

# A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios

*Methodological construction of research  
in education: challenges*

*La construcción metodológica de la investigación  
en educación: desafíos*

**BERNARDETE A. GATTI**

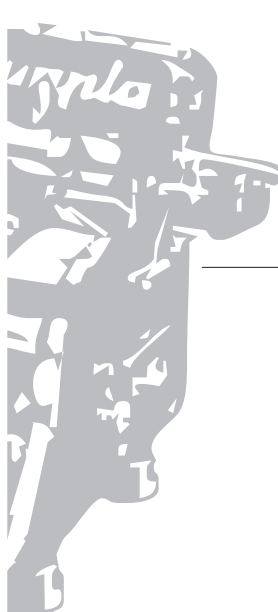
**Resumo:** O artigo trata dos conceitos utilizados para caracterizar o campo de estudos em educação, sua polissemia, ambiguidades e da complexidade gerada por suas subáreas de pesquisa em variadas abordagens, analisando aspectos que interferem na identificação do campo científico e suas formas investigativas. Focaliza os estudos em educação cujo objetivo são as ações educacionais nas realidades sociais e escolares, em que quatro concepções são expostas, discutindo os estudos do cotidiano escolar, o uso de abordagens etnográficas e biográficas, o domínio bibliográfico necessário à pesquisa e a superação da dicotomia quantitativo-qualitativo.

**Palavras-chave:** Pesquisa em educação; concepções de pesquisa; teorização na pesquisa; cotidiano escolar; estudos biográficos; etnografia; quantitativo x qualitativo.

**Abstract:** This paper analyzes the concepts used to describe research fields in education. Ambiguities and misconceptions are pointed out, as well as the complexity stemming from the presence of multiple sub-areas for research that use different approaches and investigate aspects interfering in the identification of the scientific area and its investigative style. Methods of investigation are discussed, particularly those methods applied to educational actions within schools or communities, of which four conceptions are presented: studies of everyday life aspects in schools, the use of ethnographic and biographic approaches, the biographical scope required and the overcoming of the quantitative-qualitative dichotomy.

**Keywords:** Research in education; research concepts; theory and research; everyday school life; biographical studies; ethnography; quantitative methods; qualitative methods.

**Resumen:** Este artículo trata de conceptos que caracterizan el campo de la investigación en educación, su polissemia y sus ambigüedades, considerando también la complejidad generada por los diversos abordajes de las áreas de investigación, analizando, de esa manera, los aspectos que interfieren en la identificación del campo científico y sus formas investigativas. Enfoca los



estudios en educación cuyo objetivo son las acciones educacionales en las realidades sociales y escolares, exponiendo cuatro concepciones investigativas, sobre las investigaciones del cotidiano en las escuelas: los abordajes etnográficos, los métodos de análisis biográfico, el dominio bibliográfico necesario a la investigación y la superación de la dicotomía cuantitativo - cualitativo.

---

**Palabras clave:** Investigación en educación; concepciones investigativas; teorías e investigación; cotidiano de escuelas; investigaciones biográficas; etnografía; cantidad x calidad.

## INTRODUÇÃO

No contexto sociocultural contemporâneo, os estudos no campo da educação estão cada vez mais 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.

Para se discutir a construção metodológica da pesquisa em educação, é necessário se perguntar sobre os conceitos utilizados na caracterização do campo, distinções que podem clarificar significados e contribuir para sua autoafirmação, e perguntar sobre identidade e formas investigativas. Abre-se a questão sobre se os nossos interlocutores, especialistas de outros campos, estão compreendendo e podem articular as contribuições que oferecemos com nossos estudos. Impõe-se a identificação um pouco mais clara do campo relativo às pesquisas educacionais, na medida em que se deseja a comunicação com diferentes setores sociais e acadêmicos, sendo necessário que sejamos compreendidos, que os conhecimentos sejam bem interpretados, com contribuições realmente relevantes. Precisamos, por isso, nos preocupar com alguns aspectos básicos relativos à validade de nossos trabalhos de pesquisa, referindo-nos à consistência do campo investigativo em educação.

Há perguntas que precisam ser consideradas: De onde partimos? Com quais referentes? Para quem queremos falar? Por quê? Que tipos de dados nos apoiam? Como se originaram? Como cuidamos de nossa linguagem e comunicação?

Um exemplo trivial: temos utilizado muitas vezes diversificados termos para significar uma mesma coisa, na dependência de posturas momentâneas. Temos adesões a um certo “modismo” nas expressões e pouca preocupação com os significados dentro de um contexto teórico coerente. No Brasil, temos o hábito de usar em larga escala e com amplos significados a palavra educação. Não

nos preocupamos, por exemplo, com distinguir educação em geral - fato social que permeia a sociedade como um todo e seus vários instituídos - de educação escolar – aquela que a escola provê. Na maior parte dos trabalhos publicados falamos desta última, porém sem qualificar isto, criando um espaço um tanto vago de entendimento para diversos interlocutores. Não se trata de defender nominalismos mas, de cuidar da clareza e abrangência do que falamos.

