



# ANÁLISE DE PRÁTICAS DOCENTES NA DOCUMENTAÇÃO CIENTÍFICA DE LÍNGUA INGLESA, FRANCESA E PORTUGUESA: RESULTADOS DE DUAS META-ANÁLISES

Vol. 3 nº 5 jan./jun. 2008

p. 151-165

Anderson Araujo Oliveira\*  
Université de Sherbrooke - Canadá  
Johane Lebrun  
Université de Sherbrooke - Canadá

**RESUMO:** O presente artigo discute os resultados apresentados por dois estudos científicos que analisaram, criticamente, pesquisas empíricas efetuadas durante vinte anos sobre as práticas docentes publicadas na documentação científica de língua francesa, inglesa e portuguesa. Estes estudos evidenciam que a multiplicidade dimensional, subjacente à prática docente, assim como as práticas efetivas são pouco consideradas na maioria das investigações. Além disso, a maior parte das investigações é elaborada e conduzida fora de toda e qualquer referência a uma conceitualização da prática.

**PALAVRAS-CHAVE:** Meta-análise; Pesquisa; Prática docente.

## ANALYSIS OF EMPIRICAL RESEARCH DEALING WITH TEACHING PRACTICES IN THE FRENCH, ENGLISH AND PORTUGUESE LANGUAGE: RESULTS PRESENTED BY TWO META-ANALYSES

**ABSTRACT:** This paper discusses the results presented by two meta-analyses of empirical research dealing with teaching practices carried out over the past twenty years in the French, English and Portuguese language. However, in most of the research, little consideration has been given to the multiple dimensions of teaching practices as well as real teaching practices in the classroom. Moreover, most of the investigations are developed and conducted without reference to the conceptualization of practice.

**KEYWORDS:** Meta-analysis; Research; Teaching practice.

### Introdução

Inúmeros países (ex.: Brasil, Chile, Canadá, Portugal, Marrocos, Tunísia, Bélgica, França etc.) têm se comprometido, nos últimos anos, com uma reforma radical do seu sistema educativo. Esta reforma, que supõe novas expectativas socioeducativas, sugere uma ruptura importante no que diz respeito aos fundamentos (epistemológicos, psicológicos, pedagógicos, etc.) e aos parâmetros que devem sustentar as práticas docentes. Nos movimentos conflituosos dessa reforma, os conhecimentos científicos produzidos e, em particular, os procedentes das investigações sobre as práticas docentes são solicitados para alimentar uma formação profissionalizante e uma intervenção educativa de tipo construtivista ou mesmo socioconstrutivista (Gauthier e Mellouki,

2005; Lenoir, Larose e Lessard, 2005). Apesar de décadas de investigações realizadas, tendo como objeto de estudo as práticas docentes, os conhecimentos científicos são ainda parciais. Muitos estudos (Lebrun et Lenoir, 2001; Oliveira, 2001; Spallanzani, Biron, Larose, Lebrun, Lenoir, Masselter e Roy, 2001) sublinham a persistência de um ensino tradicional, colocando, assim, em cheque a capacidade da investigação, por meio da formação inicial e continuada, de provocar transformações significativas nas práticas cotidianas.

O impacto limitado dos conhecimentos científicos procedentes das investigações em educação nos leva, cada vez mais, a questionar a natureza e as características dos estudos efetuados sobre a prática docente, do ponto de vista de suas intencionalidades, de suas bases conceituais e metodológicas e dos seus objetos de estudo.

O presente artigo se inscreve no bojo destes questionamentos. Ele apresenta e discute os resultados de duas investigações científicas (meta-análises)<sup>1</sup> que analisaram, criticamente, um total de 204 pesquisas empíricas efetuadas durante mais de vinte anos sobre as práticas docentes, publicadas na documentação científica de língua francesa, inglesa e portuguesa (na América do Norte, na Europa Ocidental e no Brasil), com o propósito de identificar seus limites e suas contribuições para a conceitualização da dinâmica inerente ao ensino, assim como para a conceitualização de um quadro teórico, podendo servir de referencial para a formação docente profissionalizante.

## **I. Elementos de problemática**

A partir dos séculos XVI e XVII, o ensino em meio escolar tornou-se uma prática social institucionalizada que, gradualmente, substituiu aos outros modos de socialização e de educação, ou seja, aos modelos primitivos de aquisição de conhecimentos, de inserção e de participação social. Neste novo cenário, as escolas e os seus processos de escolarização vão edificar e legitimar um novo campo de trabalho social: o ensino escolar. Este último envolve numerosas tarefas, incluindo a função de adaptar os indivíduos às novas formas de organização e de poder do mundo industrial e capitalista. Apesar da longa existência da atividade pedagógica no interior de sua instituição mais conhecida e mais representativa - a escola -, é apenas no final do século XIX e no início do século XX que aparecem as primeiras preocupações com relação à compreensão dessa atividade. As investigações sobre a prática, como destacam os autores canadenses Tardif e Lessard (1999), começaram há mais de um século, mas é somente a partir da Segunda Guerra Mundial que os trabalhos ganham força e se multiplicam. Gage (1963) mostrou que nos anos de 1960 já existiam mais de dez mil investigações sobre a prática docente em meio escolar (*apud* Bru, 2002). Atualmente, milhares de textos sobre o professor e sua prática são publicados a cada ano pelos quatro cantos do mundo (Tardif e Lessard, 1999). Esta abundância de investigações apresenta, no entanto, uma grande diversidade. Elas tentam explicar, refletir, demonstrar ou descrever a atividade do professor sob diferentes ângulos, diferentes paradigmas, diferentes pontos de vistas e diferentes finalidades. Em contrapartida, vários estudos

