

# ETNOMETODOLOGIA: UMA OPÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA O ESTUDO DA EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA DOCENTE<sup>1</sup>

Antonia Dalva França Carvalho, Dr.<sup>a</sup> (UFPI)  
Jacques Therrien, Ph. D (UFC)

**Resumo:** Este trabalho reflete sobre a etnometodologia enquanto opção teórico-metodológica para o estudo do campo da epistemologia da prática. *À priori*, aborda sobre a epistemologia da prática enquanto campo de investigação e saberes do fazer docente, no qual situa o contexto de reformas e o novo projeto de formação para o trabalho docente, para questionar sobre seus pressupostos epistemológicos. Em seguida trata da epistemologia da prática delineando-a também como um campo de estudos sobre os modelos e formação docente juntamente aos saberes ou conhecimentos presentes na prática educativa. Posteriormente, faz uma análise etimológica do conceito de saber definindo-o na perspectiva da argumentação e incorporando sua dimensão social, que, sendo intersubjetiva, dialoga com o sujeito e com o coletivo, como é defendida pela teoria da comunicação. Também traz uma cartografia dos saberes docentes já identificados pela literatura, concebendo-os como construtos sociais produzidos pela reflexão, constitutivos e construtores da racionalidade pedagógica. Para finalizar, focaliza a pesquisa qualitativa tecendo considerações relacionadas à etnometodologia enquanto postura intelectual e opção teórico-metodológica, esclarecendo seus principais conceitos. Para tanto, toma como pano de fundo um estudo realizado no interior de uma universidade pública sobre a epistemologia da prática. Tal estudo revela, na perspectiva dos coordenadores das licenciaturas, uma racionalidade pedagógica prático-reflexiva com expressivo contorno da racionalidade emancipatória presente na prática de formação para o trabalho docente. Aponta também as possibilidades de utilização do enfoque etnometodológico como auxiliar na expansão do campo da epistemologia da prática, emprestando sua metodologia para a compreensão do significado das práticas pedagógicas na perspectiva ecológica.

**Palavras-Chave:** epistemologia da prática; etnometodologia, saberes docentes, racionalidade pedagógica

## Introdução

A compreensão dos pressupostos epistemológicos que perpassam a prática de formação para o trabalho docente e da racionalidade pedagógica da ação do professor que a fundamenta, pressupõe uma abordagem teórico-metodológica cujo olhar permite apreender a epistemologia da prática docente como campo de estudo que adentra na complexidade do fenômeno em foco.

Ocorre que este recente e fértil campo de investigação, apesar de contribuir para o conhecimento da natureza dos saberes docente, ainda é pouco explorado. No

---

<sup>1</sup> In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - 14º ENDIPE, 2008, Porto Alegre. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, Porto Alegre : EDIPUCRS, 2008. v. 1. p. 1-14.

entendimento de que a epistemologia da prática pode ser apreendida quanto ao seu significado pelo apoio teórico-metodológico da etnometodologia, enquanto perspectiva de pesquisa, nosso esforço teórico neste trabalho será de mostrar como esta pode colaborar neste empreendimento.

As reflexões a seguir procedem em três momentos argumentativos. No primeiro focalizamos a compreensão da epistemologia da prática enquanto campo de investigação e de saberes do fazer docente. Neste aspecto ela é delineada como um campo teórico-metodológico de estudos sobre os modelos de formação docente e, ao mesmo tempo, como perpassada pelos saberes ou conhecimentos presentes na prática educativa. No segundo desenvolvemos uma incursão pela literatura fornecendo uma definição e uma cartografia dos saberes docentes já identificados. Também trazemos considerações sobre a natureza social destes saberes entendendo-os como construtos sociais produzidos pela reflexão, sendo, deste modo, constitutivos e construtores da racionalidade pedagógica. Neste caso, racionalidade pedagógica pode ser definida como concepção ou conjunto de saberes que o professor constrói continuamente acerca das categorias centrais do seu trabalho docente. Nesta compreensão a racionalidade pedagógica se torna fenômeno sinalizador da epistemologia da prática. Por fim, focalizamos a etnometodologia como opção teórico-metodológica no estudo da epistemologia da prática com a intenção de mostrar a contribuição e a aplicabilidade desta abordagem. Para tanto, tomamos como referência uma investigação realizada nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Piauí acerca da epistemologia da prática do professor formador.

