

# QUESTÕES METODOLÓGICAS E PRÁTICAS EM PESQUISAS EM EDUCAÇÃO

Bernardete A. Gatti<sup>1</sup>  
FCC/PUC-SP

Os estudos no campo da Educação estão, cada vez mais, pelo contexto sócio-cultural que contemporaneamente se delineia, submetidos a novas exigências de qualidade, até de excelência mesmo. Esse campo vem sendo pressionado por imperativos de ordem científica e de ordem profissional, como também de ordem política, administrativa e econômica, imperativos às vezes complementares, mas, muitas vezes contraditórios. As tensões criadas por essas pressões nem sempre são decodificadas e analisadas mais a fundo. A tomada de consciência dos processos de mudança de diferentes ordens que atingem a sociedade, as comunidades, as pessoas, podem representar um momento privilegiado para o desenvolvimento de novas formas de abordagem – algumas já despontando – dos problemas do campo educacional, construindo-se novos sentidos dentro das compreensões procuradas para os fatos, as relações, os impactos e as mutações.

As questões que se colocam para a discussão da pesquisa em educação passam pela diversidade de temas, áreas, enfoques e também denominações que qualificam esse campo. Essas questões têm trazido ao debate três aspectos que interferem na identificação desse campo enquanto campo científico - campo de conhecimento com especificidades - bem como, quanto ao espaço que pode ocupar no âmbito das ciências humanas e sociais. Abordaremos a seguir esses três aspectos, a saber: o das denominações e conceitos, a idéia de campo e as questões de identidade e formas investigativas. Em seguida, trataremos da pesquisa e a didática, dos caminhos da pesquisa em didática e as relações com questões formativas.

<sup>1</sup> Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas e Professora da PUC-SP. gatti@fcc.org.br

### **CONCEITOS E AUTO-AFIRMAÇÃO DO CAMPO**

No contexto internacional, e especialmente entre autores europeus, está posto o debate sobre os termos utilizados para a qualificação de estudos no vasto campo que se denomina "educação", tais como pedagogia, ciências da educação, ciências do ensino, didática, etc., considerando-se que essa forma de emprego confunde interlocutores de outras áreas, como também gestores, dificultando, muitas vezes, a delimitação de domínios e o clareamento de articulações, interfaces e transvariações com outros campos de conhecimento. Autores adotam um dos termos sem que se tenha muita clareza do porque, ou usam os termos como sinônimos, tornando, também, confusa ou ambígua sua qualificação disciplinar em currículos e programas de formação acadêmica. Questiona-se, então, o sentido de seus usos, suas abrangências, semelhanças e diferenças, e, sobre suas relações. A busca desses sentidos faz-se, não no intuito de impor uma unicidade de denominação, mas no sentido de superar alguns conflitos que se instauram pelas preferências terminológicas entre os acadêmicos, como também para clarear algumas especificidades associadas a cada termo, o que pode permitir situar posições na investigação científica. (Mazzotti e Oliveira, 2000; Schurmans, 1998; Hofstetter, Schneuwly, Gretler, 2000).

Charlot (1998) defende que a concepção que temos das ciências da educação (sic), e particularmente de sua história, é nitidamente influenciada pela posição que se ocupa no campo e/ou por uma certa experiência (ou não experiência) em atividades de pesquisa em educação. Portanto, usar um termo ou outro (ciências da educação, ciências do ensino, pedagogia, didática, etc.) tem mais a ver com o histórico e a posição profissional dos que produzem no campo e menos a ver com os significados, a questão conceitual, em si. Certas ancoragens profissionais e disciplinares determinam a preferência pelo emprego ou do termo ciências da educação, ou ciências do ensino, bem como dos termos pedagogia ou didática. A questão é saber, mesmo com certa flexibilidade e extensibilidade,

sobre o quê se está falando, e o porquê, quando se emprega um ou outro termo. Na interlocução intra-área e interáreas seria fator de consistência. Isto ajudaria a fortalecer o campo da educação no confronto com outros, e a qualificar melhor os debates e sua posição no âmbito das ciências sociais e humanas. Essa questão tem a ver com certa coerência de posições e de identidade.

