

O PROFESSOR NO TRABALHO: EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA E AÇÃO/COGNIÇÃO SITUADA - ELEMENTOS PARA A ANÁLISE DA PRÁXIS PEDAGÓGICA¹

Antonia Dalva França Carvalho, Dr.^a (UFPI)
Jacques Therrien, Ph. D (UFC)

Resumo: Este artigo apresenta algumas reflexões teórico-metodológicas para a análise e a compreensão de elementos epistemológicos subjacentes à práxis pedagógica. O estudo aborda a epistemologia da prática enquanto campo de saberes e de investigação do trabalho docente, dimensão esta fundante das reformas e das diretrizes curriculares de formação de professores. Após delinear a epistemologia da prática como campo de investigação sobre a formação docente juntamente aos saberes/conhecimentos presentes na prática educativa, procede a uma análise etimológica do conceito de saber definindo-o na perspectiva da argumentação, incorporando sua dimensão social que, sendo intersubjetiva, dialoga com o sujeito e com o coletivo, como defendem teorias da linguagem e 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, o estudo focaliza a pesquisa qualitativa oriunda do interacionismo simbólico nas correntes da ação/cognição situada da ergonomia do trabalho e da etnometodologia, tecendo considerações relacionadas a essa última e resultantes de reflexões decorrentes de uma investigação sobre a prática de formadores de professores que utilizou esse referencial teórico-metodológico.

Palavras-Chave: epistemologia da prática; saberes docentes, ação/cognição situada, etnometodologia, ergonomia do trabalho docente

Introdução

A compreensão dos pressupostos que perpassam a práxis do professor e a racionalidade pedagógica que fundamenta o trabalho docente implica perspectivas teórico-metodológicas cujo olhar permite apreender a epistemologia da prática docente, um campo de estudo que adentra na complexidade dessa ação situada.

Este recente e fértil campo de investigação, apesar de contribuir para o conhecimento da natureza dos saberes docente, ainda é pouco explorado, além de necessário para a consolidação dos processos de formação, tanto inicial como contínua, previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL/CNE/CP, 2001). No entendimento de que a epistemologia da prática pode ser apreendida através de abordagens desenvolvidas a partir da ação situada em contextos de interação e de intersubjetividade, acreditamos que o saber-fazer do professor, movido pelos seus saberes articulados em vista aos processos de aprendizagem aos saberes da vida no mundo, encontra suporte de análise em referenciais que consideram o fenômeno da cognição nas vertentes desenvolvidas nas ciências sociais com pressupostos antropológicos, sociológicos e/ou psicológicos. São correntes teórico-metodológicas que privilegiam a ação/cognição situada em contextos de intersubjetividade sob o enfoque da etnometodologia e da ergonomia do trabalho docente.

¹ Publicado in: *Revista brasileira de formação de professores*. Vol. 1, n. 1, p.129-147, 2009 - ISSN 1984-5332. On-line: <http://www.facec.edu.br/seer/index.php/formacaodeprofessores>

O suporte teórico-metodológico dessas compreensões da cognição justifica nosso esforço teórico neste ensaio que pretende evidenciar como estas podem colaborar como perspectivas de pesquisa em relação à epistemológica da prática docente. O estudo se restringe a ilustrar a abordagem etnometodológica focalizando o sujeito da ação docente a partir de sua linguagem e do seu significado.

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 referência para estudos sobre os processos 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 breve 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 e articula continuamente acerca das categorias centrais do seu trabalho docente. Nesta compreensão a racionalidade pedagógica se torna fenômeno sinalizador da epistemologia da prática. Por fim, destacamos a ação/cognição situada das abordagens da etnometodologia e da ergonomia do trabalho docente como opção teórico-metodológica no estudo da epistemologia da prática. Com a intenção de mostrar a contribuição e a aplicabilidade da abordagem etnometodológica tomamos como referência uma investigação realizada em cursos de licenciatura acerca da epistemologia da prática do professor formador.

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

Apoiamo-nos em Rorty (citado por SANTOS, 1995, p.20) 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 às representações que não podem ser negadas”. 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 (citado por CARVALHO, 1996) encontra para a epistemologia, ao defini-la enquanto estudo da constituição (metodologia e pressupostos) dos conhecimentos válidos.

Monteiro (2002, p.45) 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”. 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, p.255) 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”. 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 profissional. 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 (2000, 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 (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.