## O CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

A identificação do campo das pesquisas em educação tem sido objeto de análises mais intensas nos últimos anos. Três aspectos, que interferem na identificação desse campo enquanto campo científico com um espaço a ocupar no âmbito das ciências humanas e sociais, merecem nossa consideração. São eles: o das denominações e conceitos utilizados, a própria idéia de campo e as questões de identidade e formas investigativas. Este último aspecto se liga aos caminhos da pesquisa em educação e às suas relações com o social.

### **Conceitos e autoafirmação 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”, termos tais como pedagogia, ou ciências da educação, ou ciências do ensino, ou didática etc., considerando-se que a forma e os contextos de emprego desses termos confundem interlocutores de outras áreas, os leigos e gestores, dificultando, muitas vezes, a delimitação de domínios e o clareamento de articulações, interfaces e transvariações com outros campos de conhecimento.

Considera-se que os autores adotam um dos termos, sem muita clareza sobre o porquê, ou os usam como sinônimos, tornando, também, confusa ou ambígua sua qualificação disciplinar em currículos e programas de formação acadêmica. Questiona-se, então, o sentido do uso, abrangências, semelhanças e diferenças e de suas relações.

A busca de sentido faz-se não no intuito de impor uma unicidade de denominação, mas na direção de se tentar superar alguns conflitos, 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 e mais esclarecimento aos interlocutores.

É preciso, nessa ótica, cuidar da linguagem conceitual e das formas comunicativas sociais (MAZZOTTI e OLIVEIRA, 2000; SCHURMANS, 1998;

HOFSTETTER, SCHNEUWLY, GRETTLER, 2000). Ao preferir a expressão “pesquisa em educação”, tout court, sinalizamos uma posição integradora, convergente de várias áreas, porém com um ponto de partida: os processos educativos. Preferindo “ciências da educação”, sinalizamos um olhar que distingue vários campos de investigação em educação, separados e voltados a conhecimentos que se originam e se dirigem a outros campos; e assim por diante.

As expressões carregam significados cuja consciência e escolha de emprego de outra expressão a partir dela representaria um passo na superação da alienação (ou cooptação) com que expressamos, pela linguagem, nosso pensamento. Um certo grau de superação do senso comum é necessário quando se trata de pesquisa.

Charlot (1998) defende que a concepção sobre as “ciências da educação” (sic), e particularmente 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 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, do que se está falando, e por que, quando se emprega um ou outro termo.

Na interlocução intra-área e inter-áreas seria um fator de consistência, que 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.

### **Pedagogia e didática**

Tomemos os termos “pedagogia” e “didática”. O que setores fortes, conceitualmente, das áreas humanas e sociais questionam é: de quê afinal estamos falando quando falamos de pedagogia ou quando falamos de didática, por exemplo. É comum encontrarmos nas publicações o uso desses termos como sinônimos.

Então, vejamos. O termo pedagogia tem sido usado com enorme variação de significado, desde abranger uma teoria educacional até traduzir uma prática particular de ensino. É usual ouvir: “sua pedagogia não é boa.”, quando se quer dizer “sua didática não é boa”, ou “suas práticas de ensino não são boas” ou “sua

técnica de ensino não é boa”...

Nas falas do cotidiano, talvez isso não seja de maior importância, porém, na fala de educadores especialistas pode refletir, na interpretação de outros especialistas, a inconsistência da área ou sua fragilidade conceitual/teórica. O termo didática também é empregado ambigualmente e, até certo ponto, foi entre nós deixado meio à parte, tomado como aparentado a tecnicismo ou a um campo conceitualmente esvaziado.

Tomando os termos pedagogia e didática, tantas vezes empregados como sinônimos, os estatutos da pedagogia e da didática constituíram-se de forma interrelacionada, porém, com sentidos diferentes, com metamorfoses, determinadas por condições e contextos históricos da educação. Muitos teóricos preferem distinguir uma expressão da outra. Segundo Lenoir (2000), pode-se admitir que as duas áreas se constituem complementarmente na análise da relação ensino-aprendizagem, cada uma tratando dessas relações segundo tipos e níveis diferentes de abordagem.

Sobre o termo pedagogia, poderíamos nos situar com Daniel Hameline (1998) que, em texto denso e atual, dissecou seu significado: “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 didática, que, segundo Oliveira e André (2003, p.1), enuncia, em geral, a idéia de ação qualificada do ato de educar, vivências e reflexões de, sobre e para as relações educativas intencionais, “um campo de conhecimento sobre o ensino”.

A pesquisa no âmbito da pedagogia colocar-se-ia, assim, no contexto das teorias, como análise de fundamentos, de conseqüentes e perspectivas, em vertentes filosóficas e epistemológicas de diferentes enfoques: idealista, funcionalista, pragmatista, empirista-lógico, hermenêutico, marxiano, fenomenológico, pós-moderno etc. O campo se mostra pelas diferentes vertentes construídas ao longo da história, na tentativa de traduzir como o conhecimento humano-científico se constitui. Ele se fortalece e se afirma pelo domínio lógico-metodológico da vertente pela qual envereda. Sobre este estatuto poucas reflexões e discussões se põem com clareza nos trabalhos e encontros de pesquisadores. E pouco se coloca na formação dos próprios educadores.

Quanto à didática, há a necessidade de reflexão sobre a educação não apenas de natureza filosófico-epistemológica mas, também, praxiológica, discutindo-se, em seu âmbito, o escopo das práticas de ensino.

