

DA UTILIDADE DA PESQUISA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO (ON THE USEFULNESS OF THE PEDAGOGIC RESEARCH FOR THE TEACHING)

STÉPHANE MARTINEAU (UNIVERSIDADE DE QUÉBEC - TROIS-RIVIÈRES)
CLERMONT GAUTHIER (UNIVERSIDADE DE LAVAL)¹

RESUMO

Este artigo apresenta uma reflexão sobre a pesquisa pedagógica. Num primeiro momento, ele coloca em evidência a dupla função da pesquisa, estabelecendo a diferença entre pesquisas puras e pesquisas de cunho prático, categoria esta a qual pertence a pesquisa pedagógica. Num segundo momento, os autores traçam um paralelo entre a pesquisa pedagógica e a ergonomia européia, indicando de que maneira a primeira pode desempenhar um papel crítico na definição das qualificações e competências dos professores. Finalmente, num terceiro momento, indica-se que a pesquisa pedagógica, por sua capacidade de colocar em confronto as racionalidades dos atores, pode ajudar enormemente os professores nas tomadas de decisão.

Palavras-chave: pesquisa pedagógica, ensino, professor.

ABSTRACT

This article is a reflection on pedagogical research. It begins by showing the double functions of research, establishing difference between pure research and practical research, both types of which are used in pedagogical research. The authors then make a parallel between pedagogical research and European ergonomics showing how the former can play a critical role in the definition of the qualifications and competence of the teachers. Finally, they show that pedagogical research, enormously help the teachers in making the right decision.

Keywords: Pedagogical research, teaching, teacher.

INTRODUÇÃO

A pesquisa pedagógica pode ser útil aos professores? Essa pergunta pode parecer estranha à primeira vista. Alguns, na maioria pesquisadores e formadores de professores, responderão indubitavelmente “sim”. Outros, os professores nas escolas, correm o risco de ficar mais divididos: uns lhe atribuirão uma certa pertinência, mas muitos julgá-la-ão fútil. Ora, ao fazermos essa pergunta, estamos nos situando no cerne de uma problemática que está diretamente relacionada com a formação para o ensino e com a profissionalização da prática docente.

Este artigo apresenta, em primeiro lugar, uma definição operatória da pedagogia. Depois, especifica qual é o objeto e a natureza da pesquisa pedagógica, cuja tarefa consiste em conhecer e intervir. Em seguida, estabelece uma analogia entre a pesquisa pedagógica e a ergonomia, usando como exemplo as noções de qualificação e de competência. Isso permite situar a pesquisa pedagógica no que diz respeito à sua contribuição (ajuda nas decisões) e ao seu ponto de referência (a pesquisa de campo na sala de aula).

QUE É A PEDAGOGIA?

Na expressão “pesquisa pedagógica”, o adjetivo “pedagógico” comporta um certo problema. De fato, para falar de pesquisa pedagógica é preciso, em primeiro lugar, entender-se sobre o sentido da palavra “pedagogia”. O problema parece bastante complexo, pois, de acordo com o universo de cada pessoa, pode ocorrer que essa palavra signifique realidades diferentes ou que uma mesma realidade seja denominada por vocábulos distintos. O perigo de haver mal-entendidos é evidente e inevitáveis cruzamentos e coincidências de sentidos podem prejudicar o diálogo. Por isso, julgamos melhor definir antecipadamente o que entendemos por “pedagogia”.

¹Pesquisadores membros do Centre Interuniversitaire de Recherche sur la Formation et la Profession Enseignante (CREFPE), Universidade de Laval.

