

Desafios e obstáculos da pesquisa em educação para a transformação das práticas pedagógicas

Anderson Araújo-Oliveira*

Resumo

As reformas educativas atualmente empreendidas por numerosos países marcam uma ruptura importante com modelos anteriores de ensino e indicam a necessidade de uma transformação das práticas docentes. O presente artigo propõe uma reflexão em torno das contribuições e dos limites das pesquisas científicas no campo das ciências da educação e em particular aquelas que se referem às práticas pedagógicas para a construção de um Referencial de Formação Profissional que possa servir tanto à formação docente (inicial e continuada) quanto à transformação das próprias práticas. Após colocar em evidência a necessária transformação das práticas pedagógicas que reclamam as reformas atuais, o artigo assinala alguns obstáculos e desafios aos quais as pesquisas em educação têm sido confrontadas atualmente e propõe algumas pistas teórico metodológicas potencialmente favoráveis a uma melhor articulação entre pesquisa e prática. Se o artigo não dá respostas definitivas às perguntas que ele levanta ao longo da discussão, ele permite levantar certas pistas possibilitando alimentar as reflexões de pesquisadores e formadores de diferentes países onde a análise das práticas representa um desafio essencial para a concretização dessas reformas educacionais.

Palavras-chave: Pesquisa. Educação. Prática pedagógica.

Challenges and obstacles of the research in education to the transformation of teaching practices

Abstract

Educational reforms which are undertaken by many countries mark a major rupture with previous models of teaching and indicate the need for transformation of practices. The present text discusses the contributions and limits of scientific research in the field of Educational Science. It takes a particular interest in some research that are relate to teaching practice with regards to the construction of a Professional Training Referential that can be used for teacher training as well as the transformation of teaching practices. After highlighting the necessary transformations of the teaching practices, that the current educational reforms require, this article brings to light certain obstacles and challenges that confront research in education. It also proposes a number of potentially favorable theoretical and methodological avenues linking research and practice. The article does not

* Doutorando em Educação na Faculdade de Educação da Université de Sherbrooke e professor substituto em Didática das Ciências Humanas nesta mesma instituição.

Anderson Araújo-Oliveira

provide definitive answers to the questions raised, but it does identify some theoretical and methodological lines of inquiry that fuel the reflections of researchers and trainers everywhere for whom the analysis of practices is a major issue in achieving reforms.

Keyword: Research. Education. Teaching practice.

Introdução

Muitos países do mundo, dentre os quais Brasil, Chile, Canadá, França, Marrocos e Portugal, têm se comprometido nos últimos anos numa reforma radical do seu sistema educativo. Embora com contextos sociais, políticos, econômicos e educacionais bastante diferenciados, as reformas empreendidas por esses países têm caminhado por trilhas bastante semelhantes. A organização da escolaridade em ciclos bienais, a adoção de uma perspectiva epistemológica de tipo construtivista, a pedagogia de projeto, o agrupamento das aprendizagens escolares em áreas de ensino e o tratamento transversal de questões sociais constituem alguns exemplos (Gouvernement du Québec, 2001; MEC, 1997). Animadas por novas aspirações socioeducativas, estas reformas desencadeiam uma ruptura com os modelos de práticas pedagógicas arraigados na perspectiva behaviorista da pedagogia por objetivos e indicam novas diretrizes para uma urgente transformação das práticas pedagógicas no interior das escolas e das salas de aulas.

A transformação das práticas, no entanto, não acontece da noite para o dia como mero passe de mágica. Ela implica uma série de outras mudanças no sistema educativo (reestruturação da formação docente, profissionalização do ensino, valorização da carreira docente, etc.) e convida a todos nós pesquisadores no campo da educação e formadores de professores a repensarmos nossas práticas de formação e de pesquisa. É nesse sentido que consideramos que uma tal transformação só é possível se levarmos em consideração, nesse duplo papel que desempenhamos (formador e pesquisador), os conhecimentos produzidos pela pesquisa científica sobre a prática – *connaissances sur la pratique*¹ – (BEILLEROT; BLANCHARD-LAVILLE; MOSCONI, 1996), os conhecimentos construídos pelos próprios professores através de suas experiências cotidianas – *connaissances de la pratique* – (RAYMOND; LENOIR, 1998) e os conhecimentos produzidos pela racionalização e sistematização das práticas pedagógicas realizadas quotidianamente (NAVARRO, 2004).

Neste contexto, a pesquisa científica em educação exerce um papel de extrema importância na transformação das práticas pedagógicas pois, como afirmam Marcel, Orly, Rothier-Bautzer e Sonntag (2002), ela tem como uma de suas principais funções a construção de conhecimentos sobre a prática a fim de contribuir com a melhoria desta última por intermédio de uma formação profis-

sional dos professores. É nessa perspectiva que temos dedicado nossos estudos científicos nos últimos anos. O presente texto é uma prova concreta disso. Ele tem por objetivo proporcionar alguns elementos de reflexão em torno do papel que desempenham (ou deveriam desempenhar) as investigações científicas em ciências da educação sobre as práticas pedagógicas no intuito de construir um referencial de formação profissional² que possa servir de referência para alimentar as políticas de formação inicial e continuada e, por intermédio desta, a transformação das próprias práticas.