Nem tudo se tranquiliza com estas colocações, porém, elas podem balizar posições, pesquisas, e, sobretudo, domínios cognitivos. Seria desejável que a escolha de termos fosse mais consciente por parte dos pesquisadores e 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 da pesquisa em educação 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 nas áreas da pesquisa em educação, enquanto lugar de um conhecimento especializado, especialmente na pedagogia e na didática, com as sub-áreas decorrentes.

Educação como campo de conhecimento comporta a pedagogia, como construção e reflexão, e a didática, como reflexão para e das ações educativas intencionais. Talvez seja necessário, de fato, mais cautela no uso desses termos por parte de intelectuais e pesquisadores, para obter mais consistência nos estudos em educação.

No Brasil, temos um elemento a mais, confundindo bastante a explicitação do termo pedagogia, que nomeia um curso - e, com isto, a representação geral desse termo se mostra associada a aspectos curriculares e operacionais de formação de professores para os primeiros anos da educação básica, introduzindo mais uma aresta na construção da interface com campos de investigação em ciências humano-sociais com significados conceituais mais bem definidos (sociologia ou psicologia), com áreas de estudo com objetos e/ou processos mais claros.

O termo pedagogia, entre nós, mais geralmente associado ao curso formativo de professores das séries iniciais, mostra-se nas representações, conceitualmente, distante de seu objeto, tal como Hameline e outros teóricos discutem, com imagem diferente de campo específico de pesquisa e de estudos com foco claro. Tanto que, esse termo é pouquíssimo referido entre nós como área de estudos, havendo preferência neste sentido, pelo termo educação; e, também, nas suas derivações, como em **relações pedagógicas**, que significam relações de ensino (confundindo-se com didática e práticas de ensino).

O termo didática vem sendo substituído pela expressão **prática de ensino**, cada vez mais usada, especialmente em currículos escolares, com a didática designando campo de estudos mais teórico sobre o ensinar/aprender, rarefazendo-se o seu emprego e ficando as **práticas de ensino** como técnicas ou formas de ensinar bem específicas. Mas nem sempre isto é clarificado nos estudos.

Exercitar certa cobrança com mais clareza conceitual não tem sido propriamente uma preocupação na área. Porém, face às demandas científicas e sociais, somos instados a refletir sobre os referentes e o significado dos termos que usamos em nossos contextos de trabalho. Como campo que trabalha, também,

pela apropriação teórica do produzido em outros campos (a filosofia, a sociologia, a antropologia, a linguística etc) a questão conceitual e de posição epistêmica torna-se problema central. No entanto, nem sempre as fontes de referência originais têm seu campo conceitual tratado com adequação, pertinência e fineza teórica.

A linguagem é viva. Muda. Significados mudam. As reflexões acima podem parecer desnecessárias para muitos ou perfumaria para outros. Porém, temos sido descuidados nas teorizações e conceitos, na colocação clara de nosso objeto e/ou problemas e cabe lembrar que a não distinção conceitual que vem caracterizando estudos no campo da educação provoca dificuldades comunicacionais e interpretativas nesse campo de investigação, na interlocução com outros campos e nos contextos sócio-políticos, com prejuízos na relevância dos seus estudos.

### **O campo de conhecimento**

Estudos que revelam a diversidade disciplinar no campo da educação nos fazem apontar a multiplicidade de abordagens, mas, também, a especificidade associada ao campo e sua circunscrição no domínio das ciências humanas e sociais. Há sempre um questionamento, especialmente 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 certa especificidade, com 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 de ordem científica e 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 a eles se interliga.

Para os que se colocam dentro do campo educacional, nem sempre esses 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 seu impacto e relevância. Essa afirmação dos estudos em educação 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.

## A IDENTIDADE DO CAMPO

Pergunta-se, então, pela identidade, pelas formas investigativas e pela relação com as demandas sociais das investigações que podem ser colocadas no guarda-chuva da educação, tomada como amplo 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” (história da educação, filosofia da educação, sociologia da educação etc.), ou “ciências do ensino”.

Há uma vasta gama de estudos sobre e para a educação em variados campos do conhecimento, tornando difícil assumir epistemologicamente um eixo identitário. Há estudos que podem ser qualificados como de educação, por exemplo, no campo da linguística, no dos estudos da comunicação e da informação, 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, GRETTLER, 2000, p.26).

Resta-nos, então, considerar questões do tipo: Como colocamos nossos problemas de investigação? O que é uma questão que pode sem dúvida ser qualificada como de pesquisa em educação? Qual o nosso foco? Então, temos que pensar o que constitui uma ótica propriamente educacional, portanto, considerar de onde partimos e onde queremos chegar. A educação é o ponto de partida e de chegada?

Coloca-se aqui o conflito entre uma ótica propriamente de educação (como campo investigativo) e óticas pertinentes a outros campos. Coloca-se, também, como utilizar-se da interdisciplinaridade / transdisciplinaridade, mantendo o foco do campo da educação.

## AS FORMAS INVESTIGATIVAS

Tomamos a perspectiva analítica desenvolvida por Beillerot (2000) para traçar um paralelo com o que se observa na pesquisa em educação em nosso país. Beillerot (op. cit.) pontua três aspectos que merecem atenção: o primeiro é, justamente, o fato de que há 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. Há uma grande gama de formas de coleta e relato de dados e fatos em estudos, desde a pesquisa mais ao estilo jornalístico até os ensaios, passando por pesquisas que buscam a produção de dados e a investigação empírica problematizada.

