

A RACIONALIDADE PRÁTICA DOS SABERES DA GESTÃO PEDAGÓGICA DA SALA DE AULA¹

Jacques Therrien, UFC-CNPq
Angela T. Souza, UFC

A observação da prática docente em sala de aula, particularmente quando se privilegia o saber-fazer do professor, ou seja, o saber de experiência na condução desta práxis, permite desvelar a complexidade do trabalho pedagógico e as implicações dos processos interativos que o caracterizam (Therrien, J, 1997A, 1996). Esta via possibilita compreender e caracterizar a racionalidade subjacente à reflexividade da ação pedagógica e identificar elementos constitutivos da especificidade da profissão docente.

Os saberes da práxis social e pedagógica do professor podem ser abordados como saberes de experiência construídos no cotidiano da profissão os quais "formam um conjunto de representações a partir das quais os docentes interpretam, compreendem e orientam" sua ação em sala de aula (Tardif, M. e Lessard, C. 1991, 215). São saberes de natureza dinâmica e interativa, reflexos da pluralidade constitutiva do saber docente, que tem a marca tanto do indivíduo quanto do coletivo ao qual este pertence, destacando-se a heterogeneidade e a dialeticidade dos elementos que os constituem, bem como seus modos próprios de legitimação (Therrien, J., 1997B). Construídos nos processos de reflexão no chão da sala de aula, resultam de julgamentos e decisões em momentos de intervenções pedagógicas.

Conceber o trabalho docente como atividade eminentemente reflexiva (Schön, D.A., 1984, 1987; Nóvoa, A., 1992) situada em contexto de gestão pedagógica da sala de aula abre o caminho para identificar e caracterizar a racionalidade de um processo que se manifesta no fazer de um sujeito social cuja ação é orientada por objetivos ao mesmo tempo específicos de determinado tempo e espaço, e gerais em relação ao processo educacional como um todo. Da mesma forma, tratando-se de uma racionalidade de práxis, esta pode ser abordada sob o prisma da ação instrumental e da ação interativa ou comunicativa (Habermas, J., 1988, 1997). Assim, pode ser apreendida com a riqueza dos elementos que condicionam e constituem o mundo sistêmico e o mundo vivido (Boufleuer, J.P., 1997; Damasceno, M.N., 1996).² Este enfoque permite referendar o saber de experiência da prática do docente no escopo da proposta habermesiana que formulou uma teoria da racionalidade que contemple, além do elemento cognitivo-instrumental, o elemento prático-moral e o elemento estético-expressivo do trabalho docente (Boufleuer, J.P. 1997:14)³.

¹ In: CANDAU, V. M. (Org.). *Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender*, Rio de Janeiro: DP&A, 2000. Parte desse estudo foi igualmente publicada In: *Artesões de um outro ofício: múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar*. São Paulo: ANNABLUM. 2000, p.111-126.

² Interpretando Habermas, Boufleuer (1997:12-45) destaca que este "propõe em sua teoria crítica que se compreenda a sociedade como unidade de sistema e mundo de vida, contemplando ao mesmo tempo os domínios da razão instrumental e da razão comunicativa. ... Não se trata de uma simples contraposição de racionalidades, muito menos de uma exclusão recíproca. A racionalidade instrumental deve ficar restrita ao âmbito da integração sistêmica. Já a racionalidade comunicativa, que se encontra encarnada nos processos de reprodução simbólica do mundo da vida, deve prevalecer no âmbito da integração social" (.16).

³ Os domínios da razão instrumental baseiam-se em conexões funcionais, enquanto os domínios da razão comunicativa são mediados por consensos normativos (Oliveira, 1990:104) que se guiam por princípios de

Portanto, procurar compreender a racionalidade do fazer pedagógico no chão da sala de aula significa buscar desvelar as "certezas" que dão suporte às decisões do professor. Significa, igualmente, explorar o universo epistemológico que fundamenta o agir pedagógico, ou seja, identificar e caracterizar os elementos fundantes de uma razão eminentemente prática que estrutura o fazer. Significa, finalmente, revelar ao próprio docente as bases de suas decisões de ação, pondo em evidência dimensões relacionadas à sua formação para o magistério.

Nesta ótica pode-se afirmar que o saber de experiência revela "a cultura docente em ação" (Tardif, M. e Lessard, C. 1991, 215). Para apreender e compreender a racionalidade que lhe dá sustentação, necessário se faz situá-la nos contextos onde esta se manifesta. Ao mesmo tempo em que na abordagem da cultura docente procedemos sob o enfoque da razão prática, buscando elaborar um referencial de análise da racionalidade deste sujeito, encontramos na concepção da experiência social (Dubet, 1994) alguns elementos explicativos das ambigüidades do fazer docente.

O presente estudo tem por finalidade apresentar a base conceitual que sustenta a análise dos dados da pesquisa "Escola e cultura: produção cultural, resistência e identidade" na sua vertente de cultura docente⁴. A referida investigação, concebida como aprofundamento de estudos anteriores voltados para o saber da prática social do educador, foi desenvolvida numa abordagem etnometodológica junto a docentes de três escolas públicas. Parte do pressuposto de que o desenvolvimento de um processo de investigação científica, por mais coerente e lógico que deva ser em relação às suas indagações e definições iniciais, prossegue através de uma permanente busca de referenciais e trabalhos empíricos que possam dar suporte à análise da realidade que focaliza. O processo de investigação revelou que a construção do conhecimento implica na permanente busca de referenciais capazes de organizar a multiplicidade e diversidade de observações realizadas para compreender, nos seus contextos, os significados dos dados empíricos identificados.