Tomando os termos pedagogia e didática, por exemplo, verificamos que os estatutos da pedagogia e da didática sofreram metamorfoses determinadas por condições e contextos históricos da educação, e que não é raro eles serem empregados como sinônimos, quando o emprego de um deles não se faz pela total exclusão do outro. Segundo Lenoir (2000), pode-se admitir que essas duas áreas se constituem complementarmente na análise da relação ensino-aprendizagem, cada uma tratando dessas relações segundo tipos e níveis diferentes de abordagem. Assim, quanto ao termo pedagogia poderíamos nos situar com Hameline (1998) que, em texto denso e atual intitulado "Pedagogia", onde dissecou a questão de seu significado, assume que "a pedagogia é a educação que pensa a si mesma, ou seja, que fala para si, se avalia e se imagina". A pedagogia seria o espaço das grandes reflexões em educação, das teorizações integrantes, o que a diferenciaria da área da didática. Quanto ao termo didática, ficamos com a posição segundo a qual ele enuncia, em geral, a idéia de ação qualificada do ato de educar, vivências e reflexões de, sobre e para as relações educativas intencionais. Oliveira e André (2003, p.1) enfatizam que "a área de Didática constitui um campo de conhecimento sobre o ensino".

Nem tudo se tranqüiliza com estas conceituações, porém, elas podem balizar posições e pesquisas, e, sobretudo, *domínios cognitivos*. Seria desejável que a escolha de termos fosse mais claramente enunciada em certas análises, seria desejável também que se refletisse mais vezes sobre essas denominações, perguntando se atendem a um estatuto epistemológico, ou a conveniências institucionais ou de nichos profissionais. É quase um imperativo para que

o campo se afirme e deixe de ser considerado "uma geléia geral", expressão jocosa que ouvimos de profissionais de outros campos ao se referirem aos termos pouco precisos, pouco explicitados, que os profissionais do campo da educação muitas vezes usam. Não é, pois, desprezível, a procura por melhor qualificação das áreas atinentes ao campo da educação, enquanto área de conhecimento, especialmente os relativos à pedagogia e à didática.

### **CAMPO DE CONHECIMENTO**

Estudos que revelam a diversidade disciplinar e a necessária interdisciplinaridade quando se trata do campo da educação, nos fazem levantar a questão da multiplicidade de abordagens, mas também de qual é a especificidade associada ao campo e de sua circunscrição no domínio das ciências humanas e sociais. Há sempre um questionamento de cientistas sociais e profissionais da filosofia sobre o estatuto da educação como campo de conhecimento. Pergunta-se se há um domínio específico desse campo ou um domínio que assegure de alguma forma sua unidade (fatos, teorias, postulados, etc) permitindo-lhe, face a outros campos de estudo, conservar uma certa especificidade, tendo a possibilidade de integrar a multiplicidade das disciplinas anexas que o próprio campo cria. (Tenorth, 1998, p.140).

A organização conceitual e institucional do campo de pesquisa em educação e suas relações e articulações com outros campos, no contexto das tensões tanto de ordem científica quanto das práticas profissionais a ele associadas, emerge contemporaneamente como uma necessidade, pelo risco da dispersividade e da conseqüente desconsideração dos demais campos nas ciências humanas e sociais, com os quais se confronta, ao mesmo tempo em que se interliga. Para os que se colocam dentro do campo educacional, nem sempre estes questionamentos são levados em conta. Mas, no concerto das políticas científicas e das políticas tecnológicas, bem como das políticas de ensino, especialmente das políticas de formação de

professores, a força do campo ou a sua fraqueza tem a ver com sua construção integrativa ou disruptiva. A afirmação pode vir pela sua segurança conceitual, que a nosso ver, se constitui na interdisciplinaridade. Não se trata de assumir uma unidade de campo como homogeneidade, mas uma unidade de propósitos com clareza de abrangência e de estruturas conceituais. Trata-se da aquisição pelo campo de estudos em educação de uma caracterização mais clara enquanto campo acadêmico e investigativo, mesmo mantendo seu referencial plural.