(Lebrun, Lenoir, Chalghoumi e Oliveira, 2005; André, Simões, Carvalho e Brzenzinski, 1999; González e Ribeiro, 2003; Lenoir e Vanhulle, 2006, para citar somente alguns exemplos) demonstram que as numerosas investigações produzidas no campo das ciências da educação penam 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 voluminoso *corpus* de discursos sobre as práticas docentes, mas poucos dados empíricos (Bressoux, 2001; Bru, 1994, André *et al*, 1999) que possam ser utilizados tanto em função das políticas de formação, assim como das próprias práticas (Huberman e Thurler, 1991).

O impacto limitado dos conhecimentos científicos produzidos pela investigação em educação leva-nos, cada vez mais, a questionar as características das investigações no campo das ciências da educação, do ponto de vista de suas intencionalidades, de suas bases conceituais e metodológicas e de seus objetos de estudo. Nesse sentido, a realização de pesquisas documentais que tracem um estado da situação atual das investigações sobre a prática docente, constitui um elemento necessário para balizar a investigação neste domínio, assim como a formação docente que se alimentará dessas investigações. A análise crítica dos conhecimentos acumulados revela-se crucial, tanto para o processamento dos dados de investigação como para a estruturação de futuras investigações susceptíveis de contribuir para a transformação da própria prática. Assim, faz-se mister questionar como as investigações consideram a prática docente, com qual olhar e por quais meios analisam, descrevem, tentam compreender e explicar tal prática. Os conhecimentos científicos produzidos por estas pesquisas permitem realmente identificar e compreender as múltiplas dimensões que intervêm na organização das práticas? Elas levam em consideração os determinantes que são subjacentes às práticas, assim como os determinantes que entram em jogo durante sua atualização em sala de aula? Em que medida as pesquisas produzidas sobre as práticas propõem conhecimentos transponíveis para a formação inicial e continuada? Duas meta-análises por nós desenvolvidas nos últimos anos se inscrevem no seio destas interrogações. Elas tinham, como preocupação central, identificar como as investigações publicadas na América do norte, na Europa Ocidental e no Brasil, num período de aproximadamente 20 anos, consideravam a prática docente. Para isso, elas buscaram, por um lado, identificar as intenções e as dimensões da prática docente privilegiadas pelos estudos e, por outro, identificar a conceitualização da prática docente e a importância da observação no desenvolvimento dos estudos analisados.

## 2. Considerações metodológicas

A primeira meta-análise, realizada de 2002 a 2004, teve, por objetivo, identificar as tendências atuais na análise de práticas docentes presentes na documentação científica de língua francesa e inglesa. O *corpus* de textos analisado foi constituído a partir da interpelação dos seguintes bancos de dados: os internacionais ERIC e FRANCIS e o canadense *Repertoire de mémoire e thèses* para o período situado entre 1979 e 2004. Quatrocentos e trinta textos foram localizados. Uma primeira leitura conduziu à

eliminação dos textos que não correspondiam aos critérios de inclusão<sup>2</sup>. Assim, somente 115 textos foram retidos para o estudo: 51 textos tirados de anais de congresso ou de colóquio, 40 relatórios de pesquisa, 19 artigos científicos, 1 capítulo de livro e 4 teses de doutorado. A maioria dos documentos (90) refere-se ao ciclo primário, enquanto 13 são consagrados ao pré-escolar e doze outros englobam, ao mesmo tempo, o pré-escolar e o primário. Por último, mais da metade dos documentos apresenta investigações efetuadas na América do Norte. A coleta dos dados foi efetuada pela mediação de uma análise descritiva tradicional, tendo, como parâmetro, as seguintes categorias: objetivos da pesquisa, dimensões da prática docente estudadas, objeto e função da observação, definição do conceito de prática docente. A grade de análise foi testada com uma amostra do *corpus*, a fim de assegurar a pertinência das categorias analíticas. Um acordo inter-pesquisadores, que implica dois observadores, permitiu verificar a estabilidade das categorias. Os dados qualitativos obtidos pela análise descritiva, a partir das categorias definidas *a priori*, fizeram objeto de uma compilação numérica, de acordo com os grandes eixos da grade de análise. Esta compilação foi efetuada em duas fases que se seguiram. A primeira fase consistiu numa compilação por categorias que teve, por objetivo, fazer emergir os perfis dominantes para cada uma das categorias. A segunda fase consistiu em resumir, com ajuda de tabelas de freqüências temáticas, as informações fornecidas pela análise, permitindo, assim, uma visualização simplificada dos resultados da pesquisa. A segunda meta-análise teve, por objetivo, analisar o discurso sobre as práticas docentes veiculado na documentação científica brasileira, publicada de 1985 a 2004, buscando conhecer como esses estudos consideram tais práticas. O banco de dados MICROLSIS, desenvolvido pela UNESCO e localizado na Biblioteca da Fundação Carlos Chagas, constituiu nosso ponto de referência para a composição do *corpus* de textos que figurou como objeto da análise. Este último é constituído por 89 artigos científicos<sup>3</sup>, publicados em periódicos brasileiros de grande circulação, avaliados pelo sistema *qualis* de avaliação da CAPES (Coordenação e Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior). Mais da metade do *corpus* (55,5 %) analisado trata de pesquisas realizadas na região Sudeste do Brasil. 56,6 % se dedicam ao estudo da prática docente no ensino fundamental (36,6 % da 1ª a 4ª séries e 20 % da 5ª a 8ª séries) e a grande maioria dos documentos (78,7 %) correspondem à segunda metade do período analisado (1995-2004). Para realização do presente estudo, os artigos selecionados foram analisados com a ajuda de uma grade de análise temática mista, elaborada em função dos quatro eixos seguintes: a) intencionalidade dos estudos (por quê?); b) objeto de estudo (o quê?); c) conceitualização da prática docente (a partir de quê?); d) modalidades de coleta e tratamento dos dados (como?). Esta grade foi validada por três especialistas em análise de práticas docentes e, em seguida, testada numa amostra do *corpus*, a fim de garantir a pertinência das categorias e dos indicadores utilizados. Um acordo inter-pesquisadores, implicando a participação de dois avaliadores externos, permitiu verificar a estabilidade das categorias analíticas. Assim, o discurso científico subjacente a estas pesquisas foi submetido, inicialmente, a uma análise descritiva de freqüência e, em seguida, a uma análise inter-relacional, na qual