Em terceiro lugar, coloca-se a 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 muito sugestiva, resta discernir com clareza o que é uma demanda social, quem a exprime, 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 aleatórios. No primeiro grupo, estariam as demandas que são plataformas, descritas e solicitadas pelos legisladores ou pelos executivos, por diferentes instâncias de gestão, segundo seus propósitos. 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, 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 do 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 à construção científica (amplamente entendida) da educação, 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).

Essas posturas comprometem o campo investigativo, que deve avançar com perspectivas de genericidade, nos termos de Agnes Heller, ou seja, um pouco menos alienadas, sem ser totalmente fruto de pressões ou desejos de domínio ou

projeção, ou imposição de idéias e valores de um grupo hegemônico. A atitude crítica, pensante, fundada em evidências claras e eticamente tratadas – radar do pesquisador permanentemente ligado -, não tem sido suficientemente cultivada no âmbito dos relatos das pesquisas em educação.

Pode-se afirmar que, do lado dos pesquisadores, há a necessidade de um exame sereno sobre a “demanda social”, que pode ser feita no confronto dos dois indicadores de demanda apontados acima, mais o conhecimento acumulado através de investigações confiáveis, que já compõem o campo de saberes em educação, 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 as questões são postas nas demandas ou a partir delas. Trata-se de consistência na construção dos problemas do campo educacional e do exercício da crítica – da liberdade de pensar nos limites de métodos robustos.

Este debate é pertinente e importante no contexto histórico atual e tem consequências para as perspectivas epistemológicas e políticas do campo – para sua valorização e posição no contexto social, político e no contexto científico. Como questiona 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 na produção, disseminação e utilização dos conhecimentos serão olhadas e analisadas de modo mais consequente? 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.

Outro 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 pela comunidade científica e pelas comunidades de referência e a sociedade em geral. Identidade e legitimidade construídas num processo transacional de cooperação conflituosa, na expressão de Schurmans (1998), porém na busca de consistência analítica e comunicativa.

## EDUCAÇÃO, CAMPO DE PESQUISA E CONCEPÇÕES

Não é fácil caracterizar os caminhos da elaboração das pesquisas no campo educacional pela variedade temática, diversidade dos problemas e de sub-áreas do campo, historicamente tomado. Vamos, então, particularizar um pouco,

para fins de análise, abordando a parte dos estudos em educação que tem por objetivo o estudo das ações educacionais, em sua colocação nas realidades sociais e escolares.

Pode-se relatar quatro grupos de concepções associadas aos estudos em educação [LENOIR, 2000; BRONCKART, 1989; GARCIA (org.), 2011]. Essas concepções se refletem diretamente nas pesquisas desenvolvidas e nos modos de conceber a educação.

As concepções destacadas se entrelaçam com várias formas e caminhos possíveis para colher e trabalhar dados em investigações das situações de ensino e de aprendizagem escolar ou a processos formativos de diferentes naturezas e níveis (por exemplo, a formação básica de professores ou a continuada, a formação de técnicos ou especialistas, a formação dos jovens etc); ou, ainda, a processos de gestão. Elas subjazem a diferentes formas no desenvolvimento das pesquisas.

A primeira concepção está associada a uma perspectiva técnico-instrumental -a educação vista como “ciência de procedimentos”, como conjunto de métodos, técnicas e procedimentos para o ensino e a ordenações organizacionais e de gestão. Esta concepção tem objetivos prescritivos, normativos ou sugestivos, nos quais a perspectiva comportamental é seu prolongamento.

Um dos caminhos mais comuns para a investigação de problemas nessa concepção é pelo recorte específico de disciplinas de referência, como a psicologia, a história, a biologia, a sociologia, a filosofia etc, com o predomínio das perspectivas da psicologia do desenvolvimento. Ditar caminhos para práticas, a partir de teorias prévias, é sua característica mais evidente. O foco nasce fora das teorias educacionais, advindo de áreas contributivas ao olhar da pesquisa com educação.

A segunda concepção está associada à perspectiva lógico-cognitiva, cujo foco são teorizações sobre o ensino das disciplinas. A proposição é de que se diferencie 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 disciplinares.

Duas aproximações podem ser encontradas nessa concepção. Uma, parte dos conteúdos, linguagem e lógica de áreas ou sub-áreas específicas do saber (matemática, álgebra, geometria, física, física experimental, teorias da comunicação, linguísticas etc.). Estudam-se as relações ensino-aprendizagem, analisando o estatuto dos saberes a ensinar, o “contrato didático”, mas, sem questionar o significado, a necessidade e suficiência desses saberes e seu processo de objetivação sócio-histórica em determinada realidade e nível escolar. Seu foco é o desvelamento de processos intrínsecos ao binômio ensino-aprendizagem,

a partir da lógica do campo do conhecimento a transmitir – a estrutura do conhecimento específico, suas bases epistêmicas, conceitos e linguagem. A outra considera os alunos em seu nível escolar, porém o ponto de referência são as disciplinas escolares, propriamente ditas (português, inglês, educação física, história, geografia, ciências etc.) focando meios de transmissão, apropriação e reprodução de conhecimentos selecionados.