### **Epistemologia da prática: campo de investigação e saberes *do fazer docente***

Apoiamo-nos em Rorty (1980 apud SANTOS 1995) para conceituar a epistemologia como a filosofia das representações privilegiadas, a teoria do conhecimento impregnada pelo “desejo de encontrar os fundamentos a que nos possamos agarrar, quadros de referência para além dos quais podemos ir, objetos que se impõem as representações que não podem ser negadas” (Ibid., p.20). De fato, em um contexto do movimento de profissionalização, a profissão docente passa por questionamentos no sentido de constituir-se como profissão a partir da legitimação de seus conhecimentos ou de sua base epistemológica. Validar conhecimentos é o sentido que Piaget (1967 apud CARVALHO, 1996) encontra para a epistemologia, ao defini-la enquanto estudo da constituição (metodologia e pressupostos) dos conhecimentos válidos.

Monteiro (2002) recupera a etimologia do termo, para concluir que a epistemologia refere-se a um “tipo de ciência ou con(s)ciência acerca do modo como nos entendemos com alguma coisa, ou seja, o modo como ouvimos; em uma palavra: o seu logos” (p. 4). Tomando o sentido de logos, seja como 'estudo', 'ciência' 'razão', 'inteligência', seja como entendimento, a epistemologia implica existência de uma justificativa quando nos posicionamos frente a um objeto com a intenção de compreendê-lo. Neste caso, a epistemologia pode ser entendida como a racionalidade

construída nas interações com os fatos e a forma como o sujeito, pelo uso de diferentes formas de raciocínio (dedução, indução, analogias, abdução), orienta suas ações.

Enquanto idealizador do termo epistemologia da prática profissional, Tardif (2002) a conceitua como o “estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (p. 255). Por *saberes* o autor compreende, no sentido lato, que são hábitos, atitudes, conhecimentos, competências, habilidades; em outras palavras, aquilo que comumente é chamado de *saber, saber-ser e saber-fazer*. Sua definição propõe a epistemologia da prática profissional enquanto campo de investigação, cuja idéia é a de construir um objeto de estudo (saberes docentes); um compromisso em favor de certas posturas teóricas e metodológicas. Logo, uma epistemologia da prática tem a finalidade profícua de revelar estes saberes, conhecer sua natureza, compreender como estão integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como são incorporados nas atividades do trabalho, assim como papel que desempenham no processo de trabalho e identidade profissional. Como campo de pesquisa, a epistemologia da prática pode evidenciar, por exemplo, o paradigma epistemológico no qual os professores fundam seu trabalho e, por extensão a racionalidade pedagógica de suas ações educativas.

Com efeito, Schön (2000, p.19), ao referir-se à epistemologia da prática como “modelo de conhecimento profissional implantado em níveis institucionais nos currículos e nos arranjos para a pesquisa e para a prática”, entende-a enquanto modelo explicativo de formação para o trabalho docente. Com base em estudos de caso, o autor afirma que é na reflexão, baseada nos problemas que surgem na prática cotidiana dos profissionais, que se produz uma base epistemológica. Neste sentido, a epistemologia da prática pode ser entendida tanto como um campo teórico-metodológico que procura explicar o modelo em que se situam as práticas, como os saberes e os sentidos por ela produzidos; ou seja, a racionalidade em que estão apoiadas. Neste caso, o profissional é um sujeito epistêmico que estabelece, nas palavras de Schön (Ibid., p. 69), “uma conversação reflexiva de um investigador com a sua situação”. Esta postura reflexiva, além de (re) significar a prática promove a construção contínua de saberes em ação.