A pedagogia pode ser concebida como um discurso e uma prática da ordem cujo fim é garantir a instrução e a educação dos alunos na sala de aula. Essa definição minimalista contém cinco elementos por meio dos quais podemos caracterizá-la. Primeiro, a pedagogia ocorre no *contexto escolar*, isto é, na escola e na classe, e não no ambiente familiar. Esse primeiro elemento permite distinguir a pedagogia da educação no sentido geral. Como a pedagogia está associada ao contexto escolar, este último impõe um grande número de condições específicas que modelam, até um certo ponto, os comportamentos do professor. Em segundo lugar, falar de pedagogia é considerar o *professor* não somente através de suas ações, mas também em função de suas atitudes e de suas idéias; por conseguinte, não é se interessar *a priori* pelo “aluno epistêmico” (Develay, 1997), embora este faça parte, evidentemente, das preocupações do professor. Em terceiro lugar, o conceito de pedagogia, tal como o entendemos, implica um trabalho junto a um *grupo de alunos*; por isso, em trabalhos anteriores, sustentamos que a preocupação pedagógica surgiu realmente no século XVII, quando o mestre das pequenas escolas passou a lidar com grupos numerosos o bastante para impedir que ele continuasse ensinando como sempre tinha feito, ou seja, numa relação de indivíduo para indivíduo (Gauthier, 1993; Gauthier e Tardif, 1996; Martineau, 1996). Em quarto lugar, é preciso admitir que nenhuma aprendizagem pode brotar na desorganização total; o professor deve, portanto, criar, construir uma certa forma de *ordem* em sua sala de aula (Gauthier 1993) para que a aprendizagem possa ocorrer, ordem essa cuja natureza, mecanismos, pressupostos e legitimação podem ser analisados a partir do seu discurso e das suas maneiras de fazer (Martineau, 1996). Note-se que não se trata da ordem no sentido abusivo do termo, mas de uma determinada forma de ordem que, no âmbito de um trabalho coletivo como o da sala de aula, torne possível a realização de aprendizagens (no sentido de instrução e de educação); essa ordem se refere à estruturação necessária ao trabalho em comum. Enfim, em quinto lugar, o trabalho do professor tem por *finalidade* a instrução e a educação dos alunos. Instrução a respeito de certos conteúdos culturais e educação relativa a certas finalidades julgadas desejáveis pela sociedade.

A pedagogia é, portanto, uma atividade ligada, antes de tudo, ao trabalho do professor na sala de aula. Por isso, ela tem mais afinidade com a ergonomia do que com a psicologia, com a qual foi associada durante muito tempo e por causa da qual ainda conserva o nome de “psicopedagogia”. Nesse sentido, ela é mais do que uma disciplina de relações humanas oriunda do fascínio provocado pela psicologia humanista do fim da década de sessenta. Ao contrário do que vários didatas

sustentam, a pedagogia se preocupa igualmente com os conteúdos a serem ensinados, mas não se limita a isso e situa essa preocupação na rede concreta das condições de trabalho do professor, isto é, instruir e educar um grupo de alunos num tempo e num espaço dados. O trabalho docente não se reduz, portanto, a uma relação com os saberes a serem ensinados ou a um jogo de relações interpessoais, como é freqüentemente representado. Ele é feito, na verdade, de múltiplos condicionamentos (Durand, 1996). E esses condicionamentos nascem da própria organização do trabalho e *sobre* ela exercem uma influência: são condicionamentos de tempo e de horário, de espaço, de material e de recursos disponíveis, mas também condicionamentos ligados à divisão disciplinar, ao trabalho sobre e com um grupo de alunos, etc. O que significa dizer que o ensino, enquanto atividade profissional, é obrigado a se transformar ao ritmo das mudanças organizacionais concretas que ocorrem na instituição escolar. Por conseguinte, é de suma importância analisar a atividade docente levando em conta seu contexto real de trabalho; é essa a tarefa da pedagogia como disciplina de pesquisa.

Em resumo, a pedagogia, isto é, a utilização de certos meios a fim de alcançar finalidades de instrução e de educação nos estabelecimentos escolares, será tributária do ambiente de trabalho. Por isso, se queremos compreender a pedagogia, faz-se agora *necessário articulá-la com os outros componentes do processo de trabalho docente* (Tardif, 1996, p. 5). Aliás, poder-se-ia dizer que a pedagogia tenta combinar os diversos componentes do trabalho docente. Ela tem a ver, portanto, com os fins, o objeto, os resultados, as técnicas e os saberes correspondentes a esse trabalho. Ora, quando se olha mais de perto, percebe-se que o denominador comum desses componentes é a ação sobre um grupo de alunos e junto a eles. Assim, se bem que ninguém possa aprender em lugar de outra pessoa e que a aprendizagem seja sempre, em última análise, uma questão individual, é inegável que os fins da instituição escolar são a educação e a instrução de todos os alunos, e não de um só deles. Nesse caso, e como o professor, à semelhança de todo trabalhador, deve atender às expectativas da instituição para a qual trabalha, os fins perseguidos por ele têm necessariamente um objetivo coletivo. Ocorre o mesmo no que diz respeito ao objeto do ensino, no caso, os alunos. A organização do trabalho nas escolas coloca o professor diante de um grupo e não diante de um único indivíduo. E é igualmente em relação ao grupo que os resultados do trabalho do professor serão julgados. Por conseguinte, uma boa parte das técnicas e dos saberes pedagógicos serão orientados para a “gestão” do grupo de alunos tanto no que se refere às aprendizagens quanto em relação ao comportamento deles.

QUE É A PESQUISA PEDAGÓGICA?