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 principalmente nas teorias de gênese de referência piagetiana ou de referência sócio-interacionista ou sócio-histórica de diferentes vertentes, sem 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 abordagem cognitivista, em que os sujeitos aprendentes são o foco, não o que há para aprender ou o que se considera desejável que aprendam em determinada sociedade, por razões históricas. Não há um olhar sobre o valor dos conteúdos dos saberes em situações sociais determinadas. Apenas o processo do aprender é considerado.

O segundo e o terceiro conjunto de estudos citados trazem 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 aporte às práticas educacionais em segmentos específicos do conhecimento (aquisição da leitura e escrita – a partir de teorias linguísticas, apenas -; ensino da matemática, pela lógica matemática, ou por teorias de aprendizagem), de outro, fazem-se críticas a essas contribuições, consideradas restritas e, na maioria dos casos, descontextualizadas. Bayer e Ducrey (1998) são duros nas críticas e as caracterizam como aproximação reducionista, por enfocarem, apenas, um dos ângulos das situações de ensino, transparecendo, em muitos casos, “ingenuidades, simplismos, não consideração dos múltiplos fatores em jogo, em diferentes níveis, nas situações de ensino”.

A quarta concepção é marcada por uma praxiologia, na vertente de um pensamento de tendência mais formativa e voltada à ação. Parte do pensar as ações educativas, criando conceitos fecundos na relação práticas-teoria e produzindo conjuntos instrumentais ancorados na reflexão sobre sua utilização e finalidades, em contextos complexamente considerados. Essa posição pode se exprimir pela afirmação de Henri Wallon: “A teoria nasce da prática e deve a ela retornar.”

Pode-se dizer que conhecimento em educação nasce da e com a prática e deve aí retornar, mas terá consistência e impactos, desde que se faça uma construção axiológica. Lenoir (2000, p. 188). Sem o retorno à prática e sem a passagem pela axiologia, o conhecimento se arrisca a ser apenas um “simulacro.” A pesquisa é

concebida sobretudo como pesquisa-ação, em variadas possibilidades, procurando assegurar uma inter-relação entre a pesquisa formal e os procedimentos da investigação na e/ou com a ação, porém, criando teorizações e fundamentando-as. Mobilizam-se 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.

A pesquisa 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 produção de coerência, orientada para a ação, assim como da contextualização social, se torna central. Assume-se a inter-relação e a interação indispensáveis entre os processos de ensinar, os de aprender, os sentidos dos conteúdos e os processos de formar. Na expressão de Lenoir (op. cit., p. 189), incorporam-se nas análises, como ampliação de perspectiva, as contribuições das abordagens culturalistas e as da chamada “nova sociologia”.

Despontam, ainda, pesquisas que têm uma abordagem interacional, na qual se procura considerar todas as relações entre os conjuntos de diferentes fatores pertinentes às ações educacionais: aluno, professor, conhecimento, situação, contexto.

Mais recentemente, emergem, também, as abordagens biográficas, tanto os estudos auto-biográficos, como os realizados por um interlocutor (pesquisador), com o objetivo de compreender os processos formativos individuais, os quais vêm se colocando como um espaço para a investigação em diferentes questões das relações escolares. Cifali (1998), discutindo a prática (uma prática) como objeto de pesquisa e como lugar legítimo de produção de conhecimento científico, coloca a necessidade de uma objetividade, 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 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 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 (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.

### **Estudos do cotidiano escolar**

Os estudos do cotidiano escolar, sob variadas inspirações, têm tido um papel interessante na pesquisa em educação, em concepção interacionista complexa. Tenta-se evidenciar o que marca presença nesse cotidiano, mostrando não só o rotineiro, mas os conflitos, as alternativas trilhadas, as simbologias criadas, as linguagens e os conflitos de lógicas, construídas em condições sociais díspares, longe da lógica privilegiada pelo saber escolar instituído. Reconhecem-se alternativas de convivência e aprendizagens que constroem professores e alunos e quais brechas são abertas na padronização das rotinas escolares.

A crítica de fundo, não explicitada em trabalhos mais recentes, mas, que é eixo para novos modos de olhar a realidade escolar movente, traduz-se pela desconfiança de que o que se passa na escola e na sala de aula talvez não seja tão repetitivo e homogêneo como muitos estudos tendiam a mostrar por viés teórico ou por observações menos atentas. Questiona-se o “já sei o que vou encontrar lá”, a visão desencantada do tudo ruim, da anulação das pessoas que constroem o dia a dia da educação.

Modelos idealizados, de variadas perspectivas, que balizavam as análises desse cotidiano vêm sendo superados por pesquisadores que se abrem para olhar os fatos, os acontecimentos que criam professores e alunos na aula, eles com os funcionários, diretores, pais, na escola e na comunidade, num lugar, num espaço físico e cultural com suas cores específicas, que não se apagam no confronto com o peso da sociedade maior. Esta está presente, mas não sufoca totalmente a recriação cotidiana do espaço escolar.

