocar o agir docente no cerne da perspectiva operacional (dimensões didática, organizacional e psicopedagógica). No entanto, se “o campo das profissões faz parte de uma lógica da ação que não releva mais daquela do sistema de disciplinas científicas” (Habboub, Lenoir & Tardif, 2008, p. 41), como destacamos no início desse texto, os saberes escolares disciplinares, quanto a eles, permanecem na confluência das esferas escolares e científicas.

Sem negar a influência do polo científico que concebe as disciplinas escolares como uma extensão de uma ou mais disciplinas científicas e do polo sociológico que defende a tese segundo a qual as disciplinas escolares seriam produtos e problemáticas sociais, os trabalhos de Chervel (1988), Develay (1992, 2000) e Sachot (1998) contribuíram a colocar em evidência

suas especificidade: as disciplinas escolares são um produto histórico da escola que visa responder a suas finalidades. Elas são compostas, segundo Chervel (1988), por um lado, de um conjunto de conhecimentos dotados de lógica interna e que constituem o eixo central da disciplina ensinada, além de práticas motivadas que justificam perante a sociedade sua introdução no percurso escolar e, por outro lado, de exercícios padrão que representam os dispositivos específicos à disciplina (métodos, técnicas, estratégias, etc.), bem como as modalidades de controle responsáveis em garantir seu sucesso. Esses componentes se referem à matriz disciplinar específica de cada disciplina (Sachot, 1998) e trabalham em estreita harmonia.

A análise das práticas docentes tendo em vista a integração da dimensão didática baseia-se assim na identificação de cada um desses componentes. Obviamente, como indicam Lenoir e Hasni (2006), a disciplina escolar não pode ser considerada como uma entidade independente das ideologias socioeducativas e das referências científicas porque ela constitui uma ferramenta de concretização das finalidades da educação escolar. No entanto, como aponta Chervel (1988), ela possui “um caráter eminentemente criativo” (p. 70). Nesse sentido, ela representa uma força estruturante da mesma maneira que as ideologias e o conhecimento científico, se apresentando, de certa forma, como a guardiã das finalidades educacionais. A este respeito, Chervel escreve:

quando a escola recusa ou expulsa do seu seio a ciência moderna, isso não ocorre certamente devido à incapacidade dos professores de se adaptarem, é simplesmente que seu verdadeiro papel se situa em outra dimensão, e que, a força de querer servir de substituta a certos “saberes científicos”, ela corre o risco de não mais cumprir sua missão (1988, p. 67-68).

Além disso, vários estudos destacam a discrepância entre as prescrições ministeriais relativas ao ensino de uma disciplina escolar e os discursos e práticas de professores e futuros professores (Araújo-Oliveira, 2018; Lebrun 2014; Maubant & Lenoir 2008). Por um lado, mesmo si os professores aderem às orientações ministeriais, eles tendem a interpretá-las e adaptá-las de acordo com seu contexto de trabalho. Por outro lado, para muitos professores, as inovações representam uma fonte de insegurança e de inquietude, pois se manifestam em ruptura com práticas já instauradas. Para Perrenoud (1996), abandonar essas práticas “pode significar romper com um meio profissional, renunciar à uma certa reputação profissional adquirida junto aos pais dos alunos, aos colegas, aos superiores hierárquicos, enfim, enfrentar uma forma de desaprovação ou de solidão” (p.16). Como argumenta Santos (2002), os professores podem assim reagir e resistir às mudanças propostas, cristalizando práticas

tradicionais e criando obstáculos ao surgimento de práticas novas e criativas. Em outras palavras, a análise de práticas docentes tendo em vista a integração da dimensão didática pode dificilmente ser ancorada apenas nos requisitos curriculares ministeriais ou no processo de transposição didática, conforme definido por Chevallard (1988), porque a prática dos professores se estende através de uma rede de restrições marcadas pelas representações dos atores em relação às expectativas da sociedade (dimensão contextual), pelos parâmetros que fundamentam o ensino de uma dada disciplina (dimensões epistemológicas, curriculares, etc.), pelas características específicas dos alunos e seus processos de aprendizagem (dimensão psicopedagógica), etc. Neste sentido, concordamos com Moreira (2013) quando este se refere aos trabalhos de Canário (2006): “a renovação do trabalho pedagógico e as estratégias de mudanças precisam ser decididas e formuladas com os professores para que sua autonomia profissional e seu controle do trabalho docente sejam assegurados” (Moreira, 2013, p.108-109).