o cruzamento entre certas categorias permitiu identificar características gerais da pesquisa brasileira sobre as práticas docentes.

### 3. O que podemos constatar a partir dessas meta-análises?

Inicialmente, apresentaremos, sumariamente, os resultados das meta-análises em função de cada um dos componentes por elas analisados, de forma a relevar os perfis que emergem das pesquisas, suas semelhanças e divergências. Em seguida, a título de pistas interpretativas, a apresentação dos perfis emergentes será acompanhada de considerações interpretativas gerais, visando a colocar em evidência alguns limites e contribuições importantes dos estudos analisados.

### 3.1 Resultados da meta-análise A

A Tabela I, abaixo, apresenta uma visão sintética dos principais resultados da meta-análise A que serão descritos em seguida.

**Tabela I**  
**Síntese dos resultados da meta-análise A**

Aspectos observados	Resultados descritivos (N = 115 documentos)
<b>Objetivos da pesquisa</b>	54 pesquisas visam a descrever uma situação de ensino-aprendizagem em relação a um objeto disciplinar específico ou a uma estratégia de ensino específica. 34 pesquisas têm, por objetivo, avaliar os efeitos de ações institucionais empreendidas. 19 pesquisas visam a verificar a eficiência de um dispositivo de formação. 2 visam ao desenvolvimento de um dispositivo de formação e uma outra visa a resolver um problema encontrado pelo professor
<b>Dimensões da prática docente estudadas</b>	64 pesquisas são unidimensionais. . . 25, estudam a dimensão psicopedagógica; 19, a dimensão didática; 10, a dimensão organizacional; 4, a dimensão curricular; 3, a dimensão epistemológica; 1, a dimensão contextual; 1, a dimensão mediadora e 1, a dimensão socio-afetiva. 51 pesquisas são bidimensionais – predominância da diade dimensão psicopedagógica e dimensão didática.
<b>Definição da prática docente</b>	111 pesquisas não fornecem nenhuma definição explícita do objeto tratado. 87 pesquisas não utilizam nem discutem um outro conceito.
<b>Importância atribuída à observação</b>	26 pesquisas utilizam a observação como único instrumento de coleta de dados. 62 pesquisas a utilizam em combinação com outros instrumentos (ex.: entrevista, questionário, etc.). 56 pesquisas utilizam a observação como instrumento principal de coleta de dados. 27 pesquisas não fornecem informações quanto à utilização da observação.
<b>Objeto da observação</b>	25 pesquisas observam as ações ou comportamentos dos alunos. 32 observam as ações dos professores. 46 privilegiam a interação professor-aluno. 10 observam professor e alunos separadamente.

Como podemos observar na Tabela I, três grandes perspectivas quanto às intenções das investigações predominam na América do Norte e na Europa Ocidental.

As investigações de natureza descritiva vêm em primeira lugar (54), enquanto as investigações avaliativas chegam em segundo (34). No entanto, é importante mencionar que estas investigações descritivas visam, na maioria dos casos, a descrever não uma prática docente em geral, mas uma situação de ensino-aprendizagem em relação a um conteúdo disciplinar específico ou a um procedimento organizacional ou psicopedagógico particular. A verificação da eficácia de um método ou de um instrumento representa a terceira intenção em importância (19). Duas investigações visam ao desenvolvimento de um instrumento e uma procura resolver um problema encontrado pelo professor em sala de aula.

Os resultados da meta-análise nos permitem, igualmente, constatar que as investigações são essencialmente de natureza unidimensional, no sentido em que consideram apenas um aspecto da prática docente. São as dimensões psicopedagógica (51) e didática (29) que predominam. As outras dimensões abordadas são de ordem organizacional (12), curricular (10), epistemológica (7), mediadora (3) e socio-afetiva (1). Evidencia-se, portanto, que os resultados das investigações são obtidos e interpretados sem respeito à multidimensionalidade da prática docente e, assim, sem referência aos fundamentos suscetíveis de influenciar esta prática.

