

Professoras e professores como autores de sua professoralidade: a gestão do pedagógico na sala de aula

Teachers as authors of their teaching action approach: the pedagogical management in the classroom

Profesoras y profesores como autores de su profesoralidad: la gestión del pedagógico en el aula

LILIANA SOARES FERREIRA

Resumo: O argumento central do artigo é o de que as professoras e professores, ao elaborarem sua professoralidade na escola, constituem-se em sujeitos capazes de realizar a gestão do pedagógico, cujas centralidades são o projeto pedagógico individual e sua práxis pedagógica. A abordagem da ação profissional proposta pela autora está assentada em três aspectos: os professores e a gestão do pedagógico; a gestão do pedagógico como resultante de opções teórico-metodológicas; e a produção do conhecimento como resultante da gestão do pedagógico. Um dos encaminhamentos centrais do artigo é precisamente a discussão das possibilidades da produção do conhecimento em sala de aula.

Palavras-chave: gestão; pedagógico; trabalho; conhecimento; escola.

Abstract: The central argument of the article is that teachers, when preparing their professional school activity, become authors capable of carrying out the school's pedagogical management, centered on the individual pedagogical project and its pedagogical praxis. The author argues that the professional teaching action approach is based on three aspects: the teacher and pedagogical management; pedagogical management based on theoretical and methodological options; and the production of knowledge as a result of the pedagogical management. The production of knowledge in the classroom is precisely a basic direction put forward by the article.

Keywords: management; the pedagogical; work; knowledge; school

Resumen: El argumento central del artículo es el de que las profesoras y los profesores, al elaborar su profesoralidad en la escuela, se constituyen en sujetos capaces de realizar la gestión del pedagógico, cuyas centralidades son el proyecto pedagógico individual y su praxis pedagógica. El abordaje de la acción profesional de la autora está asentada en tres aspectos: los profesores y la gestión pedagógica; la gestión pedagógica como resultante de opciones teórico-metodológicas; y la producción del conocimiento como resultante de la gestión pedagógica. Una propuesta central del artículo es precisamente la discusión de las posibilidades de la producción del conocimiento en el aula.

Palabras clave: gestión; pedagógico; trabajo; conocimiento; escuela.

Eu agora diria a nós, como educadores e educadoras: ai daqueles e daquelas, entre nós, que pararem com sua capacidade de sonhar, de inventar a sua coragem de denunciar e de anunciar. Ai daqueles e daquelas que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã, o futuro, pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e com o agora, ai daqueles que, em lugar desta viagem constante ao amanhã, se atrelarem a um passado de exploração e rotina.

Paulo Freire

INTRODUÇÃO

Falar sobre o trabalho dos professores tem sido um desafio e encará-lo vem implicando retomar minha própria historicidade como professora. Inclusa neste movimento, percebo-me refletindo continuamente sobre quem sou como professora e como se caracteriza o grupo de pertença profissional, a escola e a educação. Com isto, vou produzindo sentidos, cujos efeitos acabam por me orientar a cada vez mais encontrar outros sentidos, pois as questões são muitas e recorrentes.

Neste artigo, sistematizo pesquisas, leituras e conhecimentos produzidos sobre gestão do pedagógico,¹ trabalho e ação profissional. Sistematizar não é, no meu entender, resumir ou condensar o vivido, mas reescrevê-lo, elaborando uma síntese dialética, que lança o vivido à frente, em um movimento de reelaboração de sentidos e fazeres. Para o aprofundamento de categorias, realizei pesquisa bibliográfica, incluindo, nesse processo de interlocução que é escrever, autores, citando seus discursos para corroborar e ampliar argumentos. Trata-se do registro de um momento de intervalo em meus estudos para refletir sobre o que venho produzindo. Na reflexão, acabo por, ao mesmo tempo, sistematizar, refletir e planejar os rumos que darei aos estudos, pois, como se sabe, pesquisas acabam, normalmente, por gerar demandas de novas pesquisas. Assim, elaborei uma metodologia alternativa, assentada na hermenêutica (tendo como referência Gadamer, 1988), entendida como possibilidade de elaborar interpretações com base no que já aconteceu e, a partir daí, propor sentidos para o presente e o futuro, em um contínuo reentendimento, capaz de promover a necessidade de leitura, de estudo e releitura contínuos, como procedimentos de análise e interpretação.

Trata-se, portanto, de uma investigação qualitativa, com sistematização do conhecimento e reestudo de categorias, estando assentada em registro e pesquisa

¹ A concepção de gestão do pedagógico que apresento, diferenciadamente da descrição de como os sujeitos que estão no lugar de gestores encaminham o projeto pedagógico e suas decorrências no âmbito da escola, significa conceber que, em primeira instância, são os professores os gestores do pedagógico. Por pedagógico, entendo todos os processos que fazem a escola ser escola, especialmente a aula, o processo pedagógico principal e, nela, a produção do conhecimento. Este trabalho, obviamente, acontece inserido em contextos histórico-sociais e políticos que acabam por influenciá-lo.

bibliográfica. A identificação do problema que gerou a investigação (como entender melhor e sistematizar a gestão do pedagógico e a profissão dos professores, tendo a linguagem como ambiente e a produção do conhecimento em aula como seu efetivo trabalho profissional?) aconteceu a partir da reimersão, reestudo e revisão dos estudos e investigações já desenvolvidos. Isto só é possível em acordo com a compreensão que todo conhecimento é provisório e, por isto, sujeito a uma nova reflexão e, conseqüentemente, uma produção. O alto grau de subjetividade desta metodologia remeteu-me a olhar-me como dialeticamente constituída, professora, pesquisadora e interlocutora, para, assim, deste lugar, poder sistematizar conhecimentos. Por isto, em toda a investigação perpassa um componente dialético: quem sou e quem são os professores? Como trabalho e como trabalham os professores, entendidos como gestores do pedagógico?