Os dados, coletados no decorrer da observação intensa da sala de aula onde se manifestam as ações e as falas dos docentes, passaram pelo crivo do nosso olhar desse espaço. Concebemos a prática docente como gestão pedagógica da sala de aula que se manifesta em gestão (dos conteúdos e) das atividades curriculares e gestão (da sala de aula) do tempo, do espaço e das interações. Esta estruturação permitiu observar e identificar os momentos e os modos de intervenções dos atores em cena. Ela permitiu, igualmente, proceder à análise de sua prática manifesta em ações e falas específicas cujos significados foram revelados em momento posterior à observação por meio de entrevistas de explicitação realizadas com cada sujeito da ação.

O presente trabalho apresenta, desta forma, um determinado percurso teórico-metodológico elaborado para a análise do saber que fundamenta a condução das atividades cotidianas no chão da sala de aula.

"verdade", "moralidade" e "expressividade" comunicativamente estabelecidos (Freitag, 1993:71) (Cf. Boufleuer, 1997:16).

⁴ A outra vertente focalizada pelo estudo intitula-se: *Cultura Estudantil: enfoques do convívio na sala de aula*. Encontra-se publicada IN: Therrien & Damasceno "Artesãos de um outro ofício: múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar", São Paulo: Annablum, 2000.

CULTURA DOCENTE E RACIONALIDADE PRÁTICA

Abordar a cultura docente sob o ângulo dos elementos racionais ou dos saberes que fundamentam os processos de decisão na gestão pedagógica da sala de aula requer uma definição que dê conta dos elementos que a constituem. Neste estudo, entendemos por cultura docente a pluralidade de “saberes” ou a “base de conhecimentos” constantemente mobilizada pelo docente para conduzir sua ação pedagógica no contexto da sala de aula. É nesse espaço que os professores produzem a todo momento novas articulações de saberes para fundamentar suas decisões de ação junto aos discentes.

Em estudos anteriores (Therrien, J. & Damasceno, M.N., 1996) classificamos os saberes docentes em saberes curriculares, disciplinares e de formação, associados à cultura escolar (mundo sistêmico), além dos saberes de experiência e da prática social relacionados à cultura da experiência vivida (mundo vivido). Identificados na observação da prática docente, estes saberes compõem o universo de referência do professor.

A história da Pedagogia revela que concepções básicas diversas caracterizam a evolução e as transformações da atividade educativa. Estas concepções têm o suporte de racionalidades diferenciadas que as distinguem. Predominam, em especial, três concepções da prática educativa em nossa cultura (Tardif, M. 1993:27-36) que, embora tendo suas peculiaridades, não se manifestam como mutuamente exclusivas.

O trabalho docente foi visto como uma arte ou uma atividade de artesão que se guia pela finalidade de seguir o processo natural de conduzir a criança ao esplendor da idade adulta⁵. Essa compreensão exige do educador “uma mistura de talento pessoal, de intuição, de experiência, de hábitos, de bom senso e de habilidades confirmadas pela tradição” (ibid;33) que o capacita a tomar decisões em situações de ação pedagógica. Confere-se a este a responsabilidade de julgar ou elaborar os modos de intervenção educativa considerados adequados. Predomina o referencial da prática e da experiência no intuito de formar sujeitos. Esta concepção revela uma atividade racional fundada em determinados saberes e esboça alguns dos elementos da abordagem da 'reflexão-nação' que caracteriza os enfoques mais recentes no estudo da prática docente⁶.

De modo diferente, a atividade pedagógica é também concebida como técnica orientada por valores que se confrontam na esfera da subjetividade e na esfera da objetividade, características da cultura da modernidade. O docente em sala de aula orienta-se por dois tipos de saberes. De um lado, por normas de cunho mais subjetivo não necessariamente fundadas no pensamento científico, mas estabelecidas à partir de fins valorativos e de interesses específicos dados à educação – um saber moral e prático que determina os fins da educação; e, do lado da objetividade, por teorias tecnocientíficas que permitem conhecer e controlar o fenômeno educativo – um saber teórico-científico axiologicamente neutro fundado numa ciência objetiva. O trabalho docente é, contudo, sujeito a

⁵ Inspirada nos Gregos antigos e passando pelo crivo da filosofia tomista, esta concepção tem J.J. Rousseau entre seus expoentes, e encontra-se particularmente na concepção vinculada à doutrina católica da educação.

⁶ Os estudos de Schön (1989,1994) e Nóvoa (1992), por exemplo, desenvolvem este enfoque.

uma ética do trabalho na aplicação das regras que o determinam. Predomina uma concepção fundamentada na racionalidade instrumental⁷.