Transformar as práticas pedagógicas: a melhor solução e o principal desafio

Tomando por base as novas diretrizes propostas pelas reformas educativas estabelecidas nos últimos anos, nós constatamos que a formação inicial e continuada dos professores deve assim ser orientada para o desenvolvimento de competências profissionais que se traduzem tanto na capacidade do professor a mobilizar diferentes recursos para gerenciar situações complexas (LE BOTERF, 2000; 2006) quanto na capacidade de estabelecer um processo reflexivo e crítico em torno de sua própria ação (DIAS; ENGERS, 2003; PERES et al., 2003). Nesse sentido, o professor deixa de ser pensado como um simples executor dentro de um sistema determinado *a priori* e ao qual ele deve adaptar-se sem questionamentos (MAGGI, 1990; 2000) e passa a ser pensado como um profissional. Em outras palavras, implicado numa situação complexa e multidimensional, o professor é levado a tomar numerosas decisões em situações de emergência; situações estas que são imprevisíveis, complexas e instáveis (PERRENOUD, 2002). Isso significa que o professor não pode mais, como se pensava em tempos remotos, contar exclusivamente com o seu talento ou sua experiência. Agir na urgência implica recorrer aos diferentes conhecimentos procedentes das investigações científicas (GAUTHIER; DESBIENS; MARTINEAU, 1999) e principalmente àqueles decorrentes de investigações sobre a prática. O ensino de qualidade que a sociedade exige agora deve exprimir-se pelo estabelecimento de práticas pedagógicas de acordo com as necessidades sociais, políticas, econômicas, e culturais da realidade e também com o contexto globalmente mais amplo.³

Os desafios subjacentes à formação de mestres e às práticas pedagógicas são considerados de importância capital no contexto socioeducativo atual. Numerosos trabalhos, dentre os quais destacamos os de Bressoux (1994; 2001); Bru (1997, 2002); Bru e Talbot (2001); Crahay (2000); Duru-Bellat e Leroy-Audoin (1990) e Martineau, Gauthier e Desbiens (1999), têm mostrado a forte influência que exercem as práticas pedagógicas nas aprendizagens dos alunos. É em virtude desta influência que consideramos os professores como um elemento importante para o alcance dos objetivos subjacentes às reformas. Responsáveis diretos pela operacionalização das práticas, são eles quem determinam as características e as condições específicas das situações de ensino-aprendizagem que serão vivenciadas em sala de aula pelos alunos. São eles

Anderson Araújo-Oliveira

que, pela sua intervenção educativa, contribuem, mesmo que parcialmente, a construir nos alunos uma relação à escola, aos conhecimentos e ao mundo no qual eles se desenvolvem.

A transformação das práticas pedagógicas em função das novas orientações postas pelas reformas educativas está, contudo, longe de ser alcançada. Como destaca Correia (1991), não é sempre que essas novas orientações produzem mudanças significativas nas práticas e nas relações sociais estabelecidas entre os sujeitos implicados no contexto educativo. Estas inovações ou rupturas são reinterpretadas pelos professores que são, ao mesmo tempo, consumidores das mudanças e agentes potenciais de resistência. Nesse contexto, as reformas são susceptíveis de entrar em conflito com as práticas pedagógicas vividas nas escolas e nas salas de aula (SANTOS, 2002). Por um lado, os professores, mesmo se adeptos às novas orientações, as interpretam e as adaptam em função do seu contexto de trabalho, de suas representações, de suas crenças e valores. Por outro lado, para muitos professores, tais inovações são uma fonte de insegurança e de apreensão pelo fato de se apresentarem como ruptura com as práticas já instauradas. Perrenoud (1996) confirma estas constatações quando afirma que abandonar tais práticas “pode ser quebrar com um meio, renunciar à uma reputação junto aos pais, aos colegas [. . .], resumidamente enfrentar uma forma de desaprovação ou de solidão” (1996, p. 16, tradução nossa). Os professores podem, portanto, como afirma Santos (2002), reagir e opor-se às mudanças propostas pelas reformas, cristalizando assim práticas tradicionais e criando obstáculos à emergência de práticas novas e criativas. A esse respeito, muitos autores têm constatado em diferentes partes do mundo a persistência de um ensino de tipo transmissivo e uma concepção da aprendizagem inscrita numa perspectiva empírico-realista (CRAHAY, 1988, 1989; DAMAZIO, 1995; GAGE, 1986; GONZÁLEZ; RIBEIRO, 2003; LEBRUN; LENOIR, 2001; SPALLANZANI et al., 2001).

A resistência às mudanças e a persistência de um ensino tradicional devem, contudo, ser interpretadas em relação às características da formação recebida. Vários autores (BRU, 1993, 2001; CHARLIER, 1989; TOCHON, 1992; SIKULA; BUTTERY; GUYTON, 1996) chamam a atenção para o impacto limitado de uma formação aplicacionista e prescritiva baseada no ensino de métodos e de modelos elaborados sem levar em conta os contextos complexos das salas de aula. Esta constatação, que reflete a incapacidade parcial da pesquisa científica a transformar e evoluir significativamente as práticas pedagógicas, nos interpela e nos leva a questionar cada vez mais a natureza e as características das pesquisas efetuadas sobre este objeto.