Primeiro, façamos uma rápida distinção entre pesquisa em educação e pesquisa pedagógica. As ciências da educação constituem um campo de pesquisas onde coabitam, às vezes no conflito, mas com muito mais frequência na ignorância mútua, diferentes disciplinas que possuem preocupações diversas: didática, psicologia escolar, psicopedagogia, história, filosofia, sociologia, e mesmo economia da educação, além de outras. Um grande número de pesquisas nessas disciplinas não trata necessariamente do ensino, mas de várias facetas do campo da educação de um modo geral. Além disso, essas pesquisas não se preocupam diretamente em revelar saberes úteis ao ensino; elas estão voltadas essencialmente para o conhecimento e não para a ação. Entretanto, há alguns anos, duas correntes começaram a surgir. A primeira, própria dos pesquisadores, se caracteriza por um interesse pelos saberes da ação (Barbier, 1996) e tenta identificar, ao mesmo tempo, os traços epistemológicos e os modos de construção desses saberes. A segunda, peculiar ao meio da formação, demonstra uma preocupação cada vez maior pelas pesquisas de caráter prático, isto é, aquelas que podem produzir conhecimentos considerados fecundos para os professores em seu trabalho. Esses dois movimentos propiciaram a emergência de uma corrente de pesquisa cujo objeto de estudo é o ensino, corrente essa que chamamos de pesquisa pedagógica. Todavia, não se trata desta vez de analisar o ensino com o único objetivo de conhecê-lo melhor - como faria uma sociologia dos professores - mas também com o fim de dotar a profissão docente de conhecimentos práticos.

É, portanto, possível identificar um denominador comum a toda pesquisa pedagógica: a análise da construção e do funcionamento das situações de ensino. Além disso, a pesquisa pedagógica parece reunir os pesquisadores em torno de um objetivo central. Não se trata de analisar unicamente os comportamentos e discursos do professor em sala de aula. A pesquisa alimenta também o projeto de esclarecer certos procedimentos de ação e de decisão por ele empregados. Conjuga-se, assim, a busca do conhecimento dito "científico" *a respeito* da ação, sem pretensão de aplicabilidade imediata, com a do conhecimento "praxiológico", que objetiva construir um saber *para* a ação.

A DUPLA TAREFA DA PESQUISA PEDAGÓGICA

Esse objetivo "praxiológico" coloca a pesquisa pedagógica numa posição de precariedade em relação ao uso que dela se pode fazer. Conseqüentemente, ela não pode se subtrair totalmente ao perigo do mau uso.

Por exemplo, os resultados de certas pesquisas sobre o ensino poderiam ser usados por administradores escolares para avaliar a prática dos professores. Por isso, é necessário especificar a relação estabelecida entre a função de conhecimento descritiva, explicativa e compreensiva de um tal tipo de pesquisas e sua função social, mais consultiva ou hermenêutica.

Embora numa ótica um tanto quanto diferente, a pesquisa pedagógica constitui um prolongamento das pesquisas mais antigas sobre o bom professor e alimenta as pesquisas atuais sobre o ensino eficaz (estudos que empregam uma metodologia quantitativa, na maioria das vezes), sobre o pensamento dos professores (corrente americana conhecida pelo nome de *teachers' thinking*) e sobre o professor perito (cujos resultados se baseiam geralmente na comparação entre professores tarimbados e novatos). Esses objetos de estudo e essas perspectivas teóricas devem ser relacionados com certas interrogações que permeiam a sociologia e a psicologia do trabalho, bem como a ergonomia (análise do trabalho), desde o início da década de oitenta. Essas interrogações se referem ao saber fazer, à competência e à qualificação.

Quer falemos de bom professor, de ensino eficaz, de reflexividade na e sobre a ação ou de professor perito, ainda estamos no terreno das qualificações, das competências, do saber fazer, ou então das aptidões, das habilidades e das capacidades. É preciso admitir que se trata de conceitos cujo significado nem sempre é preciso, mas que são usados com uma frequência cada vez maior na literatura especializada (Paquay, Altet, Charlier, Perrenoud, 1996). Na verdade, a maioria dos pesquisadores não se entende sobre as definições a serem dadas a esses termos, nem é nosso propósito pôr um fim a essa questão. Basta dizer que a chegada (ou a volta) desses conceitos ao vocabulário das ciências sociais - e, conseqüentemente, das ciências da educação - marca uma certa virada na maneira de abordar os fenômenos do trabalho: o trabalhador (o prático), profissional ou não, passa a ser um produtor de saberes.