Do conceito de disciplina escolar emana assim a necessidade de repensar a análise das práticas docentes a partir de quatro eixos de análise: o primeiro destes eixos faz referência às finalidades socioeducativas que presidem ao ensino de uma dada disciplina escolar (por que ensinar uma dada disciplina?); o segundo, quanto a ele, faz referência aos objetos de ensino incorporados pelo professor nas situações propostas aos alunos e que se transformam em objetos de aprendizagem para estes últimos (o que ensinar em uma dada disciplina?); o terceiro eixo se interessa pelos procedimentos didáticos colocados em prática (como ensinar uma dada disciplina?) enquanto que o quarto e último eixo se interessa pelos recursos didáticos aos quais recorrem os professores para apoiar a sua intervenção educativa e, do mesmo modo, as aprendizagens dos alunos (com que ensinar uma dada disciplina?).

Esses quatro eixos de análise aplicados às três fases da intervenção educativa permitem assim evitar a abordagem impositiva e prescritiva comumente utilizada na pesquisa sobre as práticas docentes, aproximando a análise da dimensão didática da multidimensionalidade e da multireferencialidade subjacentes às práticas docentes. De fato, a análise da fase pré-ativa, em particular por meio de entrevistas semiestruturadas sobre o planejamento que será concretizado em sala de aula (Morales-Gomez & Lenoir, 2015), permite investigar particularmente as dimensões epistemológicas, curriculares, didáticas e sócio-afetivas, enquanto que o estudo da fase interativa, utilizando uma grade de análise das situações observadas por meio da videografia (Araújo-Oliveira, 2015; Lenoir, Jean & Morales-Gomez, 2015), permitem mergulhar nas dimensões psicopedagógicas, organizacionais e didáticas, mas numa perspectiva mediadora. Enfim, a análise da fase pós-ativa, por meio de entrevistas de auto-confrontação sobre a concretização da prática em sala de aula (Pellerin, Lira-Gonzales, Araújo-Oliveira &

Collin, 2018) permite um retorno reflexivo sobre cada uma das dimensões da intervenção educativa a partir do olhar retrospectivo do professor, possibilitando colocar em evidência os elementos contingentes e sua influência na operacionalização do planejamento.