O olhar homogeneizante era, e é, um determinismo muito presente em pesquisas “do cotidiano escolar”. Mas a cotidianidade bem observada aporta surpresas, como se vê em alguns dos relatos de pesquisa: ajustes de metas, fugas do oficialismo, negociação de saberes e acertos de linguagens e modos de expressão, insights, retomadas, conflitos, desânimo e exaltação, transgressões, procuras, experimentação de caminhos de ensino.

Parece que o alerta de André (1993) tem ressonância em muitos dos estudos: “é preciso romper com uma visão de cotidiano escolar estático, repetitivo, disforme, homogêneo, para tentar enxergar nele suas dimensões contraditórias, a

sua história, no sentido em que nos fala Heller (1985)”.

## AS RESSALVAS SOBRE A PRODUÇÃO DISPONÍVEL

No movimento de novas construções na pesquisa em educação, ainda se coloca o problema das formas e meios de levantamento de dados, dos modos de inserção do pesquisador no contexto da pesquisa e sua relação com os pesquisados e com o objeto de pesquisa.

Se por um lado detectamos avanços na aproximação do real em muitos estudos, em outros ficam evidentes as dificuldades na realização dos trabalhos de campo, o que se reflete nas análises. Traremos alguns aspectos.

### **O cotidiano**

Nos estudos do cotidiano, deve-se considerar que, como diz Azanha (1992), “aqueles caminhos que não permitirem vencer a opacidade do mundo e distinguir tiques nervosos de piscadelas conspiratórias (...) podem vir a ser erráticos e correrem o risco de apenas produzirem flatus vocis” (p.163).

Evidentemente, encontramos relatos mais densos ou mais superficiais nos trabalhos, tomando uma expressão de Ryle (citado por Azanha, 1992). Densos, quando os procedimentos e as possibilidades analíticas do pesquisador permitem exibir diferenças significativas, relevantes para o conhecimento dos fatos, quando trazem um salto cognoscitivo, quando enunciam um elo oculto, às vezes inesperado, de significações. Menos densos, quando apenas se oferecem especulações ou descrições, que não permitem a busca de sentidos mais profundos e/ou “surpreendentes”, sobretudo quando se fica em tautologias ou enunciados sem lastro.

A densidade está associada aos modos de conceber os problemas investigativos, aos modos de observar, coletar, registrar dados, que permitem criar novas explanações, compreensões, inferências fundadas. Também depende do domínio do campo pelo investigador e de suas experiências na lida de pesquisa, dos seus interlocutores e interlocuções, de sua criatividade embasada em bons argumentos, com o suporte de fatos.

### **Estudos etnográficos**

Há, também, questões relativas aos chamados estudos etnográficos. Essa abordagem é privilegiada em muitos estudos. Geertz (1978) diz que fazer etnografia é como “ler um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses,

incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado”.

Na análise etnográfica temos um texto cultural a ser decifrado, para o qual é preciso construir uma leitura, que capte os sentidos concretos sob o olhar superficial do fato. Há dificuldades no emprego da etnografia em vários dos estudos que se propugnam a utilizá-la. Marli André já apontou os problemas nos trabalhos que declaram utilizar-se da etnografia. Em texto de 1995 (p. 44 - 48), analisa alguns deles, que hoje ainda continuam a aparecer, e por essa razão os citamos aqui.

A autora sintetiza os problemas em três grupos: “no desconhecimento dos princípios básicos da etnografia, na falta de clareza sobre o papel da teoria na pesquisa e na dificuldade de lidar teórica e metodologicamente com a complexa questão objetividade x participação”. Assinala, ainda, a desconsideração “do princípio da relativização, isto é, que o trabalho etnográfico deve voltar-se para os valores, as concepções e os significados culturais dos atores pesquisados, tentando compreendê-los e descrevê-los e não encaixá-los em concepções e valores do pesquisador”. São posturas e procedimentos raramente observadas nos estudos em educação, sob abordagem etnográfica.

### **Domínio bibliográfico**

Para além do domínio metodológico, há uma questão que afeta tanto as possibilidades de enunciação de problemas investigativos, como a abordagem de campo e a leitura e interpretação dos dados. Trata-se do domínio de um repertório bibliográfico mais amplo, que permita a criatividade construtiva do pesquisador, seja na fundamentação do seu problema, seja na atribuição de significados aos dados.

Raramente as bibliografias mostram um espectro de leituras que indique o trânsito do pesquisador por diferentes áreas do conhecimento, mesmo as tangenciais à educacional, com as indicações restritas à especificidade e particularidade do tema e apenas com autores da própria área interpretando ou descrevendo autores e reflexões de outros campos.

A ampliação formativa e cultural, pelo domínio de uma literatura mais ampla, pelo percurso em sociologias, antropologias, psicologias, filosofias etc, diretamente nas fontes, é necessária à ampliação das possibilidades interpretativas no campo. A referência a teorias pedagógicas também carece de presença. Além disso, encontram-se repetições das mesmas citações de alguns autores mais divulgados na área da educação, parecendo que não há estudo de todo o texto em



que a citação se encontra, pois, nem sempre a citação é pertinente, mostrando-se como recorte descomprometido com o sentido do texto integral do autor a que se refere. Estas limitações aparecem, de forma geral, em boa parte dos estudos em educação.