### **IDENTIDADE E FORMAS INVESTIGATIVAS**

Pergunta-se também pelo paradigma, pela identidade, pelas formas investigativas e pela relação com as demandas sociais, das investigações que podem ser colocadas no guarda-chuva da educação, esta tomada como campo disciplinar. Muitos campos têm estudos que podem ser tomados como pesquisa em educação, e, não somente os associados a disciplinas específicas como pedagogia e didática, ou ao rótulo genérico de “ciências da educação”. Há uma vasta gama de estudos sobre e para a educação em variados campos do conhecimento tornando difícil assumir-se epistemologicamente um eixo identitário. Há estudos que podem ser qualificados como de educação, por exemplo, no campo da lingüística, em comunicação, na semiótica, nas neurociências, etc. Publicações se debruçam sobre essas questões e a multiplicidade de possibilidades e olhares mostra o que se pode chamar de uma “disciplina indisciplinada” (cit. Hofstetter, Schneuwly, Gretler, 2000, p.26).

Em estudo amplo realizado sobre a pesquisa em educação na França, cujas análises e reflexões nos parecem pertinentes de modo geral para outros países, Beillerot (2000) pontua três aspectos que merecem atenção: o primeiro é, justamente, que se encontra uma “grande complexidade de discursos e de explorações em relação à educação e à formação. Entre os extremos, por exemplo, um grande levantamento macroscópico da economia dos sistemas escolares e a

observação da ação educativa cotidiana de uma mãe em relação a seu bebê, há uma multiplicidade de situações, de dados, de práticas para as quais, sem dúvida, no momento, é vã a tentativa de querer ou de esperar que elas se juntem todas sob um único rótulo..." (p.158) O segundo aspecto, diz respeito às maneiras de proceder nas pesquisas. Esse autor encontrou uma grande gama de formas de coleta e relato, desde a pesquisa mais ao estilo jornalístico até aos ensaios, passando por pesquisas que buscam a produção de dados e a investigação empírica problematizada. Em terceiro lugar, trata da relação pesquisa e demanda social. O discurso de que as pesquisas devem responder às demandas sociais é presente tanto no meio acadêmico, como em segmentos sociais que conseguem de alguma forma "ter voz". Beillerot (op.cit.) considera que, mesmo sendo a idéia de demanda social muito sugestiva, resta a questão de discernir com clareza o que é uma demanda social, quem a exprime, o porquê, para quem, quando, para quê. Segundo ele, em educação, como em outras práticas, os indicadores de demandas são muito claros em alguns casos, mas, em outros casos são bem mais aleatórios. No primeiro grupo estariam as demandas que tomam a forma de plataformas descritas e solicitadas pelos legisladores, ou pelos executivos, pelas diferentes instâncias de gestão. O segundo grupo de indicadores de demanda social seria representado notadamente pelas diferentes formas de mídia que dão voz a agentes sociais diversos (mandatários ou não) e que dão forma, a partir de informações triadas, selecionadas, ao que as clientelas ou as ideologias têm necessidade de dizer, como sendo sua opinião própria, suas reivindicações. Aqui, toda demanda social é flutuante, sujeita aos modismos, a grupos hegemônicos eventuais. Assim, "o que se tem na realidade é que os debates com argumentos fortes, de boa fé, e fundamentados são raros. O que é chamado de demanda social está mais sujeito à paixão e à ideologia que à razão. Isto faz com que os estudos e as pesquisas progridam muito pouco." Pode-se dizer que as demandas sociais, assim "produzidas", não se dirigem

às ciências da educação propriamente, mas a outras instâncias, sobretudo as de poder, como crítica ou reivindicação, o que gera o risco de não se ultrapassar, dentro do campo investigativo em educação, a produção de "auto demandas sociais" como expressão de desejos internos, não escapando "às quimeras do corporativismo e do messianismo reunidos." (Beillerot, 2000, p.159)

Considerando essas questões, pode-se afirmar que, do lado dos pesquisadores, há necessidade de um exame sereno da questão da "demanda social", que pode ser feita no confronto dos dois indicadores de demanda apontados mais o conhecimento acumulado através de investigações confiáveis que já compõem o campo de saberes em educação e em suas áreas específicas. É nas sínteses possíveis, a partir de análises desses contrapontos, que a pesquisa educacional poderá avançar e produzir conhecimentos mais pertinentes e referenciais mais confiáveis, não ficando ao sabor de circunstâncias ou da superficialidade com que questões são postas nessas demandas, ou a partir delas.