Finalmente, o trabalho docente é concebido enquanto processo de interação que pressupõe uma forma de atividade onde sujeitos atuam em função uns dos outros orientados por finalidades de consenso. Destaca-se a natureza eminentemente social do agir educacional. Esta concepção tem o suporte de diversas teorias⁸ e leva a conceber o educador como um sujeito reflexivo que age pela razão prática, tendo a capacidade de justificar e explicar os motivos de suas decisões na condução de ação pedagógica, seja ela instrumental, seja ela comunicativa. A interação pressupõe que o docente domina uma base essencial de saberes que ele articula no contexto da ação, os quais lhe fornecem competência para a gestão pedagógica da sala de aula. Completada pelas teorias da argumentação esta abordagem permite caracterizar a racionalidade prática⁹ do educador e desvelar elementos definidores de sua identidade profissional. É nesta direção que prosseguem nossos estudos da cultura docente.

Estas considerações permitem formular a premissa de que todo docente tem condições de desvelar os saberes que ele mobiliza na condução de sua ação, ou seja pode evidenciar a racionalidade que dá suporte às suas decisões. Assim, viabiliza-se a perspectiva de compreender e caracterizar a racionalidade que sustenta a prática pedagógica abordada como gestão pedagógica efetiva da sala de aula fundada numa pluralidade de saberes. É nesta perspectiva que ancoramos nossa concepção de cultura docente enquanto construção de uma base de conhecimentos que o educador articula para dar sentido ao seu agir cotidiano e definir sua identidade profissional.

A racionalidade prática da ação docente

Quando indagados a respeito dos 'porquês' de suas ações e falas, os docentes procuram justificar e apresentar elementos que motivam suas decisões¹⁰. Através de suas respostas, eles apresentam razões práticas que fundamentam o seu modo de agir. Suas justificativas estão vinculadas seja a resultados empíricos ou a saberes de sua experiência docente, a valores educacionais estabelecidos na tradição pedagógica e a certezas adquiridas teoricamente e

⁷ Podem ilustrar essas tendências as propostas teóricas inspiradas em abordagens skinnerianas e rogerianas, por exemplo.

⁸ Entre os autores que contribuem para a fundamentação desta compreensão destacam-se, além de Sócrates, um amplo espectro de teóricos da ação: Marx, Durkheim, Weber, Parsons, Garfinkel, Schutz e Habermas, entre outros.

⁹ Ver os estudos de Gadamer e Ricoeur, entre outros, e a proposta teórica de Fenstermacher apresentada a seguir.

¹⁰ Os procedimentos de pesquisa de campo privilegiaram a 'entrevista de explicitação' realizada em momento posterior à observação das práticas e elaborada a partir de elementos empíricos identificados (falas ou ações) anteriormente. Estes eram apresentados ao entrevistado com a pergunta "Porque fez isso..., porque disse isso...?", de modo a gerar o processo de argumentação justificando os motivos do agir. Para maior detalhamento dos referidos procedimentos, ver estudo "Escola e cultura: uma compreensão teórico metodológico da produção cultural discente e docente", (Damasceno, M.N. e Therrien, J., 1998). Considerando que os sujeitos observados eram predominantemente de sexo feminino, o texto utiliza indiscriminadamente a referência de professores ou professoras.

observadas na prática, seja ainda a circunstâncias peculiares a determinados alunos ou ao momento da sala de aula, e que fundamentam o seu modo de agir¹¹.

As observações e os depoimentos das docentes do ensino regular revelam que elas planejam suas atividades mensalmente conforme a proposta curricular da escola. Contudo, na prática cotidiana em sala de aula, elas trabalham intensamente a partir de situações e ocorrências imediatas que aparentemente não tem nexos entre si. Essas situações, não raro, apresentam-se contraditórias, sem uma lógica claramente definida em relação aos objetivos educacionais que elas estabeleceram. Ademais, elas afirmam que, por princípio, procuram aproveitar-se de tudo e de todas as circunstâncias no desenvolvimento do seu trabalho pedagógico.

Como entender este agir que se manifesta aparentemente desprovido de lógica, fragmentado, sem objetivos definidos que lhe dão direção e sentido quando o objeto da investigação é precisamente identificar os fundamentos racionais da ação dessas agentes sociais, ou seja a racionalidade ou a lógica que estrutura seus raciocínios na condução do processo pedagógico?

Encontramos em Dubet (1994;15-18) importante contribuição teórica sobre as teorias da ação e a noção de experiência social como elementos para a compreensão da práxis pedagógica das professoras que têm no saber de sua experiência profissional seu principal referencial de apoio. Para este autor, que aborda o sujeito individual no contexto do movimento social como um todo, “as condutas individuais e coletivas (são) dominadas pela heterogeneidade de seus princípios constitutivos e pela atividade dos indivíduos que devem construir o sentido de suas práticas no seio mesmo desta heterogeneidade” (Ibid).