A proposta do autor surge pela crítica à epistemologia da prática calcada na racionalidade técnica, que, por si, não dá conta dos problemas do ensino. Sua ofensiva vai também contra a existência da visão objetivista da relação do profissional com o conhecimento no modelo da racionalidade técnica, propondo uma nova racionalidade: a construcionista. Esta abordagem valoriza o conhecimento do sujeito enquanto profissional, histórico e social, que, mediante a natureza da prática, faz uso de um talento artístico (competência profissional, fruto da reflexão na ação) para resolver as situações conflituosas. Sob este enfoque, o autor aponta que a habilidade de resolver problemas no cotidiano assenta-se na confluência entre o conhecimento e a técnica, a qual nomeou como *conhecimento prático*.

O desenvolvimento do campo de estudos sobre a epistemologia da prática docente pode contribuir para a constituição da profissionalização no sentido de autenticar os saberes da profissão, legitimando-a. Na área da educação, por exemplo, a composição do movimento de profissionalização da profissão docente passa por questionamentos no sentido de constituir-se como profissão, a partir da legitimação de

seus conhecimentos e de competências. Estas competências, na concepção de Therrien e Loiola e (2003), estão condicionadas ao desenvolvimento do saber de experiência fundado em uma prática ética. Isso significa que a competência do trabalho pedagógico é indissociável da evolução do saber ensinar na perspectiva da emancipação dos sujeitos aprendizes. Neste caso, se a profissionalidade docente envolve a dominação de saberes, a produção e socialização destes saberes e a ética profissional, a epistemologia da prática enquanto campo teórico-metodológico colabora para que o ofício dos professores possa tornar-se autônomo.

Deste diálogo, podemos entender que a epistemologia da prática pode ser compreendida como um *campo teórico-metodológico* que procura explicar o modelo em que se situam as práticas, utilizando caminhos como os da etnografia e da etnometodologia, por exemplo. Sob esta ótica, objetiva evidenciar os saberes que estão sendo produzidos no processo de formação e qual a racionalidade destes saberes, considerando o paradigma que os fundamenta. Da mesma forma, permite identificar as intencionalidades que permeiam os processos de formação, dimensão própria da hermenêutica. Por outro lado, considerando a ecologia da sala de aula e o status de sujeito epistêmico do professor formador, a epistemologia da prática deixa de ser campo sistemático de estudo para ser a relação que o sujeito (aluno/professor) estabelece com o objeto (por exemplo, saberes da formação para o trabalho docente). Neste caso, sob o olhar da epistemologia da prática são os saberes docentes (incidentes de uma certa racionalidade) que originam um processo educativo. Assim, os termos epistemologia da prática e saberes docentes são termos concludentes. Daí o porquê de comumente na literatura encontrar-se a terminologia “epistemologia da prática ou saberes docentes”. Por isso, para entender do que trata a epistemologia da prática docente, é preciso entender o que sejam os saberes docentes.

### **Saberes docentes: produto da racionalidade concreta dos sujeitos**

Etimologicamente, a palavra saber vem do latim *sapere*, cujo significado é “ter gosto”. Gosto, por sua vez, deriva do latim *gustu*, sentido pelo qual se percebe o sabor das coisas; “faculdade de julgar os valores estéticos, segundo critérios subjetivos [...]. Ter meios, capacidade, para; conseguir (sic!)” (FERREIRA, 2003). Com base nestes termos, a palavra saber pressupõe um juízo de valor, uma capacidade de julgamento, tomando como referência conhecimentos acerca de um objeto ou de uma realidade. Deste modo, o saber está condicionado à razão enquanto capacidade de compreensão e de interpretação do conhecimento. De fato, Tardif (2002) entende-o como um “construto social produzido pela racionalidade concreta dos atores, por suas deliberações, racionalizações e motivações que constituem a fonte de seus julgamentos, escolhas e decisões” (p.223).