A análise realizada por Huberman e Thurler (1991) do programa de pesquisa suíço *Éducation et Vie Active* constatou que os resultados das investigações têm sempre uma influência lenta e indireta, misturados a outras fontes de informação de natureza não científica. Estes autores constataram ainda que, no plano dos efeitos conceituais e instrumentais das investigações, em somen-

te 18% dos casos percebem-se modificações de alguns ou vários aspectos da prática, enquanto em 34% dos sujeitos tocados por estas investigações, elas não provocam nenhum efeito. Lüdke (2005), por sua vez, denuncia que os intensos debates produzidos pelos 60 programas de mestrado e de doutorado responsáveis por uma produção considerável de livros e artigos no Brasil,

[...] não chegam na devida proporção aos principais interessados, os professores. A sua formação, o seu papel, a sua carreira, o seu destino são discutidos intensamente na academia e, no entanto, apenas uma pequena parte dessas discussões chega a eles, e, ainda, filtrada pelas obras didáticas e pelas propostas oficiais do governo (LUKDE, 2005, p. 247, tradução nossa).

Com efeito, um *hiatus* importante parece existir entre as funções essenciais atribuídas à pesquisa sobre as práticas pedagógicas colocadas em evidência por Marcel e colaboradores. (2002) – produção de conhecimentos, profissionalização e transformação das práticas – e as investigações efetivamente realizadas. Parece, no entanto, que o largo consenso que existe em torno dessas funções essenciais da pesquisa não se traduz necessariamente na multiplicidade dos estudos efetuados.

A pesquisa sobre as práticas pedagógicas: contribuições e obstáculos

É somente a partir dos séculos XVI e XVII que o ensino em meio escolar se torna uma prática social institucionalizada e, gradualmente, passa a substituir os outros modos de socialização e de educação, ou seja os modelos primitivos de aquisição de conhecimentos, de inserção e de participação social. É tendo como pano de fundo este novo cenário que as escolas e os seus processos de escolarização vão edificar e legitimar um novo campo de trabalho social: o ensino escolar. Este último inclui numerosas funções, entre elas, a de adaptar os indivíduos às novas formas de organização e de poder do mundo industrial capitalista.

Embora a atividade pedagógica no interior das escolas date de longa existência, é somente no final do século XIX e no início do XX que aparecem no campo da pesquisa científica as primeiras preocupações ligadas à compreensão de tal atividade. Como destacam Tardif e Lessard (1999), as investigações sobre a prática pedagógica começaram há mais de um século, mas é principalmente a partir da Segunda Guerra Mundial que esses trabalhos ganharam força e se multiplicaram. Um estudo desenvolvido por Gage (1963) mostrou que nos anos 1960 já existiam mais de 10.000 investigações refletindo sobre a prática pedagógica em meio escolar (apud BRU, 2002).

Nos dias atuais, um simples passeio virtual por algumas das centenas de bancos de dados disponíveis na internet para constatarmos que dezenas e dezenas de textos sobre o professor e a sua prática são publicados a cada

ano. Estas investigações, no entanto, apresentam uma grande diversidade. Elas tentam explicar, refletir, demonstrar ou descrever a atividade do professor sob diferentes ângulos, diferentes paradigmas, diferentes finalidades. Em contrapartida, vários estudos, entre os quais destacamos os de Lebrun e colaboradores, (2005) André e colaboradores, (1999); González e Ribeiro (2003); Lenoir e Vanhulle, 2006, demonstram que as numerosas investigações produzidas nos últimos vinte e cinco anos em educação afligem a fornecer um quadro de referência operacional para o estudo das práticas e para a formação dos mestres, principalmente porque não levam em conta o que se passa efetivamente em sala de aula. Esses trabalhos fornecem um volumoso discurso sobre as práticas pedagógicas, mas muito poucos dados empíricos (BRESSOUX, 2001; BRU, 1994, ANDRÉ et al., 1999) que possam ser utilizados tanto para o estabelecimento das políticas de formação quanto para repensar as práticas cotidianas (ANDRÉ et al., 1999).

Os resultados de uma análise crítica de 115 investigações empíricas realizadas na América do Norte e na Europa Ocidental nos últimos vinte anos sobre as práticas pedagógicas no ensino pré-escolar e primário (LEBRUN et al., 2005) permitiram constatar os limites e as contribuições destas investigações para a conceitualização da dinâmica própria ao ensino, e desta forma, para a conceitualização de um Referencial de Formação Profissional. De acordo com este estudo, as principais lacunas situam-se nas intenções das investigações, na estreiteza dos ângulos de estudo, na pouca importância atribuída à observação e na fragilidade da conceitualização da prática pedagógica. Eis aqui uma visão geral em quatro pontos dos resultados da referida pesquisa.

Predominância de uma perspectiva descendente

Em relação às intenções das investigações, duas perspectivas predominam na pesquisa norte-americana e européia: as investigações avaliativas e prescritivas vêm em primeiro lugar, e as investigações que visam a verificação de um método ou de um instrumento vêm em segundo. As intenções que são subjacentes às investigações analisadas constituem, como mostram Lebrun e colaboradores (2005), um primeiro obstáculo à formalização e à transposição destes dados na prática. Essas investigações tendem a reduzir o professor ao estatuto de técnico ou de executor encarregado de aplicar em suas práticas os dispositivos de formação julgados eficientes pelos pesquisadores.

Como Bru (1994, 2001) nos chama a atenção, esta perspectiva aplicacionista, baseada no que Schön qualifica de racionalidade técnica (SCHÖN, 1994), tem pouco impacto na formação docente. Este impacto reduzido torna-se ainda mais evidente quando nos referimos às práticas reais. A esse respeito, González e Ribeiro (2003) constatarem o pouco de utilidade das reflexões procedentes das investigações (às vezes muito teóricas e dissociadas da realidade) pelos professores nos contextos reais de suas práticas.