A matriz da concepção clássica¹² da ação, que equiparou o sujeito ao sistema, elimina a dimensão subjetiva da identidade deste ator. Para Dubet, as teorias da ação devem preservar a individualidade e a identidade do sujeito respeitando a autenticidade da experiência subjetiva e dos saberes que a sustentam, sem desprezar seu elo com o coletivo e o social. Abordagens mais recentes estabelecem que os atores constroem a sociedade nas trocas quotidianas, nas práticas de linguagem, nos apelos à identidade, conservando-se assim “uma distância entre o ator e o sistema” (Ibid. p.14) numa concepção que vai além da racionalidade instrumental. A ação vista como conhecimento, interação, linguagem, estratégia encontra na noção de *experiência social*¹³ elementos que destacam dimensões de autonomia dos atores que devem gerenciar ao mesmo tempo muitas e diversas lógicas e racionalidades de ação convivendo num sistema social marcado por estas. Não havendo uma lógica única e fundamental como referência de conduta, a experiência social “gera necessariamente

¹¹ Esta categorização das razões práticas evocadas corresponde aos argumentos práticos definidos por Fenstermacher (1988, 1994).

¹² Nesta perspectiva “o ator individual é definido pela interiorização do social, a ação sendo apenas a realização de normas de um conjunto social integrado em torno de princípios comuns aos atores e ao sistema” (Dubet, F. p. 12).

¹³ Na definição de Dubet (1994, p.15-18) a noção de experiência social “refere a condutas individuais e coletivas dominadas pela heterogeneidade de seus princípios constitutivos e pela atividade dos indivíduos que devem construir o sentido de suas práticas no seio mesmo desta heterogeneidade”. O mesmo autor destaca os traços essenciais desta noção: “1) heterogeneidade dos princípios culturais e sociais que organizam as condutas; ... 2) distância subjetiva que os indivíduos mantêm com o sistema; ... 3) a construção da experiência coletiva substitui a noção de alienação no centro da análise sociológica”.

uma atividade dos indivíduos, uma capacidade crítica e uma distância de si mesmos” (Ibid. p.92). A dimensão de autonomia focalizada por Dubet permite reconhecer que a experiência social é construída e crítica uma vez que o sujeito não é totalmente reduzido ao sistema.

Tal posicionamento destaca o caráter subjetivo e único, embora não dissociado do contexto social, da experiência do educador e contribui para compreender a estrutura da racionalidade que, na situação complexa da sala de aula, dá suporte à práxis docente. Também indica que a docência constitui-se numa prática que ao mesmo tempo gerencia lógicas e racionalidades heterogêneas para imprimir direção e sentido à ação pedagógica.

Este pressuposto fornece referências para prosseguir no propósito de compreender as lógicas que estruturam os processos da ação pedagógica e identificar os elementos fundantes da razão prática.

Fenstermacher (1988, 1994) e Gauthier (1997) formulam instigantes direções teóricas para caracterizar as premissas às quais os professores recorrem nos processos de decisão a partir dos quais estruturam a gestão pedagógica da sala de aula. Abordados como sujeitos reflexivos, sua racionalidade é tomada enquanto racionalidade prática que se manifesta em argumentos práticos passíveis de serem identificados e até modificados, transformando assim a ação docente. Tendo condições de explicitar as premissas que sustentam sua ação, o sujeito reflexivo pode criticamente reconstruir ou redirecionar sua práxis. Esta perspectiva completa a abordagem de Schön (1987,1994) sobre a reflexão-na-ação que critica as concepções estreitas da racionalidade instrumental e que não dão conta da ação construtiva do prático reflexivo e dos saberes de sua experiência. Contudo, este deixou margem para maiores esclarecimentos sobre a estrutura racional desta prática reflexiva.

Fenstermacher (1994:159) busca em Aristóteles¹⁴ a compreensão da noção de racionalidade prática, também designada pela expressão de raciocínio prático, como “processo do pensamento que resulta numa ação ou numa intenção de agir”. Diferentemente do raciocínio especulativo (teórico) cujo objeto não é geralmente a ação, mas o conhecimento, o raciocínio prático refere-se “à reflexão que precede ou segue uma ação” (Ibid). Interpretando Aristóteles, Audi (1989:28, in Fenstermacher, G.D. 1994:159) observa que o raciocínio prático pode ser tomado como “um meio de compreender e explicar as ações. Ele permite tornar inteligíveis as ações que resultam deste raciocínio e de entendê-las como condutas coerentes com o julgamento prático de uma pessoa”.

Aristóteles apresenta esta noção na forma do silogismo prático estruturado em premissas que levam a uma conclusão de ação, enquanto Fenstermacher prefere a noção de argumento prático para descrever este procedimento e aplicá-lo ao contexto das ações cotidianas do ensino. Este autor estabelece então uma importante distinção entre o raciocínio prático (ou racionalidade prática) e o argumento prático. Segundo ele, “o raciocínio prático designa atividades mais gerais e globalizantes como o pensamento, a definição de intenção e de ação, enquanto o argumento prático representa a elaboração formal do raciocínio prático” (Ibid;1994:161). Todo ator social recorre ao raciocínio prático em função dos seus objetivos e da percepção que tem de uma determinada situação. Quando

¹⁴ Aristoteles, “Ética a Nicomaque”, Livros VI e VII.

chamado a explicar ou apresentar os motivos de suas decisões de ação ele argumenta ou expõe uma série de razões que o levaram a agir. Estas podem ser consideradas premissas de ação.