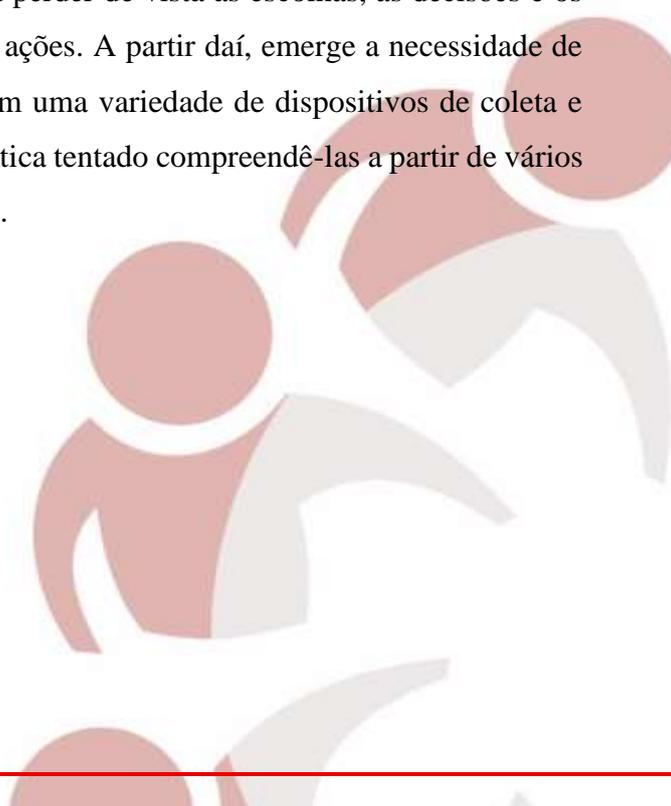
Conclusão

A aplicação dessas pistas de análise representa, no entanto, muitos desafios para os pesquisadores, especialmente de natureza conceitual e operacional. Um dos muitos desafios que os pesquisadores enfrentam no estudo das práticas docentes é poder pensar nos saberes escolares disciplinares como sendo um dos componentes da prática docente. A necessidade de articular a lógica didática à lógica do agir profissional docente requer uma adaptação dos ângulos de análise às intenções e às ações dos professores observados. Entendemos que não convém ancorar a análise em uma estrutura disciplinar pré-determinada para em seguida medir os hiatos entre essa estruturação e aquela proposta pelo professor. Convém antes de mais nada desvendar a lógica interna do professor através, notadamente, do discurso do profissional e das atividades que ele propõe aos alunos. Nesta perspectiva, acrescenta Lenoir (2000), a integração da dimensão didática na análise das práticas docentes parte, não dos saberes científicos, mas da análise crítica do contexto social, cultural e institucional e da situação concreta na qual o ensino dos saberes escolares disciplinares toma forma. Como enfatiza Sales Oliveira (2013) “a prática da docência não se materializa de forma emancipatória apenas pelo exercício repetitivo da experiência, a qual, por sua vez, não é uma mera expressão da teoria, e também traz contribuição para a construção e reconstrução das sistematizações teóricas” (p. 143).

Ademais, na medida em que os saberes escolares disciplinares se inserem numa trama conceitual gradualmente desenvolvida no decorrer de um ano letivo, torna-se imperativo que os pesquisadores recorram a múltiplas observações evitando assim uma descontextualização excessiva das sequências de ensino-aprendizagem analisadas. Também, face à impossibilidade de multiplicar os olhares a partir da análise plural de atividades em várias disciplinas, torna-se difícil identificar as semelhanças e as especificidades disciplinares nas práticas docentes. A pluralidade das análises didáticas se impõe, mas uma tal pluralidade só é possível a partir de um quadro de referência comum que, sem ocultar as especificidades disciplinares, proponha uma visão global do currículo, da contribuição de cada uma das disciplinas escolares, dos processos de mediação, etc. Por fim, a colaboração científica deve ir além do campo da didática, pois, para caracterizar a articulação da dimensão didática com os demais componentes das práticas docente, é preciso entrelaçar olhares, entre outros, com pedagogos, sociólogos,

psicólogos e filósofos da educação, etc. É aqui que a noção de circunsdisciplinaridade, introduzida por Lenoir e Sauvé (1998) para indicar a necessidade de uma abordagem integradora das várias formas de conhecimento que compõem o gesto profissional, apresenta todo o seu sentido. Ela “destaca a necessidade de uma interação abrangente, sintetizadora, dinâmica (em uma estrutura dialética, praxeológica) e finalizada pelo ato profissional entre os diferentes conhecimentos constitutivos do saber profissional, não redutíveis apenas aos saberes disciplinar, uma vez que estão centrados na intervenção educativa nas fases pré-ativa, interativa e pós-ativa” (p.130).

Para concluir, retomamos aqui as considerações de Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau e Simard (1997) em sua análise da pesquisa contemporânea sobre o conhecimento do professor. Para esses autores, é necessário estabelecer uma base de conhecimento sobre o ensino, a fim de evitar duas “armadilhas” comuns: a de uma *profissão sem saber*, que é exercida no campo sem explicitar os conhecimentos subjacentes à ação e a dos *saberes sem profissão*, onde as ciências da educação produzem conhecimentos que não levam em conta as condições concretas do exercício da profissão docente. Tanto na primeira como na segunda, a emergência do conhecimento profissional é limitada. Na primeira concepção reina uma visão positivista e reificada dos saberes didáticos, que leva a conceber o ensino como um processo de transmissão, enquanto na segunda o conhecimento é concebido numa perspectiva aplicacionista, fora de contexto e sem confronto com a complexidade da sala de aula. É neste sentido que sublinhamos com Maggi (1990, 2000) a necessidade de extrapolarmos as prescrições dogmáticas e a descrição das experiências e sentimentos subjetivos dos sujeitos para tentar chegar à uma explicação da ação tal como ela ocorre, mas sem perder de vista as escolhas, as decisões e os significados que o sujeito atribui à suas próprias ações. A partir daí, emerge a necessidade de pesquisas longitudinais e sistemáticas que exigem uma variedade de dispositivos de coleta e que possam cobrir as diferentes dimensões da prática tentado compreendê-las a partir de vários cruzamentos de dados (Lenoir & Esquivel, 2015).