No debate que atualmente ocorre no âmbito do ensino, e mais especificamente no âmbito das pesquisas pedagógicas, a questão consiste, muitas vezes, em determinar o que caracteriza realmente a ação dos professores. O ensino ainda é uma profissão mal conhecida (e pouco reconhecida) e os pesquisadores estão começando agora a analisar os componentes reais da prática docente em sala de aula. À primeira vista, esse campo de investigação pode assumir as seguintes funções: 1) uma função de conhecimento descritiva, explicativa ou compreensiva, quando o objetivo consiste, antes de tudo, em descrever uma situação a fim de compreendê-la e de explicá-la; ou 2) uma função social consultiva e hermenêutica, quando a tarefa des-

critiva serve de instrumento visando sugerir, sempre que possível, meios eficazes para alcançar um determinado fim (os resultados da pesquisa se apresentam como um conjunto de conselhos para o professor). De fato, muitos autores tentam, agora, identificar aquilo que, na ação do professor, é mais eficaz para o bom êxito dos alunos (Gauthier *et al.*, 1998; Wang, Haertel, Walberg, 1993). Numa certa medida, essa literatura (na maioria dos autores) possui um caráter normativo, no sentido de que ela postula um objetivo legítimo para o ensino: fazer o aluno aprender um determinado conteúdo cultural. Uma boa parte dos resultados da pesquisa pedagógica participa, assim, de uma certa visão do ensino e do papel do professor; ela dá, de uma certa maneira, uma idéia (que só pode ser parcial) da qualificação e da competência necessárias para ensinar. É nisso que ela se aproxima do projeto de uma certa ergonomia. Vejamos por que razão.

PASSANDO PELA ERGONOMIA

A pesquisa pedagógica pode, de fato, buscar inspiração em certos elementos da ergonomia. Essa disciplina “pretende forjar instrumentos, teóricos e práticos, que possibilitem modificar o trabalho” (De Montmollin, 1986, p. 6). Ela se divide em duas correntes: uma corrente mais americana, comumente chamada de “human factors” (ergonomia dos componentes humanos), e uma corrente mais européia, chamada de ergonomia da atividade humana. A primeira concebe a ergonomia como sendo a aplicação dos conhecimentos gerais sobre o organismo humano na concepção das máquinas, ao passo que a segunda a vê como “a análise da atividade de operadores particulares diante de tarefas particulares”. (De Montmollin, 1986, p. 16). É esse último ponto de vista que nos interessa aqui.

A ergonomia da atividade humana visa, antes de tudo, o aumento da competência dos operadores (o termo “operador” é considerado neutro e é empregado para designar qualquer tipo de trabalhador). Os pesquisadores que a adotam, ao invés de realizar experiências num laboratório, procedem a análises *in loco*, baseando-se, assim, na abordagem etnográfica. De modo mais específico, as técnicas de análise são: 1) a observação (dos deslocamentos, dos gestos, dos olhares, etc.); 2) a verbalização (conversas, sessões de vídeo, etc.); 3) a simulação (em casos particulares como o de uma pane numa central nuclear).

Dois conceitos principais permeiam todas as tendências da ergonomia moderna (européia ou americana). Esses conceitos são a tarefa e a atividade. A tarefa é “o conjunto dos elementos objetivos que constituem os ‘dados’ para o operador” (De Montmollin, 1986, p. 108). Já a atividade reúne todos os “comportamentos reais dos operadores em seu local de trabalho, sejam

eles comportamentos físicos (gestos, posturas) ou mentais (raciocínios, verbalizações)” (De Montmollin, 1986, p. 108). No que se refere ao ensino, por exemplo, a tarefa é encontrada principalmente nos programas de estudo e nos regulamentos das escolas, ao passo que a atividade se manifesta principalmente no ato de lecionar. Esses dois conceitos permanecem, entretanto, mais ou menos adequados quando se trata de analisar um trabalho como o ensino, onde a tarefa é justamente pouco formalizada; nesse caso, tarefa e atividade, de maneira geral, parecem se confundir.

É interessante, contudo, destacar uma idéia comumente aceita na área de ergonomia da atividade humana: a de que uma tarefa não pode ser realizada adequadamente sem a mediação do operador, mediação essa que se encarna em sua atividade. Noutras palavras, o trabalho prescrito nunca diz tudo sobre o trabalho necessário ao cumprimento de uma tarefa. O operador (o professor, por exemplo) é um elemento ativo, e não passivo, do processo de trabalho. Ele constrói o saber na ação, saber que a ergonomia tenta compreender a fim de aperfeiçoar o trabalho. Trata-se, certamente, de objetivos semelhantes, aqueles almejados por uma certa pesquisa pedagógica. Entretanto, é preciso tomar cuidado para não aplicar cegamente uma tecnologia como a ergonomia (De Montmollin, 1986) a uma área como a do ensino. De fato, até agora, a disciplina da ergonomia abordou muito pouco os setores de trabalho pouco organizados e pouco controlados em suas tarefas específicas, como é o caso do ensino (De Montmollin, 1986 et 1996). Por outro lado, em virtude do espaço que ocupa no mundo do trabalho, ela raramente adota uma postura crítica em relação ao empregador (que é quem geralmente solicita os serviços de especialista do ergônomo). Mesmo assim, a pesquisa pedagógica, aquela que tem um caráter pragmático e que visa a desenvolver um saber sobre e para a ação pedagógica, poderia desempenhar um papel similar ao da ergonomia de tradição européia em relação a outras práticas profissionais. Vejamos agora em que isso poderia consistir.