Deste conceito decorrem três perspectivas de saber: a *subjetividade*, o *julgamento* e a *argumentação*. Na primeira, o saber é concebido sob o modelo biológico ou da teoria do processamento da informação na medida em que é construído subjetivamente. Nesta acepção, o saber, enquanto objeto de estudo da área da cognição, é entendido como atividade decorrente das estruturas mentais, cuja percepção é

intuitiva, guiada pela ação do sujeito. Na segunda perspectiva, o saber é o próprio juízo verdadeiro, é o conhecimento objetivo, enquanto atividade intelectual advinda da realidade objetiva, excluindo-se dele o juízo de valor. Neste caso, o saber é visto sob o molde positivista em que os valores e as vivências são excluídos. Na terceira perspectiva, a da argumentação, o saber é concebido como capacidade de *argumentar a favor de algo*. Esta capacidade, contudo, não se reduz a uma representação subjetiva nem a asserções teóricas de base empírica. Paradoxalmente, compreende o caráter coletivo de uma “atividade discursiva que consiste em tentar validar, por meio de argumento e operações discursivas (lógicas, retóricas, dialética, empíricas etc.) e lingüísticas uma proposição ou uma ação” (TARDIF, 2002, p. 196). Esta concepção, envolvendo a dimensão social do saber que, sendo intersubjetiva, dialoga com o sujeito e com o coletivo, é defendida pela teoria da comunicação (HABERMAS, 2003). Nossa concepção de saber tem este enfoque; fundamenta-se na assertiva de que o saber é produto da dinâmica de percepção, do julgamento e da argumentação situados em um contexto; sendo, portanto, ao mesmo tempo individual e coletivo, isto é, intersubjetivo.

Efetivamente, pesquisas vêm se dedicando ao estudo do saber nas profissões, tornando fecundo o campo da epistemologia da prática. Nóvoa (1995), por exemplo, considerando os saberes que o professor domina para exercício de sua atividade profissional, os classifica em três tipos: saberes da disciplina, saberes pedagógicos, e saberes da experiência. Therrien e Souza (2000) chamam os saberes de experiência de saberes práticos, uma vez que eles são construídos na prática social e pedagógica do cotidiano do professor. Em seu conjunto, os saberes docentes, enfatiza Tardif (2002), são incorporados à experiência coletiva e individual do professor, sob a forma de *habitus* e de habilidade de *saber*, *saber fazer* e *saber ser*. Representam a cultura docente em ação, configurada pelo pensamento na prática, ou pela racionalidade pedagógica, caracterizando seu dinamismo.

O caráter dinâmico do saber é também assinalado por Barth (1981 apud FIORENTINI, 1998) quando definiu categorias para nomear o saber como igualmente *estruturado, evolutivo, cultural, contextualizado e afetivo*. É estruturado porque cada área de conhecimento tem sua organização peculiar, interpretada e reorganizada pelo professor no momento da socialização para os alunos. É evolutivo porque, como a própria vida, é dinâmico, instável, provisório; embora não linear por não estar vinculado à idade e ao tempo, mas à quantidade e qualidade de experiências através das quais se interpreta a realidade. É cultural à medida que se produz pela relação com o meio geográfico e social, o que o torna histórico e contextualizado. No contexto é que são afloradas as dimensões sociais, cognitivas, afetivas, éticas e estéticas dos sujeitos em interação, viabilizando a produção do sentido da prática, da emoção vivenciada. Daí o saber adquire aspecto da personalidade do sujeito, ou seja, imbrica-se em seu modo subjetivo de julgamento; mistura-se e compõe a identidade do sujeito. Razão pela qual o aspecto afetivo não pode ser dissociado da composição dos saberes docentes, uma vez que sem qual não se pode conhecer uma atividade humana.

Shulman (1986 apud GONÇALVES E GONÇALVES, 1998) também contribuiu com este campo distinguindo três categorias de conhecimentos: *o conhecimento da matéria que ensina, o pedagógico e o curricular*. Da mesma forma, mapeou as

representações do saber do professor no contexto da prática em três dimensões: *o saber proposicional*, que ele chamou de preceitos e normas produzidas pelas reflexões filosóficas, éticas e morais e de experiências práticas; *o saber estratégico*, que é a capacidade de articular os vários saberes diante de uma situação inusitada, no improviso da ação; e *os saberes episódicos*, ou de caso, que comportam as metáforas permeadas de valores e preceitos, explicativas de princípios teóricos e práticos que guiam as ações.