Dois pontos importantes restam a considerar. O primeiro diz respeito à dúvida quanto às posições que esse debate instaura pelos estudos, artigos, congressos, se serão não somente percebidas, mas, levadas em conta nas atividades no futuro. O debate dessas questões é pertinente e importante para o contexto histórico atual e tem conseqüências para o campo – para o aspecto de sua valorização e de sua posição no contexto social, político, e no contexto científico. Como coloca Charlot (1998), os atores do campo disciplinar, especialistas de diversos domínios, serão capazes de superar uma visão estreita, individualista, concorrencial, muito dependente do contexto político ou institucional do momento? As questões corporativistas e ideológicas implicadas na produção, disseminação e utilização dos conhecimentos serão olhadas e analisadas de modo mais conseqüente? Ou ainda, podemos perguntar se no campo da educação se pode apostar que a análise, a pesquisa e a reflexão vão fortalecer o campo e transformar a ação? O segundo ponto diz respeito às características e nuances da identidade do campo

e de seus estudos, identidade pensada como uma topologia de metamorfose, na composição de diversidades, na produção de um saber válido, legitimado tanto pela comunidade científica como pelas comunidades outras de referência e a sociedade em geral. Identidade e legitimidade construídas num processo transacional de cooperação conflituosa, na expressão de Schurmans (1998).

### **A PESQUISA E A DIDÁTICA**

Se um dos problemas levantados nas discussões sobre a pesquisa em educação diz respeito à questão do conceito de disciplina ou da delimitação de campo, refletir sobre a pesquisa em didática traz também a necessidade de uma reflexão sobre a didática enquanto área epistemológica e praxiológica. Não sendo objetivo deste texto trabalhar especificamente esta questão, pontuamos nos apoiando em Lenoir (2000) e Bronckart (1989), para observar quatro concepções associadas aos estudos na área da didática, as quais refletem diretamente nas pesquisas desenvolvidas, a saber:

1. A primeira concepção está associada a uma perspectiva técnico-instrumental, a didática sendo vista como "ciência de procedimentos", como conjunto de métodos, técnicas e procedimentos para o ensino. Embora tenha sido muito criticada, esta concepção é presente e pode ser atribuída a uma primeira geração de didatistas, conforme Bronckart (1989), que é a da didática tradicional, prescritiva e normativa, sugestiva, na qual a perspectiva comportamental é seu prolongamento.

2. A segunda concepção está associada à perspectiva lógico-cognitiva, tendo como foco as teorizações sobre questões associadas ao ensino das disciplinas. A proposição é de que a didática deve fundar-se em perspectivas teóricas e epistemológicas sólidas (Margolin, 1995), separando pesquisa de ensino, não devendo a pesquisa conduzir diretamente a recomendações de ações na escola, pelo menos não antes de se ter racionalmente estabelecido parâmetros epistemológicos seguros para conteúdos em suas especificidades. Centra-se, então, sobre conteúdos de saber, as bases epistemológi-

cas desses conteúdos – os de cada disciplina - e postula a posição de disciplina científica. Esta concepção estaria, segundo Bronckart (op.cit.), associada a uma “segunda geração” de pesquisadores em didática, que investiga as relações ensino-aprendizagem, analisando o estatuto dos saberes a ensinar e sua adequação às características sócio-cognitivas dos alunos, as interações entre os alunos, o “contrato didático”, mas, sem questionar o significado, a necessidade e suficiência desses saberes e seu processo de objetivação sócio-histórica. Seria uma didática de desvelamento de processos intrínsecos ao binômio ensino-aprendizagem.

3. A terceira concepção coloca-se do ponto de vista do sujeito que aprende, investigando os processos de apropriação de saberes e se apóia em teorias que têm origem na psicologia, sobretudo as teorias genéticas de referência piagetiana, ou as sócio-interacionistas de diferentes vertentes, não havendo preocupação explícita com as bases epistemológicas que sustentam os conteúdos do ensino. O foco são os processos de aprendizagem das crianças ou jovens, gerando o que se poderia caracterizar como uma “didática cognitivista”. Esta perspectiva se associa, também, à chamada segunda geração de pesquisadores em didática.