Esta reflexão permite entender que a epistemologia da prática pode ser apreendida como um *campo teórico-metodológico* que procura caracterizar e compreender o modelo em que se situam as práticas. A noção de ação/cognição situada nos referenciais da antropologia cognitiva bem como da sociologia cognitiva e da psicologia cognitiva nos proporciona um suporte privilegiado para a análise e compreensão do curso da ação focalizada pelas lentes da etnometodologia e da ergonomia do trabalho.

Nos estudos sobre o curso da ação em contextos de interação de atores, Suchman (citado por THEUREAU, 2006, p.113) traz a noção de ‘ação situada’. A autora insiste em mostrar que “nós, seres humanos, temos a propriedade particular de, não somente agir, mas também de comentar–justificar, racionalizar, etc. – nossas ações”. Por sua vez Lave (1991) explicita como a aquisição de saberes, o pensamento e o conhecimento são relações entre as pessoas engajadas em uma atividade *no* e *com* um mundo social e culturalmente estruturado, o que Theureau (2006) retoma com a expressão ‘ação (ou cognição) situada’. Sintetizando o debate em torno dos estudos sobre o curso da ação através das abordagens da etnometodologia e da ergonomia do trabalho, Loiola & Therrien (2001, p.158) destacam que:

o saber-fazer contextualizado se elabora a partir das características do contexto no interior do qual o professor ou a professora evolui. ... Assim, a ação situada transforma-se em cognição situada quando ela se propõe a tornar explícito os suportes informacionais que sustentam a ação no seu ambiente imediato. A cognição é considerada como a serviço da ação.

Sob esta ótica, a epistemológica da prática objetiva evidenciar tanto os saberes que estão sendo produzidos na práxis docente, como qual a racionalidade destes, considerando o paradigma que os fundamenta. Da mesma forma, permite identificar as intencionalidades que permeiam a prática do professor, bem como os processos de formação dos profissionais de educação, dimensão própria da hermenêutica.

Da mesma forma, considerando a ecologia da sala de aula e o status de sujeito epistêmico do professor formador, a epistemologia da prática enquanto campo sistemático de estudo desvela a relação que o professor estabelece com o objeto de aprendizagem - por exemplo, os saberes da formação para o trabalho docente. Neste caso, sob o olhar da epistemologia da prática são os saberes docentes, incidentes de certa racionalidade, que originam um processo educativo. Assim, os termos epistemologia da prática e saberes docentes se tornam termos concludentes, inclusive na literatura. Por isso, para entender do que trata a epistemologia da prática docente, é preciso entender o que sejam os saberes docentes.

Saberes docentes: saberes que movem a ação docente - 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” (FERREIRA, 2003, p.1). 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, p.223) entende este 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”.

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 ação comunicativa (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 ao mesmo tempo individual e coletivo, isto é, intersubjetivo.

O estudo do saber das profissões, objeto de investigações contemporâneas, vem destacando 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 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 (citado por 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 o mesmo não se pode conhecer uma atividade humana.

Shulman (citado por GONÇALVES E GONÇALVES, 1998) também contribui 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 imprevisto 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 contribuições que também a etnometodologia proporciona para a apreensão da complexidade do referido fenômeno (DURAND e VERYUNES, 2005). São referenciais teórico-metodológicos de investigação cujo objeto é a formação e o trabalho tendo em vista produzir conhecimentos e subsídios para os processos de formação, no caso a práxis docente vista sob o ângulo da ação/cognição situada.

Com base nestes enfoques teóricos, ancoramos a nossa definição de *saberes docentes*, ou *saberes da ação docente*, entendendo-os como saberes provenientes da ação situada e 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 flexibilidade, “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, de motivos. Pela peculiaridade da ecologia da sala de aula, esta racionalidade pode ser definida como pedagógica podendo ser estudada pelas vias da etnometodologia e da ergonomia do trabalho docente uma vez que se trata da racionalidade do curso da ação.

A abordagem etnometodológica e a ergonomia do trabalho docente: algumas considerações situadas

O estudo da epistemologia da prática a partir da racionalidade pedagógica do professor requer opções teórico-metodológicas peculiares à pesquisa qualitativa. Efetivamente, não é possível estudar a racionalidade pedagógica de forma fragmentada tendo em vista seus componentes se apresentar complexos em contexto diário de curso da ação. 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 de uma abordagem qualitativa para compreender o significado do curso da ação, ou seja, 'o professor no trabalho' requer uma postura que compreenda esta prática como um fenômeno em movimento. Por esta razão, a ergonomia do trabalho e a etnometodologia se apresentam como uma perspectiva metodológica de pesquisa qualitativa oportuna ao estudo da epistemologia da prática. A noção de ação/cognição situada serve de elo para o encontro de enfoques disciplinares distintos: "a cognição ou a ação são incompreensíveis fora de um contexto e que, portanto, devem ser estudadas *in situ* e teorizadas em relação à situação" (LOIOLA & THERRIEN 2001, p.153).