No que diz respeito à importância atribuída à observação, observarmos, na tabela I, que ela representa o principal dispositivo de coleta de dados em 56 investigações, enquanto constitui um instrumento secundário, que vem completar e enriquecer os resultados obtidos por questionários ou entrevistas, nos 59 outros. É necessário levar em conta que apenas a metade das investigações analisadas utilizam a observação como um instrumento principal. No entanto, mesmo que ela intervenha a título de instrumento principal ou secundário, a observação se refere sempre a um número ínfimo de professores. No que concerne à frequência das observações, constatamos que uma proporção elevada de investigações (93) utiliza uma observação repetida, mas a frequências geralmente não especificadas. Poucas investigações (11) se apóiam em uma observação única. 11, dentre elas, não contém nenhuma informação sobre a frequência das observações. Geralmente, a observação das práticas e sua análise se apóiam em modalidades pouco explícitas, mesmo quando ela representa o instrumento principal de coleta dos dados. Constatamos, igualmente, que uma proporção importante das investigações é centrada nos alunos. Assim, podemos verificar que 25 investigações estudam as condutas e as aprendizagens dos alunos, sem levar em conta, explicitamente, as intervenções do professor que visam a apoiar ou a favorecer as aprendizagens. 32 investigações levam em consideração, especificamente, o trabalho do professor, enquanto 46 privilegiam o estudo das interações entre o professor e os alunos. Dez, dentre elas, estudam, separadamente, professores e alunos.

Um último aspecto observado pela meta-análise diz respeito à definição da prática docente. Apenas 4 investigações fornecem uma definição explícita da prática e somente 24 contêm referências a uma certa modelização desta última. A maioria das pesquisas (87) é elaborada e conduzida fora de toda e qualquer referência a uma conceitualização da prática docente. Importa, contudo, contextualizar estes resultados em função principalmente das intenções aspiradas e das dimensões estudadas. Com

efeito, de natureza essencialmente prescritiva e unidimensional, os estudos não têm, por objetivo, descrever a prática docente. Procuram, antes de mais nada, verificar ou demonstrar a eficácia de certos procedimentos ou de certas técnicas. A concepção da prática docente subjacente à maioria das investigações permanece implícita.

### 3.2 Resultados da meta-análise B

Uma visão sumária dos resultados da meta-análise B é apresentada na Tabela 2 abaixo. Tais resultados serão descritos em seguida.

**Tabela 2**  
**Síntese dos resultados da meta-análise B**

Aspectos observados	Resultados descritivos (N = 89 artigos)
<b>Problema de pesquisa</b>	43 pesquisas identificam um problema de pesquisa: 32 a partir de um processo empírico-indutivista; 11 a partir de um processo hipotético-dedutivista.
<b>Questão de pesquisa</b>	71 pesquisas não apresentam uma questão de pesquisa.
<b>Objetivos da pesquisa</b>	32 pesquisas visam a identificar o sentido que os sujeitos (professores ou alunos) dão a suas experiências. 22 visam a descrever uma situação de ensino-aprendizagem. 19 visam a avaliar a eficiência de um dispositivo ou os efeitos de medidas institucionais empreendidas.
<b>Dimensões da prática docente estudadas</b>	66 pesquisas são unidimensionais... 22 estudam a dimensão socio-afetiva; 19, a dimensão psicopedagógica; 16, a dimensão didática; 4, a dimensão organizacional; 2, a dimensão contextual; 2, a dimensão histórica; e 1, a dimensão epistemológica. 16 pesquisas são bidimensionais – diade variada. 7 pesquisas não fornecem nenhuma informação, permitindo identificar a dimensão estudada.
<b>Definição da prática docente</b>	81 pesquisas não dão nenhuma definição da prática docente. 62 pesquisas não utilizam nem discutem um outro conceito.
<b>Dispositivos de coleta</b>	38 pesquisas recorrem a um só instrumento de coleta de dados... 16, recorrem a entrevistas orais; 11, a observações diretas; 4, a questionários escritos; 4, a uma análise documental; 3, a testes estandardizados. 27 pesquisas utilizam uma combinação de dispositivos... 18, combinam entrevistas orais com observações diretas. 24 pesquisas não fornecem nenhuma informação a este respeito.
<b>Número de sujeitos participantes ao estudo</b>	40 pesquisa estudaram menos de dez sujeitos. 21, estudaram um só sujeito. 17 pesquisas estudaram mais de dez sujeitos. 32 pesquisas não fornecem informação a este respeito.
<b>Tipo de análise</b>	55 pesquisas não fornecem informação a este respeito 23 pesquisas recorrem à uma análise qualitativa dos dados 5, recorrem a uma análise estatística. 5, combinam os dois tipos de análise.

Como documentado na Tabela 2, um pouco mais da metade dos documentos analisados pela segunda meta-análise que nós apresentamos neste artigo (46) não apresenta um problema de pesquisa, ou seja, eles não descrevem a situação problemática

da qual requeiram lançar mão para um processo de pesquisa científica. Por outro lado, para os 43 documentos que identificam explicitamente um problema de pesquisa, a grande maioria (32) coloca em evidência um processo empírico-indutivo, no qual o problema de pesquisa emana, principalmente, da experiência pessoal vivida. A presença de uma ou várias questões de pesquisa é ainda menos evidente. De fato, 71 dos documentos analisados não explicitam as questões que orientam o estudo.