REFERÊNCIAS

- Araújo-Oliveira, A. (2005). Tendances actuelles de la recherche brésilienne portant sur les pratiques enseignantes: analyse critique de la production scientifique, 1985-2004. Mémoire de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Araújo-Oliveira, A. (2014). Pourquoi enseigne-t-on les sciences humaines et sociales au primaire? In M.-C. Larouche, & A. Araújo-Oliveira (dir.), *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise. Regards croisés sur un domaine de recherche et d'intervention* (p. 175-196). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Araújo-Oliveira, A. (2015). Un modèle d'analyse pour caractériser les pratiques d'enseignement effectives en sciences humaines et sociales au primaire. In Y. Lenoir & R. Esquivel (dir.), *Procédures méthodologiques en acte dans l'analyse des pratiques d'enseignement: approches internationales*. T. 1: *Les méthodes en usage à la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative et utilisées par des chercheurs qui y sont associés* (p. 223-253). Longueuil: Groupéditions Éditeurs.
- Araújo-Oliveira, A. (2018). Le processus de problématisation dans l'enseignement des sciences humaines et sociales au primaire. In A. Araújo-Oliveira, I. Chouinard & G. Pellerin (dir.), *L'analyse des pratiques professionnelles dans les métiers relationnels: perspectives plurielles* (p. 187-210). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Araújo-Oliveira, A., Lebrun, J. & Lenoir, Y. (2009). Étude critique de la documentation scientifique brésilienne relative à l'analyse des pratiques enseignantes. *Revue canadienne de l'éducation*, 32(2), 285-316.
- Araújo-Oliveira, A., Lenoir, Y., Morales-Gomes, A. & McConnel, A.C. (2011). Práticas interdisciplinares no ensino primário: concepções de professoras e futuros professoras no Québec. *Educação e sociedade*, 32(117), 1125-1145.
- Araújo-Oliveira, A., Lisée, V., Lenoir, Y. & Maubant, P. (2011). Planification des savoirs d'enseignement chez des futures enseignantes du primaire au Québec. In P. Maubant (dir.), *Enjeux de la place des savoirs dans les pratiques éducatives en contexte scolaire* (p. 129-155). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Baudouin, J.-M. & Friedrich, J. (2001). Théories de l'action et éducation. In J.-M. Baudouin & J. Friedrich (dir.), *Théories de l'action et éducation* (p. 7-24). Bruxelles: De Boeck.
- Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 5, 35-52.
- Bondioli, A. (2004). Dos indicadores às condições do projeto educativo. In A. Bondioli (dir.), *O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação*. Campinas: Autores associados.
- Bru, M. (2002). Savoirs de la recherche et savoirs des praticiens de l'enseignement: jeu de dupes ou rencontre ouverte et constructive? In J. Donnay & M. Bru (dir.), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation* (p. 133-154). Bruxelles: De Boeck.
- Canário, R. (2002). Escola – crise ou mutação? In A. Novoa (dir.), *Espaços de educação, tempos de formação* (p. 141-151). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires: réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, 38, 59-119.
- Chevallard Y. (1985). La transposition didactique – Du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble: La Pensée sauvage.
- Develay, M. (1992). De l'apprentissage à l'enseignement. Paris: ESF.
- Develay, M. (2000). À propos des savoirs scolaires. *VEI Enjeux*, 123, 28-37.
- Gauthier, C., Desbiens, J.-F., Malo, A., Martineau, S. & Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Saint-Nicolas: Les Presses de l'Université Laval.
- Gervais, C. (2005). Rapport au savoir et à l'expérience dans le discours d'un enseignant associé sur sa pratique. In D. Biron, M. Cividini & J.-F. Desbiens (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 299-312). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Gouvernement du Québec (1994). La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire. Orientations et compétences attendues. Québec: Ministère de l'éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec (2001). La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.
- Habboub, E., Lenoir, Y. & Tardif, M. (2008). La didactique professionnelle et la didactique des savoirs professionnels dans la documentation scientifique: un essai de synthèse des travaux francophones. In Y. Lenoir & P. Pastré (dir.), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat: un enjeu pour la professionnalisation des enseignants* (p. 19-51). Toulouse: Octarès.
- Hasni, A. Lebrun, J. & Lenoir, Y. (2016). Les disciplines scolaires et la vie hors de l'école: Le cas des "éducation à" au Québec. Longueuil: Groupéditions.
- Lebrun, J. (2014). Les conceptions disciplinaires véhiculées dans le discours des futurs enseignants et des manuels scolaires. La survalorisation de la mise en activité de l'élève. In Larouche, M.-C. & A. Araújo-Oliveira (dir.), *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise. Regards croisés sur un domaine de recherche et d'intervention* (p. 107-124). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lebrun, J., Lenoir, Y., Araújo-Oliveira A., Hasni, A., Morin, M.-P. & McConnell, A. C. (2011). Characteristics and contributions of school subjects at the primary level: Results of a survey of primary pre-service teachers from four Quebec Universities. *Educational Review*, 63(2), 159-177.
- Lebrun, J., Lenoir, Y., Araújo-Oliveira, A. & Chalghoumi, H. (2005). La recherche sur les pratiques enseignantes effectives au préscolaire et au primaire: regard critique sur leurs contributions à l'évolution des pratiques. In C. Gervais & L. Portelance (dir.) *Des savoirs au cœur de la profession enseignante. Contexte de production et modalités de partage* (p. 265-285). Sherbrooke: Éditions du CRP.