A explicitação das razões e motivos da ação enquanto análise ou reflexão 'a posteriori' permite desvelar, de modo descritivo, a forma do raciocínio prático, ou seja possibilita identificar e caracterizar a estrutura do argumento prático¹⁵. Este, enquanto estrutura formal do raciocínio prático, é composto por elementos ou premissas que lhe conferem uma forma específica. Quatro tipos de premissas (argumentos), as quais conduzem a uma decisão de ação ou a uma intenção de agir, podem ser identificadas: premissas de valores que descrevem objetivos, princípios ou fins valorizados; premissas condicionais que formulam uma fundamentação ou uma concepção teórica explícita; premissas empíricas que trazem uma prova empírica oriunda da experiência de vida ou de resultados de pesquisa empírica; e premissas de situação que expõem os condicionamentos do contexto onde ocorre a ação (Fenstermacher, G.D. 1994;165-167).

Esta proposta fornece importantes pistas para a análise da natureza dos saberes efetivamente mobilizados pelas professoras em suas decisões na gestão do processo pedagógico e revelados na explicitação dos motivos de sua ação. Consideramos que este posicionamento contribui para caracterizar o teor racional das justificativas alegadas por elas em relação às raízes epistemológicas destes motivos de ação¹⁶. Nas suas falas buscamos discernir a expressão de valores pedagógicos (de vida), de enunciados teóricos, de conhecimentos empíricos construídos na observação ou adquiridos na sua experiência pedagógica (passada e atual), e de considerações circunstanciais ligadas às peculiaridades da situação e do momento.

Este enfoque da racionalidade prática na docência permite igualmente destacar alguns elementos considerados essenciais no debate sobre a profissionalização do ensino (Gauthier, C. 1998) e, conseqüentemente, realçar a especificidade da cultura docente.

Três aspectos podem ser julgados necessários para caracterizar a identidade de um profissional. Em primeiro lugar, profissionalização implica em 'saberes' de conotação específica para a área de práxis do profissional. O processo de explicitação do argumento prático permite tornar pública a multiplicidade de saberes que constituem o referencial do profissional de ensino. Em segundo lugar, o conceito de profissão implica numa "relação com o saber" que ultrapasse sua dimensão técnica de aplicação direta, situando-o no patamar de uma construção adaptada à uma situação complexa. No caso das decisões pedagógicas de docentes, tomadas em contexto de interação da sala de aula, cabe ao profissional de ensino construir ou elaborar o problema e sua solução. De fato, este busca constantemente elementos no seu estoque de conhecimentos formais (públicos) e de saberes de experiência (privados) como revela a explicitação da racionalidade

¹⁵ Avançando na sua teoria, Fenstermacher propõe que após proceder à descrição do argumento que fundamentou sua decisão de agir, o sujeito pode reconstruir ou modificar criticamente seus motivos de ação e aperfeiçoar este agir a partir da análise descritiva realizada. O presente estudo não aborda este momento de reconstrução, limitando-se à dimensão descritiva do processo da racionalidade prática.

¹⁶ Não nos apropriamos da proposta de Fenstermacher na sua dimensão de lógica formal para identificar a estrutura completa da argumentação prática. Nosso propósito foi de nos apoiar nesta abordagem de modo flexível para caracterizar as referências racionais práticas apresentadas espontaneamente pelas docentes nos seus argumentos de ação por ocasião dos depoimentos de explicitação do seu agir pedagógico.

prática. Finalmente, toda intervenção profissional que envolve uma relação entre sujeitos adquire uma dimensão ética pelo fato de incluir valores pessoais ou premissas de valores. É eminentemente o caso do profissional da educação que além dos seus fins técnico-científicos atua em relação a finalidades éticas quando objetiva formar para a vida. Estes elementos não somente destacam a dimensão reflexiva do trabalho docente e a cultura própria deste sujeito, como definem os requisitos de sua ação enquanto profissional.

A GESTÃO PEDAGÓGICA DA SALA DE AULA

O referencial de análise da racionalidade subjacente à prática pedagógica na sala de aula foi elaborado tendo em vista a compreensão da cultura docente no modo como se manifesta na condução do processo educativo. Pelo ângulo da argumentação busca-se identificar a base de conhecimentos que efetivamente dá suporte às tomadas de decisão do trabalho docente. Conceber este como gestão pedagógica da sala de aula permite privilegiar os processos de intervenção que detêm a marca própria do responsável pela condução das atividades curriculares e dos controles necessários à sua efetivação.

Considerando que a essência do processo educativo nas escolas de ensino básico não se limita ao ensino de conteúdos oficiais definidos no currículo, mas visa igualmente a formação para a vida, partiu-se do pressuposto de que a gestão pedagógica da sala de aula pode ser analisada sob dois prismas que focalizam os elementos centrais da condução deste processo: a gestão das atividades curriculares e a gestão disciplinar. Este enfoque permite o resgate dos saberes e da racionalidade manifesta na observação da ação na sua dimensão instrumental e interativa.

A gestão das atividades curriculares

O ângulo da gestão das atividades curriculares vai muito além do currículo oficial definido e registrado nos manuais escolares e nas diretrizes curriculares gerais. Toda escola tem o seu contexto específico e seus atores próprios, tendo portanto uma identidade que a diferencia das demais. Ela pode ser estudada na dimensão de sua cultura institucional própria. A gestão das atividades curriculares no contexto da sala de aula abrange igualmente o currículo oculto integrado aos fins educacionais, ou seja, os aspectos formativos próprios da escola e da prática pedagógica do seu corpo docente.