No que tange à intenção das pesquisas, ao contrário do que se pôde notar na meta-análise A, 32 pesquisas privilegiam a descrição de percepções, de crenças e de pontos de vista dos sujeitos participantes com relação a um ou diversos aspectos de suas próprias práticas. As pesquisas que têm, por objetivo, descrever uma prática docente do ponto de vista de um procedimento organizacional ou psicopedagógico, ou do ponto de vista de um conteúdo disciplinar específico, figuram em segundo lugar (22). Finalmente, 19 pesquisas são de tipo avaliativo. 7 avaliam os efeitos de medidas institucionais empreendidas anteriormente na conduta do professor ou nas aprendizagens dos alunos, 10 verificam a eficiência, seja de um método, seja de um dispositivo ou de uma abordagem utilizada pelo professor, e 2 avaliam os efeitos de certos aspectos da prática docente na aprendizagem dos alunos.

No que diz respeito às dimensões da prática docente analisadas, os resultados obtidos pela meta-análise B são sensivelmente parecidos com os das meta-análise A. Em 66 estudos analisados, as dimensões subjacentes à prática são consideradas de forma isolada. No entanto, em oposição aos estudos norte-americanos e europeus, são os aspectos ligados à identidade profissional, assim como às características pessoais e afetivas do professor (dimensão socio-afetiva identificada em 22 documentos), que predominam. A relação professor-aluno e as formulas psicopedagógicas utilizadas (dimensão psicopedagógica identificada em 19 documentos) e a relação com os saberes (dimensão didática identificada em 16 documentos), que foram predominantes nos estudos analisados pela meta-análise A, vêm somente em um segundo plano nos estudos brasileiros analisados pela meta-análise B.

A exemplo dos estudos norte-americanos e europeus, a grande maioria das pesquisas brasileiras analisadas não apresentam uma definição clara do objeto de estudo em questão (81), nem uma referência aos conceitos que orientaram a análise (62). De fato, somente 7 estudos definem a prática docente. 2 estudos a definem como uma resultante de uma construção histórica, situada e complexa (Caldeira, 1995; Therrien, 1993). Para outras pesquisas (Basso, 1998; Mogilka, 1997), a prática docente compreende o conjunto dos atos, dos procedimentos quotidianos que o professor desenvolve para favorecer o processo de aprendizagem dos alunos: ensinar, avaliar, planejar, pesquisar etc. Ela acontece principalmente na sala de aula, mas não exclusivamente. Outros momentos, tais como as reuniões de coordenação do trabalho coletivo e o processo reflexivo de planejamento e de estruturação das aulas, fazem parte, também, daquilo que estes estudos qualificam de prática docente.

A descrição de certos aspectos metodológicos é ocultada em um número importante de estudos. Como pode ser observado na tabela 2, uma proporção significativa dos documentos analisados não fornece as informações necessárias que

permitam conhecer o número de sujeitos participantes (32), os dispositivos de coleta de dados (24) ou o tipo de tratamento dado a estes últimos (55). Levando em consideração o conjunto de pesquisas que apresentam, explicitamente, tais informações (57), constatamos que a maioria (40) estuda um número muito limitado de sujeitos (5 ou menos). De fato, é o estudo de um caso particular e isolado que predomina (21). No que diz respeito ao dispositivo de coleta de dados, as pesquisas brasileiras analisadas pela meta-análise B recorrem, principalmente, a um instrumento único (38). As entrevistas orais (16) e as observações diretas (11) constituem, sem dúvida, os dispositivos privilegiados. Não obstante, uma combinação de dispositivos é constatada em 27 pesquisas. Esta combinação se apóia, principalmente, em uma associação entre entrevistas orais e observações diretas (18). Quanto a fase de tratamento de dados, constitui um elemento raramente descrito nos documentos analisados pela meta-análise B. Entretanto, dentre os 34 estudos que especificaram certas características do processo de tratamento dos dados, a grande maioria (23) recorre a uma análise dita qualitativa.

#### **4. Algumas pistas de análise interpretativa**

Os resultados sumariamente apresentados na seção precedente revelam algumas lacunas importantes nas pesquisas analisadas pelas diferentes meta-análises: a predominância de uma perspectiva descendente, a predominância de pesquisas unidimensionais, a predominância de pesquisas centradas no discurso dos professores, a conceitualização lacunar do objeto de estudo tratado etc. No que diz respeito às intenções das investigações, apesar de uma proporção importante das pesquisas realizadas no Brasil se centrarem numa perspectiva socio-afetiva, duas predominam no conjunto dos estudos. Em primeiro lugar se encontram as investigações avaliativas e prescritivas e, em segundo, as investigações que têm, por objetivo, verificar o efeito ou a eficácia de um método ou de um dispositivo de ensino. De fato, a maioria das investigações analisadas pelas meta-análises não estudam a prática docente efetivamente como acontece em sala de aula. Elas estudam, antes de mais nada, o efeito de medidas externas (prescritas pelo governo ou prescritas pelo próprio investigador) nas condutas pedagógicas e nas aprendizagens dos alunos, assim como os sentimentos, os valores e os sentidos que os professores atribuem a suas ações. As intenções que são subjacentes às investigações analisadas constituem, como mostrou Lebrun *et al* (2005), um importante obstáculo à formalização e à transposição dos resultados destas pesquisas na prática porque tendem a reduzir o professor ao estatuto de técnico ou de executor encarregado de aplicar, em suas salas, as estratégias e os dispositivos didático-pedagógicos de formação julgados eficientes pelos pesquisadores. Esta perspectiva descendente, como destaca Bru (1994, 2001), tem pouco impacto na formação docente. Este impacto reduzido torna-se ainda mais evidente quando consideramos as práticas reais. A este sujeito, González e Ribeiro (2003) colocaram em evidência o pouco de utilidade das reflexões procedentes das investigações (às vezes muito teóricas e dissociadas da realidade), pelos professores, nos contextos reais das suas práticas.