Quando olhados *no chão* da sala de aula, estes saberes apresentam fortes relações e muitas dimensões. É o que nos dizem Therrien e Loiola (2003) ao identificarem uma tríplice dimensão na relação ao saber da ação reflexiva do professor: disciplinar (múltipla e heterogênea), pedagógica (transformativa) e ética (intersubjetiva). Disso pode-se deduzir que o estudo da ação docente enquanto prática reflexiva encerra a necessidade de escuta e de esforço cognitivo. Deduz-se também que a epistemologia que lhe é peculiar requer a percepção da vivência e dos propósitos deliberativos que a movam, ou seja, necessita adentrar na postura reflexiva do sujeito em ação. A análise do trabalho docente em contexto de ação encontra na abordagem ergonômica subsídios que também a etnometodologia proporciona para a apreensão da complexidade do referido fenômeno (DURAND e VERYUNES, 2005).

Com base nestes enfoques teóricos, ancoramos a nossa definição de *saberes docentes*, ou *saberes da ação docente*, entendendo-os como saberes provenientes do exercício da ação reflexiva da profissão docente, os quais o professor manipula para enfrentar as situações advindas do seu cotidiano. São saberes que contêm em si os conhecimentos proporcionados à educação pelas ciências humanas, os saberes pedagógicos da interação com os alunos, da elaboração e experimentação de hipóteses de trabalho, até a reinvenção de técnicas, procedimentos e recursos do seu cotidiano pedagógico.

Se o saber resulta da reflexão e é resultante dela, significa dizer que o saber é fundamentado na racionalidade e na reflexibilidade, “estabelecidas a partir das representações mentais dos sujeitos, de acordo com suas condições de clareza, de precisão e de veracidade” (SACRISTÁN, 1999, p. 50). Por exemplo, quando falamos sobre o porquê de nossas ações, estamos construindo uma representação mental e, ao mesmo tempo, exprimindo um saber específico que nos levou a agir daquela forma. Estamos apresentando um modelo epistemológico da prática. Da mesma forma, quando procuramos as razões de uma ação, também estamos expressando uma racionalidade, que pode ser contestada e contestável a partir de outro saber, ou de outra racionalidade. Se contestarmos a racionalidade de algum discurso é porque nos referimos a uma idéia do que seja racional, isto é, possuímos uma contra-saber.

Assim o saber implica racionalidade, o que evidencia a possibilidade de estudar o saber a partir da fala dos sujeitos, colocando os saberes profissionais como objeto epistêmico. Portanto, o saber docente pode ser definido também como a inteligibilidade do professor mediante os fenômenos. A nossa definição de saber é relativa à razão, aos discursos, aos argumentos, aos juízos, às idéias que seguem a uma exigência da racionalidade. A racionalidade aqui é entendida como uma forma intencional de conceber do sujeito; significa dizer que as pessoas agem não como máquinas, mas em função de objetivos, de projetos, de escolhas. Pela peculiaridade da ecologia da sala de

aula, esta racionalidade pode ser definida como pedagógica podendo ser estudada pelas vias da etnometodologia, nosso objeto de análise posterior.

### **A abordagem etnometodológica: algumas considerações situadas**

O estudo da epistemologia da prática a partir da racionalidade pedagógica do formador de professor requer opções teórico-metodológicas peculiares à pesquisa qualitativa. Dizemos isso porque não é possível estudar a racionalidade pedagógica de forma fragmentada tendo em vista seus componentes apresentarem-se complexos no contexto diário. Neste aspecto, a pesquisa qualitativa fornece uma visão holística do fenômeno investigado, levando em conta a relação de reciprocidade entre seus componentes diante da totalidade da situação. Isso significa que, investigar a racionalidade pedagógica sob o enfoque da pesquisa qualitativa, é colaborar para elucidar a epistemologia da prática do professor que está sedimentada nas situações reais de sua prática, ao tipo de aluno que ele tem, às condições, aos recursos institucionais e as concepções geradas pelo seu trabalho (ANDRÉ, 1995).

Porém, a escolha da abordagem qualitativa não parece ser suficiente para compreender o significado deste fenômeno em foco. Requer também uma postura intelectual do investigador que compreenda esta prática como um fenômeno em movimento. Por esta razão, a etnometodologia se apresenta como uma perspectiva metodológica de pesquisa qualitativa oportuna ao estudo da epistemologia da prática.