ILUSTRAÇÃO ATRAVÉS DAS NOÇÕES DE QUALIFICAÇÃO E DE COMPETÊNCIA

Como mencionamos anteriormente, a pesquisa pedagógica exerce essencialmente duas funções: 1) uma função de conhecimento descritiva, explicativa, compreensiva; 2) uma função social consultiva e hermenêutica (que a aproxima da pesquisa-ação) (Resweber, 1995). As noções de qualificação e de competência vão servir aqui para explicitar essa dupla função.

Tal como já foi dito, um estudo atento da literatura das áreas de sociologia e de psicologia do traba-

lho, bem como da área de ergonomia, mostra-nos que a qualificação e a competência são, essencialmente, construtos sociais, frutos de um processo de reconhecimento das qualidades de um trabalhador pelo empregador e, mais globalmente, pela sociedade (Demaillay, 1994). Esse reconhecimento das qualidades não é automático, mas fruto de uma negociação. E essa negociação não é necessariamente fácil, pois o processo enfrenta, frequentemente, diferentes problemas, notadamente, em numerosos casos, o da desigualdade dos atores presentes, que prejudicam, conseqüentemente, o reconhecimento das qualidades dos trabalhadores.

Considerando que a qualificação e a competência são construtos sociais, é, portanto, impossível, representá-la de uma maneira tal que essa representação seja aceita por todos os atores e possa ser deduzida diretamente da análise da atividade do trabalhador. Além disso, as representações dos atores comportam muitos implícitos: cada um tem uma idéia a respeito das qualificações e das competências necessárias para ensinar. É aqui que a pesquisa pode assumir um importante papel de desmistificação.

A maioria dos indivíduos que vivem nas sociedades ocidentais sabe mais ou menos o que é o ensino. Eles têm uma idéia dos principais aspectos da atividade diária de um professor, pois todos (ou quase todos) estiveram na escola. Todavia, é preciso admitir que esse conhecimento é muito fragmentário; a tarefa de um professor é, de fato, muito mais complexa e variada do que a imagem popular leva a crer (Gauthier, 1993; Meirieu, 1996). É justamente aqui que a pesquisa pedagógica pode desempenhar seu duplo papel.

É necessário fazer um certo número de perguntas sobre a pesquisa pedagógica: ela não estaria servindo para legitimar o *status quo* no ensino? Ela não estaria objetivando estabelecer um controle absoluto sobre o professor? Ela pode revelar os "elementos arbitrários" presentes na visão que se tem do ensino? Essas questões são legítimas e dificilmente se pode dar a elas uma resposta evidente. Porém, elas não devem fazer esquecer que a pesquisa pedagógica, por estar centrada na questão dos saberes e das práticas dos professores, nos dá a esperança de que conhecimentos mais precisos sobre a competência deles ainda serão descobertos. A pesquisa pedagógica mostra, de fato, a atividade dos professores, o que eles fazem para realizar sua tarefa. Ela joga um pouco de luz sobre os saberes e competências necessários para realizar a tarefa prescrita.

O que acabamos de ver mostra como a pesquisa pedagógica pode ser um elemento ativo e importante no processo de construção das qualificações e das competências no ensino. Ao revelar o saber experiencial dos professores, ela mostra a competência deles, competência essa construída na própria atividade do traba-

lho. Essa atividade é a operacionalização efetiva e eficiente da tarefa. O principal aspecto reside na representação do professor como um produtor de saberes, o criador de suas próprias competências pedagógicas. Vê-se aqui, em gestação, um argumento forte, necessário mas não suficiente, em favor do reconhecimento dos professores como atores de fato e de direito no processo de construção dos saberes pedagógicos e de definição da qualificação em relação com o seu contexto de trabalho.