As duas méta-análises realizadas revelam, ainda, que a multiplicidade dimensional (contextual, epistemológica, curricular, didática, psicopedagógica, organizacional e socio-afetiva) subjacente à prática docente, assim como as práticas efetivas, são pouco consideradas em boa parte das pesquisas. A maioria dos estudos analisados, seja na América do Norte, na Europa ou no Brasil, concentra sua atenção em uma só dimensão da prática. Além disso, são as dimensões psicopedagógicas e didáticas que predominam de uma forma geral. Constatamos portanto, que os resultados das investigações são obtidos e interpretados sem levar em conta a multiplicidade da prática docente e, assim, sem referência aos elementos capazes de influenciá-la. Esta estreiteza de ângulos de estudo concorda com os propósitos de Damis (1988). Para esta autora, 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, corre o risco de contribuir para desenvolver uma prática docente muito mais conservadora (baseada em receitas) do que crítica e transformadora (baseada nos ideais de emancipação do homem).

Porque a multiplicidade dimensional, ligada à prática docente, representa um determinante da ação, vários estudos se ram quanto à necessidade de levar em conta, na análise, a complexidade na qual se insere este objeto de estudo. Bayer (1986) e Crahay (1989) sublinham o fato que as expectativas do corpo social, os objetivos institucionais e as regras de funcionamento da instituição escolar, por exemplo, representam fatores determinantes no planejamento e na operacionalização de práticas docentes. As ações dos professores são, em certa medida, o reflexo dos imperativos da situação na qual eles se encontram. Leplat (1980) e Saint-Arnaud (1993), sublinham que as atividades operatórias, a menos que sejam atividades completamente automatizadas, são sustentadas pelas atividades mentais (representações, visões, valores, etc.) dos professores. Outros teóricos ainda (Blanchard-Laville, 2003; Lebrun, 2002; Lebrun e Lenoir, 2001; Spallanzani *et al*, 2001) afirmam que o quadro de referência do professor (principalmente no que diz respeito à relação aos saberes disciplinares) seria um determinante para não negligenciar na intervenção educativa. Conseqüentemente, torna-se indispensável estabelecer relações entre as representações que os professores têm das múltiplas dimensões inerentes à sua profissão e à prática efetiva tal qual concretizada nos contextos complexos, variados e sempre singulares das salas de aula. Por isso, consideramos a necessidade das investigações em Ciências da Educação abordarem as práticas docentes, adotando o que Edgar Morin (1990) chamou de paradigma da complexidade. Isso implicaria, inevitavelmente, 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.

Ora, vários autores (Lebrun *et al*, 2005; Lenoir e Vanhulle, 2006; González e Ribeiro, 2003) denunciam o fato que muitas investigações, para não dizer a maioria, atribuem pouca importância às práticas reais, centrando-se, exclusivamente, no discurso proferido pelos professores com relação às suas próprias práticas. Os resultados revelados pelas meta-análises apresentadas neste texto vêm reforçar as constatações

dos autores supracitados. É necessário lembrar, como fizeram muito bem Bressoux (1994, 2001) e Duru-Bellat e Leroy-Audoine (1990), que a utilização exacerbada de questionários e entrevistas para analisar as práticas docentes permitiu obter somente um discurso sobre a prática, e não a prática real (Bressoux, 2001). Ora, faz-se mister analisar as práticas declaradas, confrontando-as às práticas efetivas que ocorrem na complexidade das salas de aulas, pois os professores não são conscientes de tudo o que acontece concretamente na sua classe. Como todo ser humano, ao relatarem um acontecimento, eles procuram tornar os seus discursos coerentes, dar intencionalidade e sentido a suas ações (Friedrich, 2001). É nesta perspectiva que Legault (1997) considera 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 ao outro, mas também quando trata de si mesma (*tradução nossa*, p. 237).

Acrescentamos, ainda, que a observação sistemática do que fazem os professores em sala de aula (Bayer, 1986; Bru 2002) constitui, certamente, o caminho privilegiado, associado a outros instrumentos, para o estudo das práticas docentes efetivas. Isto não quer dizer, todavia, como chamam a atenção Lenoir e Vanhulle (2006), que a coleta dos dados pela observação direta é isenta de críticas. Este método, como todos os outros, apresenta vários limites evidentes, entre outros, as modificações devido à presença de um observador externo e indiferente à dinâmica já estabelecida pelos sujeitos em sala de aula, assim como as dificuldades para realizar observações longas e numerosas.