Como encarar a interdisciplinaridade – tema tão presente na educação, se não somos interdisciplinares? Como avançar compreensões significativas, densas, sobre o micro-universo escolar se carentes somos de informação sociológica, ou psico-sociológica, filosófica ou até literária e outras? A endogenia da área já foi apontada em outros estudos. O risco é que ela gera reificação de interpretações, repetição de fórmulas de expressão consagradas e bem recebidas, em geral, ideologicamente, impedindo avanços reais na compreensão dos processos educacionais.

Agregue-se a esses aspectos o tratamento da bibliografia de modo recortado, sem análise, sem se estabelecer interconexões, contraposições e críticas cabíveis, na direção da construção autoral de um referencial: a elaboração de um ponto de vista que guia a elaboração do problema de pesquisa e as interpretações, assim como, se for o caso, a alteração de perspectivas.

### **Qualitativo x quantitativo**

Por longo tempo, a pesquisa em educação, de certa forma, deixou de lado os estudos quantitativos. Falta-nos domínio nessa área e, muito importante, faltam-nos estudos de demografia educacional, tão essenciais à gestão da educação. É preciso ponderar que nossas opções para a busca de dados, de elementos para melhor responder aos problemas na área de educação que nos propomos investigar, podem ser variadas, mas dependem da natureza das questões, da forma como as colocamos e das perspectivas que temos quanto ao seu sentido.

Há momentos em que precisamos de grandezas numéricas para discutir a questão em foco (por exemplo, para discutir analfabetismo populacional como um problema político), há outros em que se precisa de aprofundamentos de natureza mais psicossocial, antropológica, clínica ou outras, como é o caso da compreensão das relações nos grupos de aprendizagem face a face, ou da dinâmica sócio-pedagógica de uma escola.

Conforme o problema, pode-se necessitar, para a sua compreensão, de vários tipos de aproximação, quando combinamos vários procedimentos de busca para conseguir elementos relevantes ao estudo. Nessa perspectiva é que se busca a superação da dicotomização irreconciliável entre abordagens qualitativas X quantitativas, por um olhar mais amplo, que implica a conjugação de fontes variadas de informação sob uma determinada perspectiva epistêmica. Também

se propugna a superação do preconceito: tudo o que vem a partir das abordagens “qualitativas” é bom; o que vem de abordagens “quantitativas” é mau.

A dicotomia, quantitativo–qualitativo, como julgamento de valor científico, não se sustenta, o que não significa negar que as perspectivas metodológicas em cada caso são diferentes nas características, métodos e propósitos. Porém, as exigências de validade e consistência interna e externa valem para as duas formas de abordagem. Outro aspecto a considerar é que as mensurações quantitativas, tanto quanto as tematizações ou categorizações qualitativas (com base em observações cursivas, entrevistas, questionários abertos, depoimentos etc.) são aproximações do fenômeno a ser estudado e o problema levantado, não são o próprio fenômeno. São um tipo possível de tradução deste sob certas condições, são abstrações que devem ter assegurada sua validade, de alguma forma. Lembramos, então, que todas as formas de obtenção de informações e de dados são criadas, inventadas, consensuadas e não podem ser tomadas como a própria natureza das coisas, muito menos a totalidade da realidade.

Estamos, ao voltar para a empiria, em qualquer postura epistêmica, observando partes e abordando partes do real, recortes, portando pré-conceitos que precisam ser conscientizados. Isto também se aplica ao uso de números e às categorias dos estudos de análise de conteúdo e outras análises dos modelos qualitativos. O que se procura ao criar uma tradução numérica ou categorial de fatos, eventos, fenômenos, é que esta tradução tenha algum grau de plausibilidade ou de validade de interpretação, no confronto com a dinâmica observável dos fenômenos.

A questão central na busca de informações, dados, indícios, para determinada pesquisa, não está totalmente e rigidamente vinculada somente à técnica utilizada mas ao processo de abordagem e compreensão da realidade, ao contexto teórico-interpretativo, portanto, às formas de pensar, de refletir sobre os elementos a reunir ou já reunidos para responder ao problema da pesquisa. Uma questão de perspectiva, de concepção, de postura diante da realidade e do conhecer.

Também tem a ver com o que se crê buscar: certezas, verdades ou compreensões dinâmicas, processuais, interpretações plausíveis? Nesta última postura, não buscamos rejeitar uma hipótese segundo algum critério arbitrado, mesmo que utilizemos testes estatísticos de significância. Mas, sim, estamos procurando o que é mais plausível como forma explicativa ou o que é mais possível como dinâmica de produção de um fato.

Estamos trabalhando, a partir de pistas/ tendências/ relações, com o uso de algum tipo de lógica: por indução/ dedução; análises/ síncrese; pela dialética, com o uso da contradição como fator produtor de síntese (o que exige o uso das

demais formas analíticas). Estamos refletindo com os dados e análises básicas, porém, também transcendendo esses dados e análises iniciais com fundamento argumentativo sólido.

Usando dados de natureza quantitativa ou de natureza qualitativa, além da compreensão dos limites das mensurações ou das tematizações e categorizações e seus significados, da noção quanto aos erros de medida e probabilísticos, dos vieses categoriais e das configurações subjetivas, é necessário que os dados e as análises sejam colocados em contexto, em dadas circunstâncias ou numa conjuntura e não tomá-los em si. Isto é o que nos permite dar sentido, construir significados a partir deles.