Predominância de investigações unidimensionais

O estudo de Lebrun e colaboradores (2004) revela também que a multiplicidade dimensional (contextual, epistemológica, curricular, didática, psicopedagógica, organizacional, socioafetiva) subjacente à prática pedagógica assim como as práticas efetivas tais como realizadas em sala de aula são pouco consideradas em boa parte das pesquisas. A maioria dos estudos analisados (56%) concentra a sua atenção em uma só dimensão. Além disso, são as dimensões psicopedagógicas e didáticas que predominam. Consta-se, portanto, que os resultados das investigações são obtidos e interpretados sem levar em consideração a multidimensionalidade da prática pedagógica e, assim, sem referência às variáveis capazes de influenciá-la.

Esta estreiteza dos ângulos de estudo alinha-se com os propósitos de Damis (1988). Esta autora considera que o olhar concentrado em uma perspectiva operacional sem levar em consideração as concepções – de sociedade, de homem, de educação e de saber – que servem de base para organizar os objetivos, os conteúdos, os procedimentos e os recursos a serem utilizados na ação docente, oferece o risco de contribuir para desenvolver nos professores uma prática pedagógica muito mais conservadora (baseada em receitas) do que crítica e transformadora (baseada nos ideais de emancipação do homem). Por isso, insistimos na necessidade das investigações em ciências da educação abordarem as práticas pedagógicas adotando o que Maggi (1990; 2000) qualifica de *lógica da ação*. Isso implicaria o abandono de todo e qualquer olhar simplificado bem como o apelo a diferentes dispositivos de coleta e análise de dados em situação real de ensino-aprendizagem.

Predominância de investigações centradas no discurso dos professores

Vários autores (dos quais tomamos como exemplo LENOIR; VANHULLE, 2006, GONZÁLEZ; RIBEIRO, 2003) destacam o fato de numerosas investigações, para não dizer a maioria, atribuírem pouca importância às práticas reais centrando-se no discurso proferido pelos professores com relação às suas próprias práticas. A análise de Lebrun e colaboradores (2005) permitiu igualmente confirmar os resultados encontrados pelos autores supracitados. É necessário lembrar que a utilização exagerada de questionários e entrevistas, como sublinharam Bressoux (1994) e Duru-Bellat e Leroy-Audoin (1990), permitiu somente obter um discurso sobre a prática e não a prática efetiva (BRESSOUX, 2001). Ora, faz-se mister analisar as práticas declaradas em oposição às práticas efetivas que ocorrem na complexidade das salas de aulas. Por um lado, os professores não são conscientes de tudo o que acontece concretamente na sua classe. Por outro lado, todo e qualquer sujeito humano, ao relatar um acontecimento, procura tornar os seus discursos coerentes, dar uma intencionalidade a sua ação (FRIEDRICH, 2001). É nessa perspectiva que Legault (1997) indica que:

[...] desde a crítica de Platão pelos Sofistas, escola rival que formava os juristas pela retórica na sociedade grega, existe uma desconfiança da palavra. A palavra é uma faca de dois gumes, um visa à declaração verdadeira, o outro a manipular, um visa a tornar comum, o outro a dominar. A palavra é suspeita não somente quando exprime uma relação com o outro, mas igualmente quando trata de si mesmo (LEGAULT, 1997, P. 337, tradução nossa, p. 237).

Acrescentamos a estas críticas, que a observação direta e sistemática do que fazem os professores em classe, associada a outros instrumentos, apresenta por ora um ângulo de estudo a ser privilegiado no processo de análise e compreensão das práticas pedagógicas efetivas (MAUBANT et al., 2005). Privilegiar um tal ângulo de estudo não significa, portanto, como chamam a nossa atenção Lenoir e Vanhulle (2006), afirmar que a coleta dos dados pelo método de observação direta é isenta de críticas e de lacunas. Este método, como todos os outros, apresenta vários limites evidentes, entre eles as modificações devido à presença de um observador externo e às dificuldades para a realização e a análise de observações longas e/ou numerosas.

Fragilidade na conceitualização da prática

Os obstáculos à análise das práticas, diz Bressoux (2001), não residem exclusivamente nos limites inerentes aos instrumentos, mas na fragilidade da conceitualização da prática própria a cada investigador. A esse respeito, Lebrun e colaboradores (2004) constatam que a maior parte das investigações (75,5%) é elaborada e conduzida fora de toda e qualquer referência a uma conceitualização da prática. O que entendem os pesquisadores por prática pedagógica quando vão a campo para descrever, verificar, examinar ou explicar uma prática? Os trabalhos publicados há mais de vinte anos sobre a prática pedagógica deixam evidente a pouca conceitualização do objeto do qual eles tratam.