Não obstante, os obstáculos à análise das práticas não podem ser atribuídos exclusivamente aos limites inerentes aos instrumentos de coleta e análise de dados. A fragilidade da conceitualização da própria prática, inerente a cada investigador, constitui, para Bressoux (2001), um elemento determinante, talvez mesmo o mais importante. A este respeito, as meta-análises colocaram em evidência que pouco importa o contexto socio-histórico das investigações analisadas. Elas são, em sua maior parte, elaboradas e conduzidas fora de toda e qualquer referência a uma conceitualização da prática docente. O que entendem os pesquisadores por prática docente, quando vão a campo para descrever, verificar, examinar, explicar ou compreender uma prática? Os trabalhos publicados há mais de vinte anos sobre a prática docente em língua inglesa, francesa e portuguesa, tanto na América do Norte como na Europa Ocidental e no Brasil, mostram uma conceitualização limitada do objeto que eles tratam. Estaríamos, por acaso, assistindo, como questionaram De Bruyne, Herman e De Schoutheete (1974), a uma espécie de empirismo ingênuo na prática da pesquisa empírica em Ciências Humanas e Sociais, nas quais esta prática é freqüentemente dissociada do indispensável quadro teórico que garante sua validade? As recentes reflexões de Vanhulle e Lenoir (2005) abundam neste mesmo questionamento. Para estes autores, uma conceitualização superficial e pouco estruturada constitui uma deficiência maior que enfraquece,

consideravelmente, o potencial metodológico da pesquisa e sua possível incidência nas práticas docentes.

### À guisa de conclusão...

Se nas análises de Bressoux (2001) constatamos que “os obstáculos à análise das práticas docentes reais não estão ligados somente aos limites dos instrumentos de coleta de dados, mas à fragilidade de nossa própria conceitualização da prática” (*tradução nossa*, p. 43), é necessário reconhecer que a raiz deste problema situa-se na escassez de investigações dedicadas à análise das práticas efetivas. Neste sentido, emerge a necessidade de colocar em prática investigações longitudinais, sistemáticas e exaustivas, tendo, por objetivo, analisar as práticas docentes. No entanto, como a prática, no sentido estrito do termo, é inacessível à investigação (Bressoux, 2001), pelo fato de se tratar de um conjunto de atividades gestuais e de discursos singulares (Altet, 2002), ancorados na imediaticidade do cotidiano, antes (fase pré-ativa), durante (fase interativa) e depois da ação (fase pós-ativa) (Altet, 2002; Bru e Talbot, 2001), e porque o seu conhecimento é realmente mais especulativo e mais normativo que descritivo e compreensível (Bru, 1997), a sua investigação exige o estabelecimento de pesquisas do tipo colaborativo (Desgagné, Bednarz, Couture, Poirier e Lebuis, 2001), no sentido de que elas não podem ser concebidas sem uma participação ativa e direta, dos professores, em termos de coleta e sobretudo de processamento dos dados. Ela deve também ser descritiva no sentido de que deve, em relação a estes professores, dar conta da melhor forma possível da complexidade das suas práticas. Por último, ela deve ser exploratória no sentido expresso por De Ketele e Roegiers (1991) uma vez que deve conter uma fase heurística que vise a construir, a partir das práticas analisadas, a título hipotético e em conjunto com os professores, um quadro teórico que possa servir de referência para a formação docente. Fora desta perspectiva, a análise das práticas docentes se esvazia de todo seu sentido.

### REFERÊNCIAS

- André, M., Simões, R. H. S., Carvalho, J. M. et Brzenzinski, I. (1999). Estado da Arte da Formação de professores no Brasil. *Educação e Sociedade*, 68, 301-309.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-94.
- Basso, I. S. (1998). Significado e sentido do trabalho docente. *Cadernos CEDES*, 19(44), 19-32.
- Bayer, E (1986). Une science de l'enseignement est-elle possible? In M. Crahay et D. Lafontaine (dir.), *L'art et la science de l'enseignement* (p. 483-504). Bruxelles: Éditions Labor.

- Blanchard-Laville, C. (2003). Rapport au savoir et approche clinique des pratiques enseignantes. In S. Maury et M. Caillot (dir.), **Rapport au savoir et didactiques** (p. 145-167). Paris: Éditions Fabert.
- Bressoux, P. (1996). The effects of teachers' training on pupils' achievement: The case of elementary schools in France. **School Effectiveness and School Improvement**, 7(3), 252-279.
- Bressoux, P. (1994). Estimer et expliquer les effets des classes: le cas des acquisitions en lecture. **Mesure et évaluation en éducation**, 17(1), 75-94.
- Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. **Les Dossiers des sciences de l'éducation**, 5, 35-52.
- Bru, M. (1997). **Connaître l'acte d'enseigner**. Sherbrooke: Université de Sherbrooke, Faculté d'édu-ca-tion (Document du CRIE n° 12).
- Bru, M. (2001). Étudier les pratiques enseignantes: les raisons d'un choix. **Les Dossiers des sciences de l'éducation**, 5, 5-7.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes: des recherches à conforter et à développer. **Revue française de pédagogie**, 138, 63-74.
- Bru, M. et Talbot, L. (2001). Les pratiques enseignantes: une visée, des regards. **Les Dossiers des sciences de l'éducation**, 5, 9-33.
- Bru, M. (1994). L'enseignant organisateur des conditions d'apprentissage. In J. Houssaye, (dir.), **La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui** (p. 103-117). Paris: ESF.
- Caldeira, A. M. S. (1995). A apropriação e construção do saber docente e a prática cotidiana. **Cadernos de Pesquisa**, 95, 5-12.
- Cooper, H. et Hedges, L. V. (dir.). (1994). **The handbook of research synthesis**. New York, NY: Sage.
- Crahay, M. (1989). Contraintes de situation et interactions maître-élève, changer sa façon d'enseigner, est-ce possible? **Revue française de Pédagogie**, 88, 67-94.
- Damis, O. T. (1988). Didática: suas relações, seus pressupostos. In I.P.A. Veiga (dir.), **Repensando a didática** (p. 13-24). Capinas: Papirus.
- De Bruyne, P., Herman, J. et De Schoutheete, M. (1974). **Dynamique de la recherche en sciences sociales**. Paris: Presses universitaires de France.
- De Ketele, J.-M. et Roegiers, X. (1996). **Méthodologie du recueil d'informations: fondements des méthodes d'observations, des questionnaires, des interviews et d'études de documents**. (3<sup>e</sup> éd.) Bruxelles: De Boeck Université (1<sup>re</sup> éd. 1991).
- Desgagné, S., Berdnaz, N., Couture, C., Poirier, L. et Lebuis, P. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. **Revue des sciences de l'éducation**, XXVII(1), 33-64.