Enquanto metodologia de pesquisa a etnometodologia se preocupa em analisar as práticas sociais, possibilitando a compreensão de como os membros de um grupo dão significado às suas práticas em um contexto específico. Segundo Coulon (1995a), ela caracteriza-se por estudar os etnométodos que os atores utilizam no seu dia-a-dia e que lhes permitem viver juntos, inclusive de maneira conflitiva, ao mesmo tempo em que regem as relações sociais que eles mantêm entre si. Os formadores de professores, por exemplo, são atores de uma prática social específica. Através das ações e das interações, eles fazem suas escolhas e realizam seu trabalho na tentativa de torná-lo um todo coerente e significativo, caracterizando uma forma de racionalidade mais ou menos padronizada para um determinado grupo. Nesse sentido, os etnométodos podem ser considerados como raciocínio prático comum internalizado pelos sujeitos ou um conjunto de pressupostos epistemológicos apreendidos do cotidiano para significá-lo.

Partindo do entendimento de que a racionalidade pedagógica expressa uma epistemologia da prática e que ambas podem ser acessadas pelo sentido que o professor formador confere ao *seu fazer* profissional, nos ancoramos na etnometodologia para compreendê-la. Seus aportes teórico-metodológicos iluminaram nossa pesquisa desenvolvida na Universidade Federal do Piauí com professores coordenadores dos cursos de licenciatura. Nossa intenção foi captar a base epistemológica da prática educativa desses formadores por meio da racionalidade pedagógica destes, procurando identificar seus saberes como subsídios para compreendê-la. Para a etnometodologia estes saberes são chamados de etnométodos utilizados no sentido de um conhecimento peculiar ou uma saber incorporado, comum ao grupo investigado.

Para abordar a racionalidade pedagógica destes sujeitos focalizamos os eixos do que configuram o trabalho docente: a gestão da matéria e na gestão de classe. Procuramos capturar o sentido das situações ocorridas nas interações em sala de aula, solicitando ao professor que justificasse suas ações, através do que Garfinkel (apud COULON, 1995) chama de *reflexividade*. Pela reflexividade é possível o sujeito descrever e ao mesmo tempo produzir uma interação; ou seja, enquanto o formador de professores relata uma situação interativa, está, ao mesmo tempo, construindo o seu sentido. Por este motivo centramos a entrevista, ou melhor, a nossa conversa pedagógica, no ambiente e na relação entre formador de professores e alunos e o conhecimento, isto é, na ecologia em sala de aula.

Para definirmos quais seriam as variáveis metodológicas a serem tratadas, partimos da premissa que a gestão da matéria e a gestão da sala de aula, apesar de parecerem distintas, se misturam de tal forma que não é muito simples identificar quando termina uma e começa a outra. Sabendo igualmente que a gestão da matéria entremeia transversalmente a gestão da sala de aula, objetivo central da interação, privilegiamos aquelas situações que requerem a presença física do professor (e virtual do alunos) para abordá-la. Por exemplo, o planejamento da matéria, das atividades e da avaliação. Para tratar da gestão de interação de sala de aula focalizemos aquelas situações reais onde professores e alunos se relacionam, por exemplo, quando o formador vai abordar a matéria, ou quando propõe uma atividade. Demarcamos assim aspectos operacionais que nos fornecessem pistas sobre como esse formador de professores mantém o ambiente, o controle do tempo, de ordem propícia à aprendizagem. Tais elementos constituíram pistas sobre a racionalidade pedagógica na dinâmica de sala de aula. Ressaltamos que, ao tempo em que procuramos compreender os fundamentos e o sentido de suas ações, nos foi possibilitado identificar metodologias de ação e formas de intervenções em situações interativas, ou seja, o *modus operandi* de sua prática educativa. Dito de outra maneira, os etnométodos presentes em suas ações estratégicas.

A nossa interpretação fez-se a partir da análise da conversação proveniente da etnometodologia, ou seja, o método *documentário de interpretação*. Este método consiste na busca de *patterns* subjacentes às aparências do texto que são construídos pelos sujeitos para tornar sua realidade legível. “O método permite ver as ações dos outros como expressão de *patterns* e estes *patterns* permitem ver as ações” (COULON, 1995a, p. 57). Assim sendo, ele permitiu-nos retirar padrões de sentido para as falas dos sujeitos, ou seja, os temas, as categorias; porém, com o apoio da hermenêutica.