A pesquisa da prática pedagógica no Brasil: situação atual e perspectivas de pesquisa

Os impactos limitados dos conhecimentos científicos produzidos pelas pesquisas científicas em ciências da educação levam-nos cada vez mais a questionar a natureza e as características de tais investigações do ponto de vista de suas intencionalidades, de suas bases conceituais e metodológicas e dos seus objetos de estudo. No Brasil, onde as preocupações da pesquisa científica em promover a transformação das práticas pedagógicas não são menos importantes que em países desenvolvidos, numerosos textos sobre a formação, sobre o ensino e as práticas são publicadas a cada ano, como testemunham os estudos de André e colaboradores (1999) e de González e Ribeiro (2003). Estes estudos elaboram um retrato geral da pesquisa produzida no Bra-

sil no campo das ciências da educação situando a proporção dos estudos consagrados à prática pedagógica. No primeiro estudo, André e colaboradores (1999) realizaram o que elas qualificam de estado da arte sobre a formação docente no Brasil. Nesta análise, o *corpus* analisado foi formado a partir de três tipos de textos publicados nos anos 90, ou seja teses e dissertações, artigos publicados em periódicos e investigações apresentadas nos congressos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). Dos 115 artigos científicos analisados que tratam da formação docente, 20% abordam a prática pedagógica a partir de diferentes questões como a contradição entre teoria e prática, a organização do trabalho escolar pelo professor e os diferentes saberes deste último. Por outro lado, apenas 14% dos trabalhos apresentados no congresso da Anped sobre o mesmo assunto tratam da prática pedagógica. O exame de teses e dissertações (284 no total) revelou que somente 14% destes estudos se concentram numa análise de questões ligadas à prática.

A segunda pesquisa, a de González e Ribeiro (2003), examina o lugar e a importância dos estudos das práticas efetivas no Brasil. A análise de 111 publicações ressalta o fato de não haver um número significativo de estudos centrados nas práticas reais tal como ocorrem no contexto complexo da sala de aula. A maior parte dos estudos centra-se em dados procedentes de questionários e entrevistas com um número limitado de participantes, assim como em análises de histórias de vida.

Importa, contudo, precisar que esses dois estudos se limitam a inventariar as investigações efetuadas sem analisá-las em profundidade. Sem minimizar as contribuições reais fornecidas por estas duas investigações, é importante para nós, no mesmo sentido em que Kosik (1970) assinala na sua obra *Dialética do concreto*, ir para além das aparências manifestadas de maneira imediata e espontânea por um dado fenômeno para chegar à sua essência. A existência de um fenômeno e de suas aparências são, para este autor, “diferentes, ou mesmo [...] opostas [...] da sua estrutura, ou do seu núcleo interno essencial” (KOSIK, 1970, p. 10, tradução nossa). Compreender o fenômeno é, no entanto, abrir-se no acesso à essência, porque “o mundo como manifesta-se ao homem [...] não é o mundo real, embora tenha a consistência e a eficácia. É o mundo da aparência” (KOSIK, 1970, p. 14, tradução nossa). Em outras palavras, é necessário ultrapassar o inventário das investigações efetuadas sobre as práticas pedagógicas para questionar, sob a luz de resultados de outras análises críticas sobre este sujeito e de uma trama conceitual bem estabelecida, as contribuições e os limites destas investigações para a conceitualização da dinâmica própria ao ensino e para a elaboração de um Referencial de Formação Profissional.

É nesse sentido que temos trabalhado nos últimos anos em colaboração com pesquisadores norte-americanos e europeus a fim de construir um corpo de conhecimentos sobre as práticas pedagógicas.⁴ A nossa pesquisa de mestrado tratando das tendências atuais da pesquisa brasileira sobre as práti-

cas pedagógicas constitui um dos frutos dessa parceria (ARAÚJO-OLIVEIRA, 2005). O objetivo principal deste estudo é de analisar criticamente o discurso sobre as práticas pedagógicas veiculado na documentação científica brasileira durante quase duas décadas (1985-2004), buscando conhecer como esses estudos consideram as práticas que analisam. Mais precisamente, os elementos de análise aos quais nos dedicamos se articulam em torno de quatro eixos fundamentais. O primeiro desses eixos se refere ao “por que?” que nos remete às finalidades, às problemáticas e aos contextos que antecedem às pesquisas. O segundo eixo, “o quê?”, se refere aos objetos de estudo (a conceitualização da prática, as fases estudadas e as dimensões privilegiadas). O terceiro eixo, “a partir de quê?”, remete-nos aos quadros teóricos de referência e aos conceitos estruturantes nos quais se apóiam os pesquisadores para analisar e interpretar os resultados de suas pesquisas. Finalmente, o quarto e último eixo trata do “como?”, fazendo assim alusão aos processos de amostragem, de coleta e de análise dos dados. O discurso científico subjacente a estas pesquisas foi submetido inicialmente a uma análise descritiva e em seguida a uma análise inter-relacional na qual o cruzamento entre certas categorias permitiu identificar as características gerais da pesquisa brasileira sobre as práticas pedagógicas. Sumariamente, os resultados⁵ obtidos revelam uma predominância de pesquisas unidimensionais centradas na dimensão socioafetiva (referente à identidade profissional e às características pessoais e afetivas do professor) e na dimensão didática (referente aos saberes disciplinares ensinados). A visão da atividade profissional do professor é constituída a partir do sentido que este atribui a sua própria prática, sentido este que emerge das descrições minuciosas dos discursos, das intuições e das interpretações de um número de sujeitos bastante limitado. Apesar das diversas contribuições destas pesquisas, é necessário reconhecer que elas tardam a fornecer um quadro de referência operatório para a formação docente, para a pesquisa em educação e para a transformação das práticas. Isso se explica pelo fato de não sabermos realmente do que tratam os resultados dessas pesquisas, tanto de um ponto de vista teórico quanto de um ponto de vista do rigor científico das modalidades e dos dispositivos de pesquisa. Estas pesquisas refletem as preocupações com a melhoria da prática, mas a partir do sentido que os sujeitos atribuem às suas próprias vivências. Assim, a articulação deste sentido ao que acontece realmente em sala de aula constitui um ponto de vista opaco que ganharia enormemente se fosse explorada.