4. A quarta concepção é marcada por uma praxiologia, na vertente de um pensamento de tendência mais pedagógica e, voltada à ação. Parte do pensar as ações educativas criando conceitos fecundos na relação práticas-teoria e produzindo conjuntos instrumentais ancorados em uma reflexão sobre suas utilizações e suas finalidades, em contextos complexamente considerados. Segundo M. Develay, em citação feita por Lenoir (2000, p. 188), esta posição pode se exprimir pela afirmação de Henri Wallon: “A teoria nasce da prática e deve a ela retornar.”, no que o autor completa: “... podemos dizer, por nossa vez: a Didática nasce da prática e deve aí retornar, desde que se faça uma construção axiológica. Sem o retorno à prática e sem a passagem pela axiologia, ela se arrisca a ser apenas um simulacro.” Nesta vertente, a pesquisa é concebida sobretudo

como pesquisa-ação, procurando assegurar uma interrelação entre a pesquisa formal e os procedimentos da investigação na e/ou com a ação. Ela mobiliza certos conhecimentos para compreender situações e inferir/criar novos modos de ação. Funda-se sobre a análise do estatuto sócio-histórico do saber a ser ensinado e dos objetivos do próprio ensino, considerando critérios de pertinência e não critérios de legitimidade. Esta concepção configura a última geração, até aqui, das elaborações em didática (Bronckart, 1989). Apontamos a presença desta vertente na análise que fizemos dos trabalhos apresentados nos quatro ENDIPEs anteriores, de 1998 a 2004. (Gatti, 2005a, e Gatti, 2005b). Conforme, ainda Lenoir (2000, p.189), nesta posição, a pesquisa em didática parte dos resultados de uma “análise crítica do contexto social e da situação real na qual o ensino de uma matéria escolar se atualiza. A questão da produção de coerência orientada para a ação, assim como da contextualização social se tornam centrais”. Importante é assinalar aqui que se assume a inter-relação e a interação indispensáveis entre os processos de ensinar, os de aprender e os de formar.

As duas últimas concepções e modos de pesquisar começaram a se mostrar mais vigorosas nas duas últimas décadas e têm tido desdobramentos diversos, inclusive, em alguns casos, incorporando as tendências da psicologia sócio-histórica, sócio-construtivista ou sócio-cultural, de um lado, e de outro, as perspectivas culturalistas e as da chamada “nova sociologia”.

### **CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO EM DIDÁTICA**

As quatro concepções destacadas acima se entrelaçam com vários caminhos possíveis para colher e trabalhar dados em investigações na área da didática, o que cria formas diferentes no desenvolvimento das pesquisas. Um dos caminhos mais comuns para a investigação de problemas em didática é pelo recorte específico de disciplinas de referência, como a psicologia, a história, a biologia, a sociologia, a filosofia, etc, com grande predomínio das perspectivas da psicologia do desenvolvimento.

Outra aproximação encontrada é a feita através de disciplinas científicas diversificadas. No caso de se ter como ponto de partida as disciplinas científicas - tipo álgebra, geometria, física teórica, mecânica, cibernética, genética, teorias da comunicação, literatura, lingüística, etc - trabalha-se com a produção, aplicação, articulação e conceitualização de conhecimentos. Privilegia-se o *pólo objeto* e a *lógica dos conhecimentos* em área ou sub-área específicas. Ainda, há as aproximações que têm como ponto de referência as disciplinas escolares (português, matemática, ciências, educação física, inglês, história, geografia, artes, etc.), enfoca-se as questões de transmissão, apropriação e reprodução de conhecimentos selecionados, em geral, estruturados conforme os conteúdos de uma proposta curricular. *O foco aqui é o aluno, e a lógica da aprendizagem do aluno.* Esse conjunto de estudos, para os dois casos, traz contribuições ricas para a compreensão de aspectos específicos das situações de ensino e de aprendizagem. Porém, se de um lado considera-se a contribuição das pesquisas sobre processos de ensino como dando uma contribuição às práticas educacionais em segmentos específicos do conhecimento (aquisição da leitura e escrita, ensino da matemática e outras), de outro, fazem-se críticas a essas contribuições, que são consideradas restritas e, na maioria dos casos, descontextualizadas. Bayer e Ducrey (1998) são duros em suas críticas e as caracterizam como uma aproximação reducionista, pois enfocam apenas um dos ângulos das situações de ensino, transparecendo nessas pesquisas, em muitos casos, "ingenuidades, simplismos, não consideração dos múltiplos fatores em jogo, em diferentes níveis, nas situações de ensino".