No momento em que procuramos buscar o sentido do texto, reunindo, classificando e organizando seus elementos, compartilhamos um conhecimento comum com os sujeitos, estabelecendo assim uma intersubjetividade. Garfinkel (apud COULON, 1995b) chama a isso de *esquema interpretativo*, ou seja, o processo que o investigador opera com as respostas dos sujeitos supondo seu significado e compartilhando de um saber comum (conjunto de fatos), sendo, ao mesmo tempo, também legitimado pelo pesquisador. Em uma perspectiva hermenêutica, buscamos uma aproximação com a verdade expressa pelas narrativas dos professores, sendo esta entendida “como uma assertabilidade resultante de um processo argumentativo



intersubjetivo sobre a imparcialidade e a validade das afirmações” (MARTINAZZO, 2005, p.57).

Emprestando da etnometodologia as orientações do método documentário de interpretação, procuramos construir na fala dos sujeitos um sentido que sinalizasse um quadro de referências padrão para entender a racionalidade pedagógica de sua prática. Não queríamos buscar a verdade oculta ou o verdadeiro significado em cada fala, como faz a metodologia da análise de conteúdo. Motivo pelo qual buscamos tão somente o significado do pensamento prático do professor formador, considerando suas afirmativas como verdadeiras e reconhecendo os valores e suas vivências manifestadas de modo igualmente veraz. Conforme afirma o próprio Habermas (2003), o investigador só apreende o sentido de um texto de uma forma inteligível quando estabelece estes critérios de validação para a fala dos sujeitos. E este foi o elemento fundante para a interpretação dos depoimentos.

### **Considerações finais**

O suporte da etnometodologia no estudo do campo da epistemologia da prática nos mostrou que a essência das ações educativas do formador de professores, no que toca à gestão da matéria e a gestão de sala de aula, pode ser acessada pela descrição visivelmente racional que ele faz. É o que Garfinkel (apud COULON, 1995) chama de *accountability*, ou seja, dos elementos que constituem as atividades cotidianas da ação do professor. Através da descrição (*accountable*) é possível extrair *accounts* (informantes) dos modos de agir do professor e dos métodos que utiliza para sua realização; assim, é possível igualmente entender a racionalidade que está presente nelas. Nesse sentido, estamos dizendo que a racionalidade pedagógica é *accountable*, isto é “[...] é disponível, descritível, inteligível, relatável e analisável” (p.45).

Observamos que as ações educativas destinadas à formação do professor, mesmo sendo delimitadas pelos aspectos subjetivos e intersubjetivos presentes na reflexividade e racionalidade que lhe dão coerência, puderam ser objetivadas de forma ordenada. De fato, no diálogo estabelecido com os nossos interlocutores, esta racionalidade evidenciou-se moldada por elementos técnicos, normativos, éticos, estéticos e políticos fundados em uma racionalidade pedagógica prático-reflexiva de sentidos e intencionalidades, e por isso hermenêutica. Tais elementos configuram-se por uma heurística que persegue a teleologia de formar o futuro professor em uma perspectiva ética, moral, crítica e dialógica, sempre focando a responsabilidade com o outro; mostrando uma racionalidade pedagógica guiada pelo interesse de formar e instruir com contornos críticos.

Com base neste suporte os sujeitos agem; não se frustram entre o desejo de fazer algo novo e a sensação de ter perdido a oportunidade. Suas ações são baseadas por uma metodologia democrática e dialógica de ensino. Nela, as concepções de aluno, professor, ensino, aprendizagem, educação e conhecimento expressam uma epistemologia da prática fundada em uma abordagem de ensino socioconstrucionista. Esta forma de agir evidencia o rompimento com um modelo tradicional de ensino e a adesão a um modelo mais reflexivo, caracterizado pela comunicação, pelo consenso e

pela compreensão, mantendo a dialogicidade própria de um ensino hermenêutico e inclusivo.