Para a análise da gestão das atividades curriculares as estratégias de condução do processo educativo podem ser agrupadas em diversas práticas gerais. Os conteúdos curriculares são desenvolvidos através de atividades diferenciadas às quais as professoras recorrem em relação: ao planejamento do cotidiano da sala de aula, ao modo de dar início ao horário letivo, às estratégias utilizadas para a aprendizagem à leitura, à escrita e à matemática, ao incentivo à participação dos alunos, ao tratamento dado a alunos diferentes/repetentes, à importância dada a determinadas matérias, ao desenvolvimento de aulas especiais, ao modo de recorrer a experiências vividas no seu passado seja como alunas, seja como professoras, e ao acompanhamento e avaliação da aprendizagem.

Estas modalidades que caracterizam o saber-fazer das professoras no chão da sala de aula tomam corpo em contexto onde estas manifestam empenho em relação à busca de qualidade no desenvolvimento de suas atividades diárias, sendo motivadas pelo compromisso de assegurar a aprendizagem dos seus alunos, particularmente a capacidade de escrita, leitura e de uso das noções básicas de matemática. É nesta perspectiva que elas desenvolvem estratégias diversas para o alcance dos seus objetivos de formação para a vida, não se limitando a fins restritos à aprovação para prosseguir em séries posteriores. Desenvolvem suas atividades apoiando-se em concepções de educação centradas na motivação e participação dos alunos e nos seus respectivos ritmos de aprendizagem, interagindo intensamente com suas turmas.

Outros elementos importantes são igualmente passíveis de serem identificados em relação às suas concepções de escola, de trabalho docente e do processo de aprendizagem como um todo. Por outro lado, estes são aspectos de natureza mais conceitual identificados como subjacentes às razões de suas práticas.

A gestão disciplinar

A gestão disciplinar diz respeito às bases sobre as quais o conjunto de docentes organiza e gerencia o seu trabalho. Neste sentido, pode-se dizer que as docentes não decidem “*sua ação no vazio, mas no contexto da realidade de um local de trabalho, numa instituição que tem suas normas de funcionamento marcadas pela administração, pela política curricular, pelos órgãos de governo de uma escola ou pela simples tradição que se aceita sem discutir*” (Sacristán, 1998:166-167). Gerenciar o tempo, a circulação das turmas nos espaços da escola, assim como as interações dos alunos quando estão sob sua responsabilidade são tarefas percebidas pelas docentes como necessárias para preparar, desenvolver e viabilizar satisfatoriamente os conteúdos programáticos. Em sentido restrito, a temporalidade, a espacialidade e as interações dos docentes com os discentes constituem-se em condições que circunscrevem as possibilidades e limites da intervenção das professoras, uma vez que estão previamente dadas. Ao adotá-las enquanto realidade naturalizada, as docentes nelas se referenciam para administrar as possibilidades de avançar no ensino de qualquer conteúdo, assim como avaliar a aprendizagem dos seus alunos e os resultados do seu próprio trabalho.

Enquanto componente instituído, o tempo escolar circunscreve os limites e as possibilidades do conjunto de atividades e interações desenvolvidas pelos docentes. A noção de temporalidade adotada na pesquisa diz respeito à multiplicidade de tempos referenciadores e instituintes utilizada pelas professoras para descrever, contextualizar e explicitar os motivos de ação que norteiam e justificam suas práticas pedagógicas. Através dela, busca-se apreender o conjunto de significações por eles produzidos ao consentir e/ou tentar superar as formas institucionalizadas de gestão do tempo no cotidiano escolar.

A tradição pedagógica anexou uma concepção linear e sequenciada do tempo à cultura escolar. Ela o instituiu como uma sucessão de semestres, meses, dias, turnos letivos, graus e séries.

Essa cadeia temporal é demarcada por atividades próprias e previsíveis que contribuem para legitimar o processo de escolarização, assim como o trabalho docente, atribuindo-lhes o grau de racionalidade que o sistema de normas e valores institucionais consegue imprimir ao mundo vivido dos sujeitos e segmentos sociais que fazem a escola.

Neste contexto a noção de temporalidade tem características bem definidas levando tanto discentes como docentes a circunscrevem suas interações através da *precisão nos encontros, da previsão, do sentido de progresso e da existência do tempo como um valor em si mesmo* (Enguita, 1989:176). Ao mesmo tempo transforma as docentes em suas organizadoras e pessoalmente responsáveis pelo seu controle. Assim, a autonomia para modificar os tempos prescritos, ou mesmo superá-los, emerge circunscrita à compreensão naturalizada que as próprias docentes têm da ordenação institucional que organiza seu trabalho curricular e o seu vínculo com a agência contratante.