As pesquisas tal como são realizadas nesses dois últimos recortes encontram o seu contraponto nas pesquisas que têm uma *abordagem interacional*, na qual se procura considerar todas as relações entre os *conjuntos de diferentes fatores* pertinentes às questões em didática: aluno, professor, conhecimento, situação, contexto.

Desponta, também, a abordagem *biográfica* e tanto os estudos autobiográficos, como os realizados por um interlocutor (pesquisador), vêm se colocando como um espaço para a investigação em didática. Cifali (1998) e Dominicé (1998) discutindo a prática (uma prática), como objeto de pesquisa e como lugar legítimo de produção de conhecimento científico, colocam a necessidade de uma objetividade que é conquistada por um trabalho sobre a própria subjetividade pela intersubjetividade que se pode criar com vários interlocutores. Porém, tem sido lembrada a necessidade, para esses estudos, de um enquadramento teórico e metodológico mais aprofundados e com maior especificidade, o que lhes falta de modo geral. Muitos desses trabalhos parecem monólogos, ou são descritivos, com apelos emotivos, faltando-lhes interpretações coerentes, inferências cognitivas que avancem compreensões. Esses estudos chamam por aspectos da pesquisa clínica, com suas qualidades e limites, por exemplo, demandam cuidados especiais com a questão da subjetividade e dos controles. A face clínica da pesquisa com base em biografia é clara, mas lembremos que, a fala, ou o texto refletido de uma experiência, o solilóquio, só pode permitir a construção/reconstrução de conhecimento desde que se ancore em uma ótica referencial (seja ela antecedente ou emergente no processo), considerando-se, como na clínica que, “falar sobre” e “falar com” é um bom meio de tomar consciência. Mas, na pesquisa há alguns passos além, por exemplo, o do interpretar teorizando, o do atribuir significado alargado, o da comparação, o da confrontação com outros conhecimentos e informações fornecidos pela literatura especializada, mesmo que de caráter idiossincrático.

Enfim, pode-se distinguir a *aproximação epistemológica* que leva ao questionamento de conceitos, desenvolve um trabalho de clareamento do campo e dos objetos, das formas de pensar os problemas. Nesta aproximação análises críticas são feitas aos trabalhos de pesquisa tal como realizados. Por exemplo, fazendo a crítica às

análises binárias, com exclusão de múltiplos fatores (aluno-professor; formador/aprendente; saber/aluno; saber/professor, etc.). Ou, à excessiva psicologização, quando a referência especial é o indivíduo; ou às tendências excessivamente sociologizantes, em que se privilegia, sobretudo, o contexto, desaparecendo os sujeitos em ação; ou ao extremo empirismo, vinculando-se todo conhecimento somente na experiência; ou ainda as análises críticas às aproximações disciplinarizantes em excesso, que criam fossos na compreensão didática e são excessivamente programáticas, portanto, centrando-se rigidamente no saber dos especialistas e das especialidades disciplinares. (Lenoir e Gagnon, 1995; Lenoir, 2000). Todos esses ângulos têm sido criticamente examinados na perspectiva epistemológica no campo da didática, e essa abordagem investigativa se mostra como uma espécie de *referência crítica*, de meta-análise, que levanta questões sobre o que se pensa, como se pensa, como se problematiza e o que se faz na pesquisa em didática. Seu papel de explicitação crítica é fundamental para o avanço dos conhecimentos.

### **CONCEPÇÕES EM DIDÁTICA, PESQUISAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Quando se pesquisa ensino, seja sob que perspectiva for, está sempre no horizonte a questão de quem ensina, de sua formação. Por essa razão, é importante discutir a relação dessas abordagens e as investigações delas decorrentes, com a formação dos professores, seja a sua formação básica seja a formação continuada. O aspecto formação dos professores nem sempre se faz presente nas preocupações dos pesquisadores em didática, que, voltados a seus focos específicos de estudo, deixam de refletir sobre as relações de suas concepções e resultados analíticos com as questões formativas dos professores, não se considerando que o conhecimento que se produz nos estudos institui formas de pensar e representar, guiando o agir. Estas formas atuam nos processos de formação pré-serviço e na formação continuada, seja a desenvolvida de modo formal ou informal, e, de uma forma ou outra impactam as práticas.