- Duru-Bellat, M. et Leroy-Audoin, C. (1990). Les pratiques pédagogiques au CP: Structure et incidence sur les acquisitions des élèves. *Revue française de pédagogie*, 93, 5-15.
- Friedrich, J. (2001). Quelques réflexions sur le caractère énigmatique de l'action. In J.-M. Baudouin et J. Friedrich (dir.), *Théories de l'action et éducation* (p. 93-112). Bruxelles: De Boeck Université.
- Gauthier, C. et Mellouki, M. (2005). La formation des enseignants au Québec: origine, émergence et perspective. In D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 173-188). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- González, E. e Ribeiro, A. (2003). **A prática pedagógica em sala de aula como objeto de estudo: elementos para um estado da arte.** *Educação Unisinos*, 7(13) (CD-ROM).
- Huberman, M. et Thurler, M. G. (1991). *De la recherche à la pratique: éléments de base*. Berne: Lang.
- Lebrun, J. (2002). *Les modèles d'intervention éducative véhiculés par la documentation officielle et les manuels scolaires approuvés concernant l'enseignement-apprentissage des sciences humaines au troisième cycle du primaire. Thèse de doctorat en éducation*, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Lebrun, J. et Lenoir, Y. (2001). Planifications en sciences humaines chez de futures enseignantes et les modèles d'intervention éducative sous-jacents. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVII(3), 569-594.
- Lebrun, J., Lenoir, Y., Oliveira, A. A. et Chalhouni, H. (2005). La recherche sur les pratiques enseignantes effectives au préscolaire et au primaire: regard critique sur leurs contributions à l'établissement d'un référentiel professionnel. In C. Gervais et L. Portelance (dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage* (p. 265-285). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Legault, G. A. (1997). L'intervention: les sens praxique et social des pratiques. In C. Néglise (dir.), *L'intervention: les savoirs en action* (p. 229-249). Sherbrooke: GGC éditions.
- Lenoir, Y., Larose, F. et Lessard, C. (2005). Le nouveau curriculum de l'enseignement primaire: quels fondements et quelles lignes directrices? In Y. Lenoir, F. Larose et C. Lessard (dir.), *Le curriculum de l'enseignement primaire: Regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices* (p. 11-18). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Lenoir, Y. et Vanhulle, S. (2006). Étudier la pratique enseignante dans sa complexité: une exigence pour la recherche et la formation à l'enseignement. In A. Hasni, Y. Lenoir et J. Lebeaume (dir.), *La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire dans le contexte des réformes par compétences* (p. 193-246). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Leplat, J. (1980). *La psychologie ergonomique*. Paris: Presses universitaires de France.

Mogilka, M. (1997). A mudança consentida: um estudo sobre a postura do professor diante da mudança em seu trabalho. *Revista da FAEBA*, 8, 99-119.

Morin, E. (1990). *Science avec conscience*. Paris: Le Seuil.

Oliveira, A. A. (2001). *O ensino de matemática no ensino fundamental*. Jiquiriçá, BA: Secretaria municipal de educação de Jiquiriçá. **Manuscrit non publié.**

Saint-Arnaud, Y. (1993). Guide méthodologique pour conceptualiser un modèle d'intervention. In F. Serre (dir.), *Recherche, formation et pratiques en éducation des adultes*. (p. 237- 282). Sherbrooke: Éditions du CRP.

Spallanzani, C., Biron, D., Larose, F., Lebrun, J., Lenoir, Y., Masselter, G. et Roy G-R. (2001). *Le rôle du manuel scolaire dans les pratiques enseignantes au primaire*. Sherbrooke: **Éditions du CRP.**

Swanson, H. L. (2001). Searching for the best model for instructing students with learning disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 34(2), 1-14.

Tardif, M et Lessard, C. (1999). *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.

Tashakkori, A. et Teddlie, C. (1998). **Mixed methodology**. Combining qualitative and quantitative approaches. Thousand Oaks, CA: Sage.

Therrien, J. (1993). O saber social da prática docente. *Educação e Sociedade*, 46, 408-418.

Vanhulle, S. et Lenoir, Y. (2005). L'état de la recherche au **Québec sur la formation à l'ensei-gnement**: vers de nouvelles perspectives en recherche. Sherbrooke: Éditions du CRP.

## NOTA

\* Mestre em Ciências da Educação pela Université de Sherbrooke, Canadá Doutorando em Educação, Université de Sherbrooke, Canadá. Assistente de Pesquisa, Centro de Pesquisa Sobre Intervenção Educativa. E-mail: anderson.oliveira@usherbrooke.ca

Recebido em 11/03/08.

Aprovado para publicação em 10/06/08.