Considerações finais

A literatura científica sobre as práticas pedagógicas nos mostra uma variedade de maneiras de abordá-las. Numerosas investigações, diferentes olhares, numerosos objetos e metodologias tentam compreender este campo às vezes pensado como uma arte, outras vezes como uma ciência, uma técnica ou mesmo como uma interação. Indubitavelmente, dispomos de muito pouca informação sobre o que acontece realmente em sala de aula. Em sua maioria, os conhecimentos científicos neste domínio são mais especulativos e mais normativos que descritivos, explicativos e compreensivos (BRU, 1997). É impor-

tante reconhecer, portanto, que a transposição dos resultados procedentes destas investigações nas condições reais das práticas e em dispositivos de formação docente resta realmente lacunosa, para não dizer impossível, dado o caráter parcial dos conhecimentos e a falta de estudos empíricos que levem em conta o que acontece no cotidiano escolar.

A pesquisa sobre a prática pedagógica susceptível de contribuir para a formação docente, para o conhecimento da própria prática e para sua transformação exige uma compreensão desta prática em seu sentido mais amplo a partir de análises centradas no que acontece realmente nos contextos educativos, no sentido de descrever, explicar e talvez compreender este complexo objeto. Sem dúvida, esta descrição, explicação e compreensão das práticas tal como são vividas em classe nos possibilitará alguns dos elementos indispensáveis para a elaboração de um Referencial de Formação Profissional que leve em conta ao mesmo tempo os conhecimentos científicos produzidos sobre as práticas e os conhecimentos construídos pelos professores na sua própria ação. Para concluir, consideramos, a título hipotético, que, será adotando esta perspectiva que as análises das práticas pedagógicas poderão alimentar significativamente a formação inicial e continuada dos mestres e possibilitar com isso alguns dos elementos necessários para a tão desejada transformação das práticas.

Referências

ANDRÉ, M. et al. Estado da Arte da formação de professores no Brasil. **Educação e Sociedade**, São Paulo, 1999, n. 68, p. 301-309.

ARAUJO-OLIVEIRA, A. **Tendances actuelles de la recherche brésilienne portant sur les pratiques enseignantes**: analyse critique de la production scientifique, 1985-2004. 2005. 235f. Tese (mestrado) - Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, 2005.

BAYER, E. Une science de l'enseignement est-elle possible?. In: CRAHAY, M.; LAFONTAINE, D. (Org.). **L'art et la science de l'enseignement**. Belgique: Editions Labor, 1986, p. 483-504.

BEILLEROT, J.; BLANCHARD-LAVILLE, C.; MOSCONI, N. **Pour une clinique du rapport au savoir**. Paris: L'Harmattan, 1996.

BRESSOUX, P. Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. **Les Dossiers des Sciences de l'Éducation**, Toulouse, 2001, n. 5, p. 35-52.

BRU, M. **Quelles orientations pour les recherches sur la pratique de l'enseignement?** L'année de la recherche en éducation, 1994, p. 165-174.

_____. Estimer et expliquer les effets des classes: le cas des acquisitions en lecture. **Mesure et Évaluation en Éducation**, Québec, 1994, v. 17, n. 1, p. 75-94.

Anderson Araújo-Oliveira

BRU, M. L'enseignant organisateur des conditions d'apprentissage. In: HOUSSAYE, J. (Org.). **La pédagogie**: une encyclopédie pour aujourd'hui. Paris: ESF, 1993, p. 103-117.

_____. **Connaître l'acte d'enseigner**. Sherbrooke: Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation (Document du CRIE n. 12), 1997. (mimeo.).

_____. Étudier les pratiques enseignantes: les raisons d'un choix. **Les Dossiers des Sciences de l'Éducation**, Toulouse, 2001, n. 5, p. 5-7.

_____. Pratiques enseignantes: des recherches à conforter et à développer. **Revue Française de Pédagogie**, Paris, 2002, v. 138, p. 63-74.

BRU, M.; TALBOT, L. Les pratiques enseignantes: une visée, des regards. **Les Dossiers des Sciences de l'Éducation**, Toulouse, 2001, n. 5, p. 9-33.

CHARLIER, E. **Planifier un cours c'est prendre des décisions**. Bruxelles: De Boeck-Westmael, 1989.

CORREIA, J. A. **A inovação pedagógica e formação de professores**. Rio Tinto: Edições Asa, 1991.

CRAHAY, M. L'analyse de processus d'enseignement bilan des recherches menées par le service de pédagogie expérimentale de l'université de Liège. **Les Sciences de l'Éducation**, Caen, 1988, v. 4, n. 5, p. 95-116.

_____. Contraintes de situation et interactions maître-élève, changer sa façon d'enseigner, est-ce possible? **Revue Française de Pédagogie**, Paris, 1989, v. 88, p. 67-94.

_____. **L'école peut-elle être juste et efficace?** Bruxelles: De Boeck Université, 2000.

DAMAZIO, A. Reflexões sobre a prática docente do professor de matemática. **Revista Ciências Humanas**, Taubaté, 1995, v. 95, n. 1, p. 57-83.