Podemos considerar, simplificada, que as relações de ensino envolvem cinco pólos: o aluno, o professor, o conteúdo, o contexto de referência (formas de teorização) e o contexto de trabalho (em certo contexto social). Cada um desses cinco pólos são complexos em sua constituição, complexidade esta que se reflete nas relações entre eles na situação concreta das escolas. Para exemplificar essa complexidade, tomemos o pólo "aluno"; ele congrega fatores como condição sócio-econômica e cultural do próprio aluno, tipo de família e de relações familiares, formas educativas na família, relações de vizinhança, especificidades cognitivas, acervo cognitivo, constituição emocional, aspectos de saúde, lazeres, motivações, etc, etc. A concretude dos atores e fatores presentes na situação escolar nem sempre é trazida à luz, tratando-se, por exemplo, o educando, ou o professor, como uma vaga abstração, um ser universal despersonalizado e descontextualizado.

Considerando os processos formativos de professores, se estes privilegiam apenas um dos pólos, é esse pólo que tomará espaço nas ações docentes. Assim, se se privilegia apenas as disciplinas de referência, uma vez que estas geram estudos e pesquisas que têm o recorte específico de outros campos, acaba-se por enfatizar na formação apenas aspectos desses campos, sejam os filosóficos, ou os sociológicos, ou os psicológicos, etc., a partir de uma reflexão que se restringe aos mesmos, dentro de seus interesses internos. O problema não está nos recortes disciplinares, mas, em serem tomados não como recortes parciais, mas como "o conhecimento" em didática. Ao enfatizar este ângulo, outros deixam de ser considerados, ou são excessivamente minimizados. Esta limitação ocorre na formação de professores, como na pesquisa sobre ela, quando qualquer um dos fatores intervenientes é tomado como referência sem inter-relacioná-lo com os demais. Pode-se, por exemplo, voltar-se apenas para a lógica da aprendizagem, reduzindo a compreensão do aluno aos processos cognitivos, ou, enfatizar a lógica dos saberes, dando ênfase à lógica disciplinar dos conteúdos, deixando

de lado outras condições importantes na situação de ensino. A pesquisa na concepção inter-relacional tenta considerar todos os ângulos da situação em suas relações, mesmo escolhendo focos delimitados, e selecionando alguns dos fatores, pela dificuldade, ou até impossibilidade, de considerar todo o conjunto e suas combinações, interdependências e transvariações. Nesta perspectiva, há teorizações emergentes, fundadas em epistemologias da práxis. Os processos formativos orientados por este enfoque procuram enfatizar a totalidade situacional da escola e do ensino, da sala de aula, na integração de diferentes componentes. Enfim, processos curriculares se associam às perspectivas de conhecimento que são privilegiadas em certo conjunto de estudos.

Essas considerações são iniciais e têm por objetivo apenas assinalar que, nas pesquisas em didática, o aspecto formação do professor necessitaria ser integrado como parte do objeto em estudo, ou como um dos contextos de referência, elaborando as implicações de uma determinada abordagem para o aspecto formativo.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bayer, E., Ducrey, F. *Une éventuelle science de l'enseignement aurait-elle sa place em sciences de l'éducation ?* In : Hofstetter, R.,Schneuwly, B. (ed.) *Le pari des sciences de l'éducation. Raisons éducatives*, 98 : 1-2, Paris-Bruxelles, De Boeck Université, 1998.

Beillerot, Jacky. *La recherche em éducation em France: résultats d'enquêtes sur les centres de recherches et les périodiques*. *Revue Suisse des sciences de l'éducation*, nº 1, 22º Année, Fribourg, Suisse, 2000, p.145 – 163.

Bronckart, Jean-Paul. *Du statut des didactiques des matières scolaires*. *Langue Française*, nº 82, p.53 – 63.

Candau, Vera M. F. *O currículo entre o relativismo e o universalismo: dialogando com Jean-Claude Forquin*. *Educação e Sociedade*, v. 21, nº 73, 2000, p. 79 – 83.