Esta forma de conceber o trabalho pedagógico nos induz a pensar em uma nova abordagem da profissão docente. Uma abordagem que rompe com a visão de professor como técnico especialista, mero executor de programas, substituindo-a por uma visão intelectual crítica, relacionada com os problemas e as experiências do cotidiano. Isso nos remete à idéia de que os formadores de professores deste estudo estão à busca veemente e incessante de respostas para seus atos deliberativos e interventivos. Como se constantemente estivessem a corroborar suas crenças, caracterizando assim o dinamismo da epistemologia da prática que se reveste em um constante devir.

Este achado é otimizador uma vez que sinaliza um novo paradigma de professor da educação básica, construído para além daquele que o concebe como oprimido e alienado. Um paradigma que se define além do que é prescrito nos documentos oficiais que aponta uma nova epistemologia da prática centrada na relação significativa entre interlocutores do processo educativo. Tal epistemologia encontra-se enriquecida por dimensões políticas e éticas, configurando o espaço necessário para um novo tempo formativo.

Para finalizar, afirmamos que nossa investigação ao fazer uso da etnometodologia, enquanto postura científica identificou pensamentos e razões socialmente construídos através da voz dos professores. Por esta razão, concluímos que a etnometodologia como uma perspectiva metodológica de pesquisa qualitativa possibilita o acesso à inteligibilidade da epistemologia da prática docente nos processos formativos, ampliando os constructos teóricos deste campo de conhecimento.

### **Referências Bibliográficas**

ANDRÉ, Marli Eliza D. A de. **Etnografia da prática escolar**. 2. ed. Campinas-SP: Papirus, 1995.

CARVALHO, Adalberto Dias. **Epistemologia das ciências da educação**. 3. ed. Porto: Afrontamento, 1996.

COULON, A. **Etnometodologia**. Tradução Epharim Ferreira Alves. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995a.

\_\_\_\_\_. **Etnometodologia e educação**. Tradução Guilherme João de Freitas. Petrópolis: Vozes, 1995b.

DURAND, Marc; VERYUNES, Philippe. **L'analyse de l'activité des enseignants dans le cadre d'un programme d'ergonomie / formation**. Genève & Montpellier: (sous presse), 2005.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. O dicionário da língua portuguesa. In: **Novo Dicionário Aurélio Eletrônico - Século XXI**. São Paulo: Nova Fronteira / Lexikon Informática, 2003. CD-ROM. Versão 3.0.

FIorentini, Sousa Junior; MELO. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: CORINTA M. G. G; DARIO, F. e ELISABETE M. de A. P. **Cartografias do trabalho docente**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 1998.

GONÇALVES, T. O; GONÇALVES, T.V.O. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: CORINTA M. G. G; DARIO, F. e ELISABETE M. de A. P. **Cartografias do trabalho docente**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 1998.

HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la acción comunicativa**. Racionalidad de la acción y la racionalización social. 4. ed. Tradução Manuel Jimenez Redondo. Buenos Aires: Taurus, 2003a.

MARTINAZZO, José Celso. **Pedagogia do entendimento subjetivo: razões e perspectivas para uma racionalidade comunicativa na pedagogia**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

MONTEIRO, S.B. Epistemologia da prática: professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In: PIMENTA. SG. E GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. [s.l.: s.ed.], 2002.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote Instituto de Formação Profissional, 1995.

SACRISTÁN, J.G. O que move a ação educativa? A racionalidade possível na pós-modernidade e a relação teoria-prática. In: **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. 4. ed. Porto: Afrontamento, 1995.

SCHÖN, Donald. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução Roberto Cataldo Costa. São Paulo: Artes Médicas, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação de professores**. São Paulo: Vozes, 2002.

TERRIEN, Jacques; SOUSA, Ângela. A racionalidade prática dos saberes da gestão pedagógica da sala de aula In: CANDAU, V. M. (Org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**, Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

TERRIEN, Jacques; LOIOLA, F.A. Considerações em torno da relação entre autonomia, saber de experiência e competência docente no contexto da ética profissional. CD-ROM. **Anais do XVI EPENN**. Aracaju, Se. 2003.