O *turno* no qual as professoras desenvolvem suas atividades é demarcado pela diversidade de outros tempos em que sua participação é solicitada em maior ou menor intensidade e autonomia. Há o *tempo das rotinas da escola* que envolvem todas as turmas e suas respectivas docentes, assim como ao conjunto de funcionários da escola, e há o *tempo de sala de aula*, leia-se do ensino de conteúdos curriculares propriamente ditos. Neste, de acordo com as concepções didático-pedagógicas que as docentes mobilizam para desenvolver o seu trabalho de ensino, há o *tempo da turma* utilizado para orientações gerais e atividades que envolvem a atenção coletiva; o *tempo das equipes*, em que os discentes são agrupados resolvendo tarefas em conjunto; e o *tempo individual*, quando cada aluno, privadamente, envolve-se com suas tarefas. Para cada uma destas modalidades são alegados motivos racionais que justificam as estratégias diferenciadas de atendimento aos alunos.

A organização temporal das atividades, assim como os ritmos nelas impressas, também está demarcada pela sua localização em espaços particulares. Na cultura escolar, a base física ocupada pela escola compreende vários espaços hierarquizados pelas funções e atividades que são próprias na sociedade. A pesquisa construiu o conteúdo de espacialidade para a apreensão dos sentidos que as docentes atribuem as suas práticas. Este conceito diz respeito aos múltiplos ambientes¹⁷ criados pela normatividade institucional e pelos sujeitos sociais que a resignificam. Esses ambientes são ocupados e estruturados a partir de posições previamente determinadas e delimitadas pelo seu desenho arquitetônico e pelas atribuições particulares que cada um dos seus grupos funcionais lhes confere.

Cada ambiente, como espaço de significações, demarca a diferença ‘*entre os que mandam e os que obedecem, entre os que ensinam e os que aprendem*’ (Estrela, 1994:189). Ao mesmo tempo, essa demarcação cria condições para que aquelas diferenças institucionalmente dadas sejam

¹⁷ Conforme Lima, 1989:14, “o ambiente significa a fusão da atmosfera e se define na relação que os homens estabelecem entre si, ou do homem consigo mesmo, com o espaço construído e organizado”. Portanto, “o espaço (escolar e da sala de aula em particular) organizado ou construído é mediado, qualificado, completado ou alterado pela relação que nele estabelece um indivíduo consigo próprio e com outros indivíduos”, ... podendo resultar em ambientes diferentes (ib.)

transgredidas. A sala de aula, em particular, é um ambiente territorializado e privativo de uma docente e de *sua turma*. Contudo, é de responsabilidade do docente a gestão disciplinar deste espaço, sendo essencialmente um árbitro criador de situações propícias às aprendizagens desejadas.

As possibilidades e limites de gerência das atividades e interações pelas docentes são demarcados pelas condições dadas por esse espaço físico circunscrito e o conjunto de experiências às quais recorrem para desenvolver o seu trabalho pedagógico. A gestão espacial das salas de aula observadas, a exemplo do que ocorre em relação à temporalidade, é realizada pela aplicação de orientações didáticas que pretendem dar conta da diversidade de conteúdos a serem desenvolvidos. O trabalho pedagógico é organizado prevendo a grupalização dos discentes em equipes, o atendimento individual a cada estudante, além das situações em que as docentes administram momentos coletivos da turma. Para cada uma dessas situações, o ambiente da sala de aula é relativamente modificado.

Uma outra dimensão da gestão disciplinar adotada pela pesquisa diz respeito às situações problemáticas enfrentadas pelas docentes relativas às interações que desenvolvem com os discentes. Elas dizem respeito a relações estabelecidas socialmente pelo encontro entre sujeitos que ocupam posições desiguais, sendo organizadas intencionalmente para que os mesmos construam entendimentos comuns acerca das experiências que partilham no contexto escolar.

A desigualdade de posições vividas no cotidiano da sala de aula é reforçada pela responsabilidade que a instituição escolar atribui às docentes de coordenar as interações que ali ocorrem. Ao assumi-la como própria a uma condição de trabalho, as docentes o fazem sob a sua perspectiva de participantes dessas mesmas relações. Desse modo, a compreensão que desenvolvem a respeito dos mecanismos utilizados na construção de entendimentos comuns tende a explicitar sua própria implicação na reprodução e superação da desigualdade que funda sua capacidade de gestão daquelas interações. Por isso mesmo, a atuação das docentes tende a se apresentar ora sob *a forma de um agir comunicativo, se a opção for por um mecanismo de coordenação que vise ao acordo*, ora como *um agir estratégico, se a opção for por um mecanismo de coordenação baseado na influência mútua*¹⁸ (Boufleuer, 1997:82).

Gerenciar os processos interativos dos quais participam, assumindo-os como sendo de sua inteira responsabilidade, constituiu-se em dilemas cotidianamente repostos para as docentes. A natureza complexa das relações estabelecidas com os discentes e a ambigüidade da sua posição de participante direto, assim como de ‘árbitro’ das situações vividas, levam as docentes a produzir respostas às situações que lhes parecem problemáticas. Essas respostas ora se expressam através de conteúdos que reforçam a afetividade ou traduzem incentivos e recompensas. Da mesma maneira, também desvelam o sistema de controle e punições que as docentes utilizam para fazer valer as normas temporais e espaciais institucionalmente prescritas, fundadas nos valores que julgam