- Lenoir, Y. (2000). La recherche dans le champ des didactiques: quelques remarques sur les types de recherches, leur pertinence et leurs limites pour la formation à l'enseignement. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 22(1), 177-222.
- Lenoir, Y. (2017). Les médiations au cœur des pratiques d'enseignement-apprentissage: une approche dialectique. Des fondements à leur actualisation en classe. Éléments pour une théorie de l'intervention éducative (2^e éd. rev. et augm.). Saint-Lambert: Éditions Cursus universitaire (1^{re} éd. 2014).
- Lenoir, Y. & Esquivel, R. (dir.). (2015). Procédures méthodologiques en acte dans l'analyse des pratiques d'enseignement: approches internationales. T. 1: Les méthodes en usage à la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative et utilisées par des chercheurs qui y sont associés. Longueuil: Groupéditions Éditeurs.
- Lenoir, Y. & Hasni, A. (2006). Les disciplines, la didactique des disciplines et le curriculum de formation à l'enseignement primaire: de la maîtrise à l'adéquation. In Y. Lenoir et M.-H. Bouillier-Oudot (dir.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation* (p. 125-166). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Lenoir, Y. & Larose, F. (2007). Importância atribuída aos diferentes componentes da formação inicial para o ensino primário no Québec pelos diversos atores nela implicados: Resultados de uma pesquisa. *Educere et Educare*, 2(4), 31-52.
- Lenoir, Y. & Sauvé, L. (1998). De l'interdisciplinarité scolaire à l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement: un état de la question. 1 — Nécessité de l'interdisciplinarité et rappel historique. *Revue française de pédagogie*, 124, 121-153.
- Lenoir, Y., Hasni, A. & Froelich, A. (2015). Curricular and didactic conceptions of interdisciplinarity in the field of education: A socio-historical perspective. *Issues in Interdisciplinary Studies*, 33, 39-93.
- Lenoir, Y. & Vanhulle, S. (2006). Étudier la pratique enseignante dans sa complexité: une exigence pour la recherche et la formation à l'enseignement. In A. Hasni, Y. Lenoir & J. Lebeaume (dir.), *La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire dans le contexte des réformes par compétences* (p. 193-246). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lenoir, Y., Jean, V. & Morales-Gómez, A. (2015). L'analyse des pratiques d'enseignement effectives par la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative: le recours à la vidéoscopie. In Y. Lenoir & R. Esquivel (dir.), *Procédures méthodologiques en acte dans l'analyse des pratiques d'enseignement: perspectives internationales*. T. 1: *Les méthodes en usage à la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative et utilisées par des chercheurs qui y sont associés* (p. 59-90). Longueuil: Groupéditions Éditeurs.
- Lenoir, Y., Larose, F., Deaudelin, C., Kalubi, J-C. & Roy, G. R. (2002). L'intervention éducative: clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement. *Esprit Critique*, 4(4). Document téléaccessible à l'adresse URL <<http://www.espritcritique.org/>>
- Lenoir, Y., Lebrun, J., Maubant, P., Lacourse, F., Hasni, A., Oliveira, A., ... Habboub, E. (2006). *Analyse de publications nord-américaines relatives à l'enseignement. Une*

collaboration scientifique France-Québec. Rapport de recherche. Sherbrooke: Faculté d'éducation, Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE).