Alguns dos eixos teóricos centrais da ergonomia do trabalho já foram apresentados no início desse estudo para situar essa corrente de abordagem do curso da ação tendo em vista delinear elementos teórico-metodológicos relacionados à epistemologia da prática e a compreensão da racionalidade pedagógica que articula os saberes do professor no seu trabalho em situação de intersubjetividade. Neste artigo nos limitamos a delinear e situar brevemente o conceito de ergonomia predominante na psicologia cognitiva que analisa a atividade situada nas suas dimensões individuais e coletivas expressas pelo diálogo e suas componentes de linguagem e de gestos sem excluir as emoções e a afetividade. O fenômeno do 'poder de agir', no nosso caso na atividade docente, constitui um permanente desafio para a psicologia cognitiva que a ergonomia do trabalho contribui a enfrentar (CLOT, 2008). Nessa obra o autor qualifica a tendência de 'psicologia cognitiva ergonômica'.

A noção de ergonomia refere à análise do trabalho objetivando descrever e explicar a atividade humana em contexto concreto de ação, ou seja, situada no próprio terreno. Vista em relação ao trabalho docente, Loiola & Therrien (2001, p.154) afirmam:

A ergonomia, aplicada aos estudos no campo da educação, interessa-se pela investigação da dinâmica que considera o sujeito, a atividade e o contexto como um todo. De modo mais específico, trata-se de um ponto de vista centrado no desenvolvimento dos conhecimentos em contexto.

Numa direção semelhante encontramos pesquisadores do campo da sociologia e da antropologia cognitivas que se situam na interseção da ergonomia e da etnometodologia como instrumentos metodológicos profícuos de investigação.

Enquanto abordagem de pesquisa a etnometodologia, mais próxima à antropologia cognitiva e à sociologia cognitiva, 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. Nesta abordagem se destaca a relação entre a linguagem e o significado em contexto de ação. Para Theureau (2006, p.108):

a palavra etnometodologia refere aos modos de raciocínio, aos métodos de raciocínio, de racionalidade, com as quais as pessoas abordam, i.e. constroem, o real, seus papéis, e, portanto um sentido comum partilhado.

Os docentes 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-las. Seus aportes teórico-metodológicos iluminaram uma caminhada investigativa nossa desenvolvida com professores coordenadores de cursos de licenciatura em uma universidade pública. 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 detivemo-nos em focalizar os eixos do que configura o trabalho docente: a gestão da matéria e a gestão de classe. Nosso empenho se caracterizou em procurar capturar o sentido das situações ocorridas nas interações em sala de aula, solicitando ao professor que justificasse suas ações, através do que Garfinkel (citado por 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 a entrevista, ou seja, a nossa conversa pedagógica foi centralizada no ambiente e na relação entre formador de professores e alunos e o conhecimento, isto é, na ecologia da sala de aula.

Ao definirmos os principais indicadores das duas categorias centrais escolhidas, assumimos a premissa que a gestão da matéria e a gestão da sala de aula, apesar de parecerem distintas, se entremeiam transversalmente de modo que em relação à gestão da matéria foram privilegiadas aquelas situações que requerem a presença física do professor (e virtual dos alunos) para abordá-la. Por exemplo, o planejamento da matéria, das tarefas e da avaliação. Para tratar da gestão de interação de sala de aula foram focalizadas aquelas situações reais onde professores e alunos se relacionam, por exemplo, quando o formador vai abordar a matéria, ou quando propõe uma atividade.

Esses procedimentos nos permitiram demarcar aspectos operacionais que nos forneceram pistas sobre como esse formador de professores mantém o ambiente, o controle do tempo, da ordem entre outros elementos propícios à aprendizagem. Tais elementos constituíram pistas sobre a racionalidade pedagógica na dinâmica de sala de aula. Ressaltamos que, ao tempo em que procurávamos 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 registrado, reunindo, classificando e organizando seus elementos, compartilhamos um conhecimento comum com os sujeitos, estabelecendo assim uma intersubjetividade. Garfinkel (citado por 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).