¹⁸ Ao utilizar o mecanismo de influência mútua, “o ator não vê no companheiro da interação um sujeito com o qual é possível estabelecer um acordo intersubjetivo. Por isso, sua opção será de agir sobre ele, de induzi-lo a aceitar uma convicção como válida, utilizando-se, num caso mais extremo, até de mentiras e de ameaças. O que lhe importa é a busca de êxito com relação aos fins que ele projeta sob o seu exclusivo ponto de vista” (Boufleuer, 1997:24).

importantes para o processo de aprendizagem social dos discentes. A pesquisa apoiou-se nessas situações para que as docentes explicitassem suas justificativas a respeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem da cultura docente nas suas manifestações na gestão pedagógica da sala de aula como atividade fundada na racionalidade prática permite identificar e caracterizar as justificativas das professoras na condução de sua práxis educativa. Observar e escutar as razões e os motivos que fundamentam as constantes decisões dos docentes na complexidade da condução das atividades curriculares, da organização do tempo e do espaço, e na articulação das múltiplas interações entre os sujeitos envolvidos fornece importantes indicadores do universo epistemológico constituinte da identidade e da competência destes profissionais. A compreensão da intencionalidade docente sob o ângulo das premissas ou dos saberes que dão suporte às suas decisões de ação no chão da sala de aula constitui um elemento essencial dos processos de formação inicial e contínua do professor e de identificação da cultura docente em ação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOUFLEUER, J.P. – *Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de habermas*. Ijuí: Editora Unijuí, 1997.
- DAMASCENO, M.N. – Escola, saber e vida cotidiana: dimensão instrumental e interativa do trabalho docente. *Cadernos da Pós-Graduação em Educação*. FAGED/UFC. Nº 5, p.05-18, 1996.
- DUBET, F. - *Sociologie de l'expérience*. Paris: Éditions du Seuil, 1994.
- ENGUITA, M. - *A face oculta da escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ESTRELA, M.T. - *Disciplina e indisciplina na escola*. Porto: Porto Editora, 1994.
- FENSTERMACHER, G.D. – The place of science and epistemology in Schon's conception of reflective practice. In: Grimmett, P.P. et Erickson, G.L. (ed) *Reflection in teacher education*, (p. 36-46). New York: Teachers College Press. 1988.
- _____. & RICHARDSON, V. – L'explicitation et la reconstruction des arguments pratiques dans l'enseignement. *Cahiers de la recherche en éducation*. Vol. 1, no.1, p. 157-181. 1994.
- GAUTHIER, C. – *Por uma teoria da pedagogia; pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Editora Unijuí. 1998.
- HABERMAS, J. - *Teoria de la Accion Comunicativa*. Madrid: Ed. Taurus, 1988.
- _____. - *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra, 1997. 507p.
- LIMA, M. - *A cidade e a criança*. São Paulo: Nobel, 1989.
- NÓVOA, A. - Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A , *Vidas de professores*. Lisboa; Porto Editora, 1992.
- _____. - *Profissão professor*. Lisboa; Porto Editora, 1992.
- SACRISTÁN, J.G. – *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

- SCHÖN, D.A. - *Le praticien réflexif*. Montréal: Les Éditions Logiques, 1994.
- _____. - *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Pub., 1987. 355p.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. & LAHAYE, L. - *Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente*. In: Teoria e Educação, nº 4. Porto Alegre: Pannonica Editora, 1991: 215-233.
- TARDIF, M. - *Savoirs et expérience chez les enseignants de métier: quelques pistes et jalons concernant la nature des savoirs d'expérience*. In: HENSLER, Hélène (org.) - *La recherche en formation des maitres*. Québec- Canadá: Université de Sherbrooke/Éditions du CRP, 1993.
- _____. - *Éléments pour une théorie de la pratique éducative: actions et savoirs en éducation*. In: GAUTHIER, MELLOUKI E TARDIF (org.) - *Le savoir des enseignants: unité et diversité*. Montréal: Éditions Logiques, 1993.
- TERRIEN, A.S. - *Trabalho docente: uma incursão no imaginário social brasileiro*. São Paulo: EDUC, 1998.
- TERRIEN, J.e DAMASCENO, M.N. - *Saber social e prática docente*, Relatório final de pesquisa. UFC/FACED-CNPq, Contém 16 artigos elaborados pelos diversos pesquisadores e bolsistas. 420 P. 1996A.
- TERRIEN, J. - O saber social da prática docente. *Educação e Sociedade*, 46, 1993. pp.408-418.
- _____. - Trabalho e saber: a interação no contexto da pós-modernidade. In: Markert, W. *Trabalho, qualificação e politecnia*. Campinas, SP: Papirus. 1996B. p. 53-70.
- _____. - Saber de experiência, identidade e competência profissional: como os docentes produzem a sua profissão. *Revista Contexto e Educação* – Ed. UNIJUÍ, Vol. 12, Fasc. 48, p. 7-36, 1997A.
- _____. - A natureza reflexiva da prática docente: elementos da identidade profissional e do saber da experiência docente. *Revista Educação em Debate*. FACED/UFC, Vol. 20, Fasc. 34, 1997B. p. 5-10.
- _____. - A racionalidade prática dos saberes docentes na gestão das atividades curriculares da sala de aula. Salvador, XIV EPEN, CD-ROM. Junho 1999.