DAMIS, O. T. Didática: suas relações, seus pressupostos. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Repensando a didática**. Campinas: Papirus, 1988, p. 13-24.

DIAS, C. M. S.; ENGERS, M. E. A. Embora estejamos malfeitos, ainda não estamos terminados: aprendendo a ser professora na academia. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 7, n. 13, 2003 (Número especial em CD-ROM).

DURU-BELLAT, M.; LEROY-AUDOIN, C. Les pratiques pédagogiques au CP: Structure et incidence sur les acquisitions des élèves. **Revue Française de Pédagogie**, Paris, 1990, v. 93, p. 5-15.

FRIEDRICH, J. Quelques réflexions sur le caractère énigmatique de l'action. In: BAUDOIN, J. M.; FRIEDRICH, J. (Org.). **Théories de l'action et éducation Bruxelles**: de Boeck Université, 2001, p. 93-112.

GAGE, N. G. Comment tirer un meilleur parti des recherches sur les processus d'enseignement? In: CRAHAY, M.; LAFONTAINE, D. (Org.). **L'art et la science de l'enseignement**. Bruxelles: Labor, 1986, p. 411-433.

GAUTHIER, C.; DESBIENS, J. F.; MARTINEAU, S. **Mots de passe pour mieux enseigner**. Québec: Les presses de l'Université Laval, 1999.

GONZÁLEZ, E. K. C.; RIBEIRO, A. E. A. A prática pedagógica em sala de aula como objeto de estudo

: elementos para um estado da arte. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, 2003, v. 7, n. 13 (Número especial em CD-ROM).

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. **Programme de formation de l'école québécoise**. Éducation préscolaire et enseignement primaire. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec, 2001.

HUBERMAN, M.; THURLER, M. G. **De la recherche à la pratique**: éléments de base. Berne: Lang, 1991.

KOSIK, K. **La dialectique du concret** (Trad. R. Dangeville). Paris: François Maspero, 1970.

LE BOTERF, G. **Compétence et navigation professionnelle**. 3. ed. Paris: Éditions d'organisation, 2000.

_____. **Construire les compétences individuelles et collectives**. 4. ed. Paris: Éditions d'organisation, 2006.

LEBRUN, J. et al. La recherche sur les pratiques enseignantes effectives au préscolaire et au primaire: regard critique sur leurs contributions à l'élaboration d'un référentiel professionnel. In: GERVAIS, C.; PORTELANCE, L. (Org.). **Des savoirs au cœur de la profession enseignante**. Contextes de construction et modalités de partage. Sherbrooke: Éditions du CRP, 2005, p. 265-285.

LEBRUN, J.; LENOIR, Y. Planifications en sciences humaines chez de futures enseignantes et les modèles d'intervention éducative sous-jacents. **Revue des Sciences de l'Éducation**, Montréal, 2001, v. XXVII, n. 3, p. 569-594.

LEGAULT, G.A. L'intervention: les sens praxique et social des pratiques. In: NÉLISSE, C. (Org.). **L'intervention: les savoirs en action**. Sherbrooke: GGC éditions, 1997, p. 229-249.

LENOIR, Y.; VANHULLE, S. Étudier la pratique enseignante dans sa complexité: une exigence pour la recherche et la formation à l'enseignement. In: HASNI, A.; LENOIR Y.; LEBEAUME, J. (Org.). **La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire dans le contexte des réformes par compétences**. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2006, p. 193-246.

Anderson Araújo-Oliveira

LÜDKE, M. La profession enseignante face à la politique actuelle de la formation de maître au Brésil. In: BIRON, D.; CIVIDINI, M.; DESCIEUS, J.-F. (Org.). **La profession enseignante au temps des réformes**. Sherbrooke: Éditions du CRP, 2005, p. 243-262.

MAGGI, B. **Razionalità e benessere**: studio interdisciplinare dell'organizzazione. Milan: Etaslibri, 1990.

MAGGI, B. Les conceptions de la formation et de l'éducation. In: MAGGI, B. (Org.). **Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation**. Paris: Presses universitaires de France, 2000, p. 1-32.

MARCEL, J. F. et al. Les pratiques comme objet d'analyse. **Revue Française de Pédagogie**, Paris, 2002, v. 138, p. 135-170.

MARTINAND, J. L. Pratique de référence et problématique de la référence curriculaire. In: TERRISE, A. (Org.). **Didactique des disciplines et les référence aux savoirs**. Bruxelles: De Boeck Université, 2001, p. 17-24

MARTINEAU, S.; GAUTHIER, C.; DESBIENS, J.-F. La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant. **Revue des Sciences de l'éducation**, Montréal, 1999, v. 3, n. 25, p. 467-496.

MAUBANT, P. et al. L'analyse des pratiques d'enseignement: le recours à la vidéoscopie. **Les Dossiers des Sciences de l'Éducation**, Toulouse, 2005, n. 14, p. 61-76.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Parâmetros curriculares nacionais (PCN)**: Introdução. Brasília, 1997. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em 10 outubro 2002.

NAVARRO, M. L. Apportes par el analisis de las racionalidades presentes en las prácticas pedagógicas. **Estudios pedagógicos**, Santiago, 2004, v. 30, p. 75-91.