A etnometodologia nos forneceu as orientações do método documentário de interpretação o que nos permitiu 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.

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 (citado por 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/relatos) 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” (COULON, 1995, 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.

Considerações finais

A reflexão sobre as implicações teórico-metodológicas do processo investigativo adotado na análise da prática pedagógica de professores formadores ilustra a contribuição da etnometodologia para a compreensão dos saberes e da racionalidade que sustenta e dá sentido ao

trabalho desses profissionais, ou seja permite adentrar na complexidade da epistemologia da prática docente.

O estudo citado, ao fazer uso dessa abordagem enquanto postura científica, identificou pensamentos e razões socialmente construídos através da voz dos professores. Por esse motivo, concluímos que a etnometodologia como uma ferramenta de pesquisa qualitativa possibilita o acesso aos saberes docentes presentes no curso da ação e, portanto à inteligibilidade da epistemologia da prática docente nos processos formativos analisados. Ademais, a investigação evidenciou a viabilidade de ampliar os constructos teóricos deste campo de conhecimento.

A análise e compreensão do curso da ação do professor em situação, ou seja, no trabalho, tem igualmente na abordagem da ergonomia outro olhar investigativo propício a descoberta dos elementos epistemológicos presentes ‘hic et nunc’ na prática pedagógica situada. Essa abordagem, ainda pouco referendada como ferramenta de pesquisa no campo da educação, oferece importante referencial teórico-metodológico para os estudos em torno da epistemologia da prática e a produção de referenciais necessários para o aprimoramento dos processos de formação inicial e permanente dos profissionais de educação.

Os estudos sobre a ação/cognição situada vêm proporcionando importantes ferramentas de observação, análise e compreensão do trabalho pedagógico enquanto fenômeno ao qual se agregam dimensões centrais dos processos de educação, sejam curriculares, didáticas, organizacionais, administrativas, materiais, políticas, entre outras, que afetam as relações de ensino/aprendizagem. As correntes teórico-metodológicas abordadas neste estudo, como outras conceituadas como de etnopesquisa crítica (MACEDO, 2006), oferecem contribuições imprescindíveis para a formação do educador, tanto inicial como contínua.

Referências Bibliográficas

- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. *Etnografia da prática escolar*. 2. ed. Campinas-SP: Papirus, 1995.
- BRASIL/CNE/CP. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Resolução Nº 1, 18/02/ 2002
- CARVALHO, Adalberto Dias. *Epistemologia das ciências da educação*. 3. ed. Porto: Afrontamento, 1996.
- CLOT, Yves. *Travail et pouvoir d'agir*. Paris: Presses Universitaires de France. 2008.
- COULON, Alain. *Etnometodologia*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995a.
- _____. *Etnometodologia e educação*. 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. *Novo Dicionário Aurélio Eletrônico - Século XXI*. São Paulo: Nova Fronteira / Lexikon Informática, 2003. CD-ROM. Versão 3.0.
- FIORENTINI, D.; SOUSA JUNIOR, A.J.; MELO, G.F.A. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: CORINTA, M. G. G; DARIO, F. e PEREIRA, E. M.A. *Cartografias do trabalho docente*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 1998. p.307-335.
- 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 PEREIRA, E. M.A. *Cartografias do trabalho docente*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 1998. p.105-143.
- HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa*. Racionalidad de la acción y la racionalización social. Buenos Aires: Taurus, 2003
- LAVE, J. & WENGER, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. New York, Cambridge University Press, 1991.

- LOIOLA, Francisco A. & THERRIEN, Jacques. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. *Educação e Sociedade*. N. 74, abr 2001. p.144-169.
- MACEDO, Roberto Sidnei. *Etnopesquisa crítica / etnopesquisa-formação*. Brasília: Liber Livro, 2006.
- MARTINAZZO, José Celso. *Pedagogia do entendimento intersubjetivo: 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. p.42-58.
- NÓVOA, Antonio. *Os professores e sua formação*. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote Instituto de Formação Profissional, 1995.
- SACRISTÁN, J.Gimeno. *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*. São Paulo: Artes Médicas, 2000.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação de professores*. São Paulo: Vozes, 2002.
- THERRIEN, Jacques; SOUZA, 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. p.130-145.
- THERRIEN, Jacques; LOIOLA, Francisco.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.
- THEUREAU, Jacques. *Méthode développée*. Toulouse: Octares Editions. 2006.