Os resultados obtidos pela pesquisa pedagógica poderiam, assim, contribuir no processo de reconhecimento das qualificações e das competências dos professores. Essa contribuição viria do fato de que a pesquisa, ao revelar os saberes e competências dos professores e as práticas efetivas, possibilitaria uma certa redução das falsas concepções e dos preconceitos quanto às aptidões, capacidades, habilidades, qualidades ou ao saber fazer úteis na prática. Assim, a pesquisa poderia contribuir para modificar a posição dos atores implicados, ao revelar a fraqueza de algumas de suas representações. No contexto atual da educação, esse é um trabalho difícil, mas não totalmente impossível.

É preciso especificar que o objetivo da pesquisa não seria o de servir de norma, mas de colocar à disposição dos atores instrumentos que facilitem a construção de uma representação da prática pedagógica que seja o fruto de um trabalho comum (num espírito de pesquisa colaborativa, por exemplo). De uma certa maneira, trata-se de limitar os implícitos, as visões reductoras da profissão, obrigando cada ator, conseqüentemente, a explicitar suas posições e a argumentar, usando, entre outras coisas, os resultados da pesquisa.

A PESQUISA PEDAGÓGICA COMO ELEMENTO FACILITADOR NAS TOMADAS DE DECISÃO

As qualificações e competências são o resultado de uma negociação. Como são construções sociais, seu reconhecimento passa por um acordo (geralmente parcial e provisório) relativo a uma visão da prática. Esse acordo, resultado do cruzamento de pontos de vista heterogêneos, ocorre entre atores que nem sempre ocupam a mesma posição: Ministério da Educação, estabelecimentos escolares, sindicatos, professores, etc. Nessas condições, que ajuda poderia dar a pesquisa pedagógica na elaboração de uma visão da prática docente?

A nosso ver, a pesquisa pedagógica (pelo menos tal como a concebemos) pode ter essencialmente duas finalidades: 1) ser um motivo para que cada ator presente explicita sua posição e que esta seja reconhecida (dessa maneira, o discurso dos professores sobre sua

própria prática pode eventualmente adquirir uma legitimidade que às vezes lhe falta); 2) servir de instrumento para a tomada de decisão, permitindo que seja reconhecida a legitimidade dos saberes oriundos da prática, os quais seriam colocados em comum com os outros saberes: curriculares, disciplinares, de formação profissional (Tardif, Lessard, Lahaye, 1991). Por conseguinte, a pesquisa surgiria como uma base de discussão que permitiria elaborar em conjunto uma melhor definição da prática. Ela poderia ajudar na negociação, principalmente pela sua capacidade de questionar as regras da prática.

A pesquisa pedagógica realizaria, de uma certa maneira, uma tarefa de desestabilização dos pontos de vista dos atores, revelando os fundamentos de sua racionalidade e de sua eficácia (Fenstermacher e Richardson, 1994). De maneira mais específica, a pesquisa poderia modificar a idéia de que só existe um único caminho para a eficácia ou para a competência. Em matéria de ensino, além de dar lugar a definições diferentes segundo a posição dos atores, o domínio da própria prática pode ser obtido por múltiplos meios; mas deve necessariamente contar com a contribuição do professor (que nunca é um mero executor). Na verdade, é a legitimidade do saber fazer e das competências dos professores que está em jogo aqui: a pesquisa demonstra, de fato, que a prática é fonte de saberes e de competências (o que significa dizer que a prática - os frutos da experiência - pode aumentar a qualificação do professor).

O papel da pesquisa pedagógica, no tocante à qualificação e à competência (entre cujas implicações, como já foi dito, está o reconhecimento da legitimidade das práticas e dos discursos dos professores), se encontra, portanto, em três níveis diferentes: 1) a pesquisa postula, desde o início, a coexistência de várias racionalidades; 2) ela desestabiliza a posição dos atores; 3) finalmente, ela afirma a necessidade de recorrer ao trabalho de campo a fim de validar as representações. Examinemos brevemente cada um desses níveis.

A pesquisa pedagógica desestabiliza a posição dos atores. Ela introduz uma dúvida sobre o valor real das representações da prática, independentemente dos atores. Ao obrigá-los a explicitar suas representações, a pesquisa possibilita um distanciamento em relação às suas visões da atividade docente. Esse distanciamento pode tanto confortar o ator em suas idéias quanto levá-lo a questionar e a rever suas posições.