PERES, L. S. et al. A tarefa docente diante do novo cenário sócio-político e cultural. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 7, n. 13, 2003 (Número especial em CD-ROM).

PERRENOUD, P. Peut-on changer par l'analyse de ses pratiques? **Cahiers pédagogiques**, Paris, 1996, v. 346, p. 14-16.

PERRENOUD, P. D'une métaphore à l'autre: transférer ou mobiliser ses connaissances? In: DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. (Org.). **L'énigme de la compétence en éducation**. Bruxelles: De Boeck Université, 2002, p. 45-60.

RAYMOND, D.; LENOIR, Y. **Enseignant de métier et formation initiale**: des changements dans les rapports de formation à l'enseignement. Bruxelles: De Boeck Université, 1998.

Desafios e obstáculos da pesquisa em educação para a transformação das práticas pedagógicas

SANTOS, L. L. C. Políticas públicas para o ensino fundamental: parâmetros curriculares nacionais e sistema nacional de avaliação (SAEB). **Educação e Sociedade**, São Paulo, 2002, v. 23, n. 80, p. 346-367.

SCHÖN, D.A. **Le praticien réflexif**: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. (Trad. J. Heynemand et D. Gagnon). Québec: Éditions Logiques, 1994.

SIKULA, J.; BUTTERY, T. J.; GUYTON, E. **Handbook of research on teacher education**. A project of the Sssociation of Teacher Educators. New York, NY: Macmillan, 1996.

SPALLANZANI, C. et al. **Le manuel scolaire et l'intervention éducative**: des représentations à la pratique. Le rôle du manuel scolaire dans les pratiques enseignantes au primaire. Sherbrooke: Éditions du CRP, 2001.

TARDIF, M. LESSARD, C. **Le travail enseignant au quotidien**: contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interaction humaines. Québec: Les Presses de l'Université Laval, 1999.

TOCHON, F. **L'enseignement stratégique**. Transformation pragmatique de la connaissance dans la pensée des enseignants. Toulouse: Éditions universitaires du Sud, 1992.

Notas

¹ Por *connaissances sur la pratique* entendemos, com Beillerot, Blanchard-Laville e Mosconi (1996), que são os conhecimentos científicos procedentes da investigação de ordem psicopedagógica, didáctica e organizacional que age, por um lado, a título de saber de referência (Filosofia da Educação, Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, História da Educação, etc.) e, por outro lado, a título de conhecimentos de ensino (Matemática, História, Língua Materna, Geografia, Química, etc.). Trata-se do discurso científico produzido pelos pesquisadores no mundo acadêmico da investigação científica. Por *connaissances de la pratique* compreendemos o conjunto dos *savoir-faire*, dos procedimentos, das rotinas, das receitas e das técnicas tais como foram produzidas e verificadas na prática pelos professores (RAYMOND; LENOIR, 1998) e codificadas em práticas sociais de referência (MARTINAND, 2001), ou seja, o conjunto dos componentes, de uma prática que podem ser utilizados por um sistema educativo a título de fundamentos básicos para a elaboração de um Referencial de Formação Profissional e, certamente, para a formação dos professores.

² Compreendemos por Referencial de Formação Profissional a seleção, a estruturação e a organização dos conhecimentos produzidos sobre a prática e dos conhecimentos construídos na prática em competências necessárias para o agir de um profissional.

³ Este contexto globalmente mais amplo é marcado, como destacam Lenoir e Vanhulle (2006), por uma ideologia neoliberal atualmente hegemônica, um processo de mundialização das trocas econômicas, políticas, tecnológicas e culturais, uma expansão sem precedentes das tecnologias da informação e da comunicação, de mutações essenciais, ao mesmo tempo políticas – que implicam outros modelos de governo por meio da construção de grandes conjuntos estruturais (Comunidade Européia, ALCA, Organização Mundial do Comércio, etc.) – e sociais – influenciadas por fluxos migratórios constantes, um pluralismo cultural e um novo modelo de cidadania.

Anderson Araújo-Oliveira

⁴ Para maiores informações, convidamos os leitores à consultar as seguintes referências: MAUBANT, P.; LENOIR, Y.; ROUTHIER, S.; ARAÚJO-OLIVEIRA, A.; LISÉE, V. ET HASSANI, N. L'analyse des pratiques d'enseignement: le recours à la vidéoscopie. **Dossiers des sciences de l'éducation**, 2005, 14, 61-76. LENOIR, Y.; LEBRUN, J.; MAUBANT, P.; LACOURSE, F.; HASNI, A.; ARAÚJO-OLIVEIRA, A.; HABBOUB, E. ET; ZAID, A. **Analyse de publications nord-américaines relatives à l'enseignement**: une collaboration scientifique France-Québec (relatório de pesquisa). Sherbrooke: Université de Sherbrooke, Centre de recherche sur l'intervention éducative, 2006.

⁵ Um artigo, contendo os resultados completos deste estudo, foi publicado na *Revue canadienne de l'éducation* (ARAÚJO-OLIVEIRA; LEBRUN et LENOIR, 2009).

Correspondência

Anderson Araújo-Oliveira – 2500 boul. de l'Université Faculté d'éducation, Local A7-351
(CRIE) Sherbrooke (Québec-Canadá) J1K 2R1

E-mail: Anderson.Oliveira@USherbrooke.ca

Recebido em 26 de março de 2009

Aprovado em 15 de setembro de 2009