- Libâneo, J.C. (2013). Didática como campo investigativo e disciplinar e seu lugar na formação de professores no Brasil. In M.R.N.S Oliveira & J.A. Pacheco (dir.), *Currículo, didática e formação de professores* (p. 131-166). Campinas: Papirus.
- Limonta, S.V. & Cordeiro da Silva, K.A.C.P (2013). Formação de professor, trabalho docente et qualidade do ensino. In J.C. Libâneo, M.V. Suanno & S.V. Limonta (dir.), *Qualidade da escola pública: Políticas educacionais, didática e formação de professores* (p. 173-187). Goiás: CEPED.
- Maggi, B. (2000). Les conceptions de la formation et de l'éducation. In B. Maggi (dir.), *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation* (p. 1-32). Paris: Presses universitaires de France.
- Maubant, P. & Lenoir, Y. (2008). Nouveau curriculum et professionnalité chez des enseignants québécois du primaire: résultats d'une recherche. In G. Baillat & A. Hasni (dir.), *L'école primaire et les savoirs scolaires: perspectives actuelles* (p. 91-122). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Morales-Gómez, A. & Lenoir, Y. (2015). Un dispositif méthodologique au cœur des recherches de la CRCIE: l'exemple de l'entrevue semi-dirigée de planification. In Y. Lenoir & R. Esquivel (dir.), *Procédures méthodologiques en acte dans l'analyse des pratiques d'enseignement: approches internationales*. T. 1: *Les méthodes en usage à la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative et utilisées par des chercheurs qui y sont associés* (p. 147-168). Longueuil: Groupéditions Éditeurs.
- Moreira, A.F.B. (2013). Currículo e formação de professores: notas para discussão. In J.C. Libâneo, M.V. Suanno & S.V. Limonta (dir.), *Qualidade da escola pública: Políticas educacionais, didática e formação de professores* (p. 107-130). Goiás: CEPED
- Nóvoa, A. (2007). *O regresso dos professores*. Communication présentée dans le cadre de la Conference on Teacher Professional Development for the Quality and Equity of Lifelong Learning. Lisbon, 27-29 septembre. Document téléaccessible à l'adresse: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/687/1/21238_rp_antonio_novoa.pdf.
- Pellerin, G., Lira-Gonzales, M.-L., Araújo-Oliveira, A. & Collin, S. (2018) L'autovidéographie pour soutenir la pratique réflexive de futurs enseignants du primaire. In A. Araújo-Oliveira, I. Chouinard & G. Pellerin (dir.), *L'analyse des pratiques professionnelles dans les métiers relationnels: perspectives plurielles* (p. 211-238). Québec: PUQ.
- Perrenoud, P. (1996). Peut-on changer par l'analyse de ses pratiques? *Cahiers pédagogiques*, 346, 14-16.
- Rey, B. (2008). La notion de compétence permet-elle de répondre à l'obligation de résultats dans l'enseignement? In C. Lessard & P. Meirieu (dir.), *L'obligation de résultats en éducation: Évolutions, perspectives et enjeux internationaux* (p. 233-242) (2^e éd.). Bruxelles: De Boeck Université (1^{re} éd. 2005).
- Sachot, M. (1998). Une discipline d'enseignement: un singulier pluriel? Essai de déconstruction historique. Sherbrooke: Faculté d'éducation (Cahiers du GRIFE, n° 1).

- Sales Oliveira, M. (2013). Algumas ideias força e pontos de tensão relacional em didática, currículo e formação de professores. In J.C. Libâneo, M.V. Suanno & S.V. Limonta (dir.), *Qualidade da escola pública: Políticas educacionais, didática e formação de professores* (p. 131-172). Goiás: CEPED.
- Santos, L. L. C. (2002). Políticas públicas para o ensino fundamental: parâmetros curriculares nacionais e sistema nacional de avaliação (SAEB). *Educação e Sociedade*, 23(80), 346-367.
- Tardif, M., Lessard, C. & Gauthier, C. (1998). Introduction générale. In M. Tardif, C. Lessard & C. Gauthier (dir.), *Formation des maîtres et contextes sociaux* (p. 7-70). Paris: PUF.
- Whitty, G. (2008). Changing modes of teacher professionalism: traditional, managerial, collaborative and democratic. In B. Cunningham (dir.), *Exploring professionalism* (p. 28-49). London: University of London.

Les auteurs identifiés ci-dessous se déclarent responsables de l'élaboration de ce travail.

La contribution individuelle a été faite comme suit:

Identification des auteurs	Description des contributions
Auteur 1	Conceptualisation, rédaction, traduction
Auteur 2	Conceptualisation, rédaction, révision