Cifali, Mireille. *Clinique et écriture : une influence de la psychanalyse dans les sciences de l'éducation*. In : Hofstetter, R.,Schneuwly, B. (ed.) *Le pari des sciences de l'éducation. Raisons éducatives*, 98 : 1-2, Paris-Bruxelles, De Boeck Université, 1998.

Charlot, Bernard. *Les sciences de l'éducation en France: une discipline apaisée, une culture commune, un front de recherche incertain*. In : Hofstetter, R., Schneuwly, B. (ed.) *Le pari des sciences de l'éducation. Raisons éducatives*, 98 : 1-2, Paris-Bruxelles, De Boeck Université, 1998.

Dominicé, Pierre. *La contribution de l'approche biographique à la connaissance de la formation*. In : Hofstetter, R., Schneuwly, B. (ed.) *Le pari des sciences de l'éducation. Raisons éducatives*, 98 : 1-2, Paris-Bruxelles, De Boeck Université, 1998.

Gatti, Bernardete A. *Refletindo com o XII ENDIPE: Partilhas e embates, consensos e dissensos – uma construção criativa*. In: *Anais: XII Endipe*, 2005a, vol 5, p.287-294.

\_\_\_\_\_. *A didática como campo de pesquisa: possibilidades e perspectivas*. Trabalho encomendado. GTDidática, 28ª Reunião Anual da ANPED, 2005b.

Hameline, Daniel. « *Pédagogie* ». In : Hofstetter, R., Schneuwly, B. (ed.) *Le pari des sciences de l'éducation. Raisons éducatives*, 98 : 1-2, Paris-Bruxelles, De Boeck Université, 1998.

Hofstetter, R., Schneuwly, B. (ed.) *Le pari des sciences de l'éducation. Raisons éducatives*, 98 : 1-2, Paris-Bruxelles, De Boeck Université, 1998.

Hofstetter, R., Schneuwly, B., Gretler, A. *Les sciences de l'éducation dans un contexte en mutation*. *Revue Suisse des sciences de l'éducation*, n° 1, 22º Année, Fribourg, Suisse, 2000, p. 5 – 14.

Lenoir, Yves. *La recherche dans le champ des didactiques: quelques remarques sur les types de recherche, leur pertinence et leur limites pour la formation à l'enseignement*. *Revue Suisse des sciences de l'éducation*, n° 1, 22º Année, Fribourg, Suisse, 2000, p.177 – 220.

Lenoir, Y. Gagnon, S. *La didactique dans la formation des maîtres au Québec : une mise en perspective*. In : Andrès, F.F., et alii.(ed.) *La escuela que vivimos*. Universidad de León, León, 1995, p.193 – 225.

Libâneo, José Carlos. *A didática e as tendências pedagógicas*. Idéias, São Paulo: FDE, 1991, p.28 -38.

Margolinas, Charles(ed.) *Les débats de didactique des mathématiques*. Ed. La Pensée Sauvage, Grenoble, 1995.

### Questões Metodológicas e Práticas...- Bernardete Gatti

Mazzotti, T. B., Oliveira, R.J. de. *Ciência(s) da educação*. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

Meyer, J. W., Kamens, D.H., Benavot, A. (org.). *School knowledge for the masses*. Londres: Famer, 1992.

Oliveira, Maria Rita N.S., André, Marli E.D.A. *A prática do ensino de didática no Brasil: introduzindo a temática*. Pedagogia Cidadã: Cadernos de Formação. São Paulo – SP: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2003.

Schurmans, Marie-Noëlle. *Les sciences de l'éducation : fantôme, agrégat, prototype ou idéal-type ?* In : Hofstetter, R.,Schneuwly, B. (ed.) *Le pari des sciences de l'éducation. Raisons éducatives*, 98 : 1-2, Paris-Bruxelles, De Boeck Université, 1998.

Tenorth, Heinz-Elmar. *Les sciences de l'éducation em Allemagne. Un cheminement vers la modernité entre science, profession enseignante et politique*. In : Hofstetter, R.,Schneuwly, B. (ed.) *Le pari des sciences de l'éducation. Raisons éducatives*, 98 : 1-2, Paris-Bruxelles, De Boeck Université, 1998.

Recebido em 10/4/2007

Aceito em 20/5/2007