A pesquisa pedagógica postula a coexistência de várias racionalidades. O ensino não pode se reduzir à aplicação das regras prescritas pelos programas e manuais de pedagogia. O ensino não é, certamente, uma simples ciência aplicada, pois ensinar é sempre adaptar as regras ao contexto. Mais ainda, ensinar é também

criar, inovar, inventar procedimentos inéditos a fim de enfrentar os imprevistos da vida na sala de aula. A pesquisa pedagógica serve, portanto, aqui, como reveladora das racionalidades que se manifestam na prática. Por isso mesmo, a pesquisa permite evitar toda posição hegemônica no que diz respeito às representações da prática pedagógica. Mas, ao mesmo tempo, ela põe em evidência a legitimidade da racionalidade do professor. Entretanto, o perigo de que a própria pesquisa se apresente como novo discurso hegemônico permanece presente (e nem sempre foi evitado no passado). Todavia, os últimos anos confirmaram o movimento de autocritica da ciência (e o mundo da educação não pode escapar disso) em relação às suas pretensões de se posicionar como único discurso legítimo (Tardif, 1993).

UMA PESQUISA QUE DEVE SER FEITA *IN LOCO*

A pesquisa pedagógica aponta para a necessidade de se fazer um trabalho de campo a fim de validar as representações. É impossível decidir *a priori* se as representações dos atores são válidas. Fazer o trabalho de campo significa, para o pesquisador, recusar-se a adotar uma posição predeterminada. É também recusar-se a considerar *a priori* a posição de um ator como sendo mais legítima do que a de outro. Além disso, fazer a pesquisa de campo é admitir que não pode haver teoria da pedagogia que possa explicar completamente a atividade pedagógica e que seja aplicável diretamente na prática. Finalmente, fazer o trabalho de campo é considerar que o contexto da prática (local e necessariamente contingente) desempenha um papel capital na realização da tarefa de ensinar e que, por conseguinte, a revelação e a formalização dos saberes terão sempre um alcance limitado (Gauthier *et al.* 1997; Gillet, 1987, p.24).

O que foi dito anteriormente mostra como a pesquisa pedagógica pode modificar as representações relativas à prática e, conseqüentemente, a própria prática (Fenstermacher e Richardson, 1994). Entretanto, a pesquisa não impõe seu ponto de vista, ela permite que os atores façam valer sua maneira de ver as coisas. Além do mais, ao demonstrar a existência de várias racionalidades, a pesquisa pedagógica contribui para o reconhecimento daquilo que em cada uma delas pode se revelar como legítimo em relação a certas finalidades (finalidades que devem também ser questionadas). É nesse sentido que ela serve não de norma, mas de base de discussão; ela não é guia da ação, mas guia de leitura, instrumento de interpretação. Assim, a pesquisa não decide o que deve ser, mas ajuda os atores envolvidos a formalizarem e a validarem seus saberes da ação.

CONCLUSÃO

Já vem se desenvolvendo há alguns anos, tanto na Europa quanto na América, uma forte corrente de pesquisa sobre os saberes e competências dos professores. A esse respeito, duas posições podem ser adotadas: a análise apenas com o objetivo de conhecer ou a análise com o objetivo de conhecer e também de intervir. Propusemos aqui a segunda opção para a pesquisa pedagógica.

A nosso ver, estudar o ensino vem se tornando uma tarefa cada vez mais urgente nas ciências da educação. A pedagogia, bem como os que a praticam, sofre com o pouco de conhecimento que temos a respeito das práticas docentes. Todavia, o projeto de conhecer melhor o ensino não pode se reduzir a uma acumulação de saberes sem conseqüências para a prática, não pode se limitar ao jogo acadêmico dos pesquisadores universitários. A pesquisa pedagógica tem o dever de se interessar pelas conseqüências práticas dos saberes que ela revela. Por conseguinte, se uma parte das ciências da educação se interessa por objetos que não têm conseqüências diretas sobre a prática pedagógica (e não é desejável que essa situação desapareça), parece-nos necessário que uma outra parte dessas mesmas ciências se preocupe com a prática. Essa parte, que é a pesquisa pedagógica, será, portanto, muito mais uma praxiologia do que uma disciplina pura (nesse sentido, ela estará mais próxima da ergonomia - que De Montmollin dizia não ser uma ciência, mas uma técnica - do que das disciplinas puras como a antropologia ou a história). Mas para isso ela precisa assumir seu caráter ambíguo que a leva a ser associada muito mais a uma tecnologia do que a uma ciência (e isso não é coisa fácil no contexto universitário atual).

Propusemos aqui uma maneira de conceber o papel dessa pesquisa pedagógica. Ela é, de uma certa maneira, uma espécie de programa de pesquisa que possibilita adquirir conhecimentos sobre e para a prática docente. Através da análise da atividade do professor na sala de aula, ela objetiva compreender os determinantes e as modalidades do "dar aulas". Esse tipo de pesquisa permite analisar (tal como a análise do trabalho ou ergonomia européia) uma multiplicidade de objetos: o estudo do desempenho dos professores, seus comportamentos na ação, seus processos mentais ou ainda suas estratégias e percepções em relação à ação.