Uma formação criteriosa para o trabalho de pesquisa nas ciências humanas é muito importante, incluindo boa formação quanto às abordagens, os instrumentos etc., sobretudo sobre as limitações com que trabalhamos a empiria. Por boa formação entendemos uma aquisição esclarecida e crítica de conhecimentos sobre os processos investigativos e seu instrumental de aproximação do real, bem como das lógicas envolvidas.

Quanto às formas de investigação, o que se observa nos últimos anos é o uso combinado de formas de abordagem, sob a égide de uma perspectiva que conduziu à enunciação do problema e que baliza os caminhos das análises e interpretações oferecidas.

Encontramos nas pesquisas o uso de “surveys” estatisticamente delineados e tratados, combinados a entrevistas em profundidade, ou estudos de caso, permitindo interfaces que ajudam a avançar compreensões sobre os achados e o problema tratado; encontramos investigações com análise de casos de forma clínica, entrelaçados com estudos experimentais (ou vice-versa); temos estudos quase-experimentais combinados com entrevistas abertas ou reflexivas ou não dirigidas; dados e indicadores demográficos, com estudos de caso ou observação etnográfica em campo; estudo etnográfico, de um lado, com aplicação de questionários abertos, por outro, e construção e uso de escalas de atitudes ou de valores; etc.

Essas abordagens combinadas envolvem análises quantitativas e qualitativas, integradas e contrastadas segundo eixos analíticos, que permitem interpretações de diversas naturezas.

## FINALIZANDO

Admitindo o pressuposto de que um campo de pesquisa ou de conhecimento temático não se configura por delimitações de teorias, métodos e objetos apriorísticos e abstratamente definidos, mas se constrói no próprio

movimento histórico das intencionalidades nos estudos e investigações concretamente produzidos, as colocações até aqui feitas nos dão uma boa imagem da construção da pesquisa em educação no Brasil, hoje.

São muitos os desafios à pesquisa em educação, nas últimas décadas, que assistiram à recolocação dos problemas sócio-culturais no mundo, à emergência de grupos diversificados, que ganham espaços e abalam algumas de nossas enraizadas crenças sobre o movimento social, o papel da educação e os modos de formação humana. Como já enfatizamos em outro texto (GATTI, 2005; 2005b), há uma ânsia de compreender processos e situações, que, para o pesquisador atento e crítico, estão à margem ou além do usual modelo de explicações. Há a percepção de desencaixes do teorizado e do que sucede, em que despontam insuficiências de fórmulas aprendidas.

O que observamos no movimento da produção dos trabalhos no campo da educação, nos últimos anos, é o surgimento de novas aproximações problematizadoras, abrindo um leque de temas à investigação, trazidos com um olhar teórico-metodológico que, em parte, recria ou cria novas posturas para a busca e a interpretação dos dados. A diversidade de enfoques impõe a necessidade de intensificação do diálogo entre grupos de pesquisadores, para o clareamento das interfaces/contradições entre as diferentes perspectivas. Trata-se de um novo passo, não para a construção de um consenso hegemônico, mas para balizar os limites dos conhecimentos elaborados e suas intersecções.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas – SP: Papyrus, 1995.

\_\_\_\_\_. Os estudos etnográficos e a reconstrução do saber didático. AZANHA, J. M. P. **Uma idéia de pesquisa educacional**. São Paulo: EDUSP, 1992.

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, J. 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, J-P. Du statut des didactiques des matières scolaires. **Langue Française**, n° 82, p.53 – 63, 1989.

CIFALI, M. 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, B. 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.

GARCIA, W.E. (org.) **Perfis da Educação**: Bernardete A. Gatti – Educadora e Pesquisadora, Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011.

GATTI, B.A. Refletindo com o XII ENDIPE: Partilhas e embates, consensos e dissensos – uma construção criativa. In: **Anais: XII Endipe**, Curitiba, vol 5, 2005

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

GEERTZ,C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

HAMELINE, D. « 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., GRETTLER, A. Les sciences de l'éducation dans un contexte en mutation. **Revue Suisse des sciences de l'éducation**, n° 1, 22° Année, Fribourg, Suisse, 2000, p. 5 – 14.

LENOIR, Y. 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, 22° 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 allii. (ed.) **La escuela que vivimos**. Universidad de León, León, 1995, p.193 – 225.

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

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

OLIVEIRA, M.R.N.S., ANDRÉ, M. 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.

SCHNITMAN, D.F. (org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p.45-56.

SCHURMANS, M-N. 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, H-E. 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.

---

**BERNADETE ANGELINA GATTI** é doutora em Psicologia pela Université Paris VII. É docente aposentada da USP, ex-professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e ex-superintendente de Educação e Pesquisa da Fundação Carlos Chagas. Atua como Pesquisadora Colaboradora na Fundação Carlos Chagas; é consultora da UNESCO; membro do Conselho Consultivo do INEP/MEC e do Conselho Administrativo do CENPEC. É consultora ad hoc da FAPESP e da CAPES e coordenadora da Editoria Científica da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP). E-mail: gatti@fcc.org.br

*Recebido em março de 2012.  
Aprovado em março de 2012.*