A pesquisa pedagógica tem um papel a desempenhar no processo de reconhecimento das qualificações e competências dos professores. De fato, ela pode ser útil no processo de revelação das "qualidades" desenvolvidas e mobilizadas pelo professor na sua prática. No vasto campo das pesquisas em ciências da educação, permeado por várias disciplinas diferentes e

múltiplos paradigmas, a pesquisa pedagógica trata de um ator principal: o professor. Além disso, ao abordar a questão das competências e dos saberes, ela fornece materiais preciosos que fazem com que determinados saberes ocultos (os dos professores) possam emergir. Ela objetiva, assim, não somente descrever, compreender, explicar ou criticar, mas também modificar: *A leitura crítica das práticas nunca é neutra, pois, de maneira mais ou menos consciente, sempre é efetuada à luz das mudanças desejáveis e desejadas pelos atores* (Resweber, 1995, p. 38). Nesse sentido, a pesquisa pedagógica é, no final das contas, o tipo de pesquisa que melhor pode servir aos professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMALBERTI, R., Montmollin, M. de, Theureau, J. (ed.) (1991). *Modèles en analyse du travail*. Liège: Mardaga.
- BARBIER, J.-M. (ed.) (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: P.U.F.
- DE COSTER, M., Pichault, F. (ed.) (1994). *Traité de sociologie du travail*. Bruxelles: De Boeck.
- DEMAILLY, L. (1994). Compétence et transformation des groupes professionnelles. In F. Minet, M. Parlier, S. de Witte (Ed.), *La compétence, mythe, construction ou réalité?* Paris: L'Harmattan. 71-89.
- DEVELAY, M. (1997). Origines, malentendus et spécificités de la didactique. Dans *Revue française de pédagogie*, n° 120, julho-agosto-setembro, 59-66.
- DURAND, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris: P.U.F.
- FENSTERMACHER, G.D., Richardson, V. (1994). L'explicitation et la reconstruction des arguments pratiques dans l'enseignement. *Cahiers de la recherche en Éducation*. 1, 1, 157-181.
- GAUTHIER, C. (1993). *Tranches de savoir. L'insoutenable légèreté de la pédagogie*. Montréal: Logiques.
- GAUTHIER, C., Desbiens, J.-F., Malo, A., Martineau, S., Simard, D. (1998). *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Título original: *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Trad. Francisco Pereira de Lima. Ijuí: Editora Unijuí.
- GAUTHIER, C., Tardif, M. (1996). (Sob a direção de). *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. Montréal: Gaïtan Morin.
- GILLET, P. (1987). *Pour une pédagogie ou le professeur-praticien*. Paris, P.U.F.
- MARTINEAU, S. (1996). *De la base de connaissances en enseignement au savoir d'action pédagogique: construction d'un objet théorique*. Tese de doutora-

- do. Ste-Foy: Université Laval. Faculté des sciences de l'Éducation.
- MEIRIEU, P. (1996). *Frankenstein pédagogue*. Paris: ESF.
- MINET, F., Parlier, M., Witte, S. de (ed.) (1994). *La compétence, mythe, construction ou réalité?* Paris: L'Harmattan.
- MONTMOLLIN, M. de (1986). *L'ergonomie*. Paris: La Découverte.
- _____. (1996). Savoir travailler. Le point de vue de l'ergonomie. In J.-M. Barbier (Éd.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: P.U.F. 189-199.
- PAQUAY, L., Altet, M., Charlier, É., Perrenoud, P. (Éd.) (1996). *Former des professeurs professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles, De Boeck.
- RESWEBER, J.-P. (1995). *La recherche-action*. Paris: P.U.F.
- TARDIF, M. (1996). Le travail enseignant au collégial et la question de la pédagogie: dérive bureaucratique ou enjeu d'une éthique professionnelle? *Actes du 16e colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale*. Montréal: AQPC. section 5C3, pp.1-14.
- _____. (1993). *Les fondements de l'éducation contemporaine et le conflit des rationalités*. Montréal, Université de Montréal: Les publications de la Faculté des sciences de l'éducation.
- TARDIF, M., Lessard, C., Lahaye, L. (1991). Les professeurs des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs: Esquisse d'une problématique du savoir professeur. *Sociologie et sociétés*. 23, 1, 55-69.
- TRÉPOS, J.-Y. (1992). *Sociologie de la compétence professionnelle*. Nancy: Presses universitaires de Nancy.
- WANG, M.C., Haertel, G.D., Walberg, HJ. (1993). Toward a Knowledge Base for School Learning. *Review of Educational Research*. 63, 3, 249-294.