Parto do pressuposto que os professores produzem a gestão do pedagógico em um espaço e um tempo específico: o contexto escolar. Digo espaço e tempo, porque entendo que as relações sociais são produzidas em um tempo e em um espaço que são indissociáveis, interpenetram-se de tal forma que alterações em um deles determinam, inexoravelmente, alterações no outro. Me baseio em Santos, que propõe uma divisão para a sociedade capitalista em espaços-tempos doméstico, da produção, da cidadania e o espaço mundial. Ele defende que esses não são os únicos espaços-tempos que caracterizam a sociedade, mas os demais resultam de combinações e se constituem em um “feixe de relações sociais paradigmáticas” (Santos, 1996, p. 126). Então, não estabeleço uma relação de dualidade ou indiferenciação entre o espaço e o tempo: todo espaço é um tempo, todo tempo implica um espaço. Assim é a escola, organiza-se em torno da aula, um dos momentos da produção do conhecimento. De certo modo, recorro a Vigotski (1996) ao utilizar a expressão “produção do conhecimento”. Todas as pessoas denotam saberes, oriundos de suas historicidades, de suas culturas, de suas vidas, enfim. Ao interagirem em aula, através da linguagem, apropriam-se destes saberes, tornando-os, por complexos processos cognitivos, conhecimentos, porque, de alguma forma, havia uma demanda de conhecer. Produzir, então, não quer dizer, nesta perspectiva, inventar o conhecimento, mas torná-lo seu, conhecer, apropriar-se. Do mesmo modo, estabelecem-se também relações de poderes, instituídos (Castoriadis, 1982), saberes, fazeres, valores e escolhas. Portanto, a escola não é um espaço-tempo ingênuo. É caracterizado por ser político, interativo e determinante nos rumos que os sujeitos dão a sua ação profissional, ao seu que-fazer, aos seus processos de educação continuada e permanente, como professores. A elaboração do projeto pedagógico individual, que integra e organiza a gestão do pedagógico, é um processo de autoria por excelência. É o momento de os professores se reconhecerem em seu trabalho e por ele serem reconhecidos em seus grupos de pertença. Daí o significado subjetivo desse trabalho, em movimentos complementares, coletivos e individuais, em ambientes de linguagem no espaço-tempo da escola.

INSERÇÃO CONTEXTUAL

O fazer pedagógico é complexificado, envolve outros sujeitos, os estudantes, também com saberes, valores e relações de poderes. Para que aconteça, exige linguagem, que entendo como ambiente, o meio universal onde acontece a compreensão, retomando, assim, a concepção de Gadamer (1988). É nesse ambiente que circulam discursos, consensos, discordâncias, gerando o movimento e as contradições próprias dos grupos humanos. Aos professores, como profissionais responsáveis pelo fazer pedagógico, cabe, em seu trabalho, propor, planejar, mediar, pesquisar, encaminhar sistematizações, avaliações, resgatar os discursos, convocá-los e, acima de tudo, propor configurações para esse espaço e tempo, propícias para a produção do conhecimento. Aos estudantes, cabe participar, elaborar discursos, ler, pesquisar, estudar, produzir. Em meio a estes processos, muitas vezes, os professores encontram resistências, desestabilizações, incompatibilidades, falta de sentidos para a educação. Não é um caminho fácil, porque evitado de ações humanas. Porém, é o caminho indicador da condição profissional. Então, para os professores é imperativo agir, de modo a superar os entraves e produzir conhecimentos, realizando a gestão do pedagógico, em seus tempos, espaços, subjetividades, científicidades e entendimentos.

Estabelecidos os contratos entre estudantes e professores, a produção do conhecimento é encaminhada. Encaminhada em níveis diferentes, porque diferentes são os sujeitos envolvidos, sua historicidade e subjetividade. Não acontecendo os contratos, cabe também aos professores pesquisar, reavaliar, convocar e propor a reconstituição do espaço dialógico necessário para a negociação de fazeres, responsabilidades, participações, em suma, manter o ambiente, a linguagem. Vale dizer: se os professores estão e sentem-se sujeitos de seu trabalho, conseguem estabelecer com os estudantes as condições para a produção do conhecimento, para a aula, realizando a gestão do pedagógico e vendo acontecer o seu trabalho. A escola, por ser um ambiente social e abrigar grupos, acaba também por se configurar em um espaço-tempo de interlocuções que substanciam a ação profissional dos professores, constituindo-se em *locus* de planejamento, reflexão, ação coletiva, estudo e solidariedade profissional. Isto, é claro, se é um espaço-tempo onde as relações de poderes não se colonizaram e nem se hierarquizaram as relações interpessoais, impedindo a circulação da linguagem, dos sentidos, dos saberes. Portanto, para que aconteça a produção do conhecimento, não há como os professores se isentarem desse lugar: o lugar social de ser profissional da educação. Obviamente, há uma outra conquista a acontecer: obter o apoio, o amparo e a responsabilidade das instituições, sobretudo da escola e das instituições governamentais. É um outro processo paralelo e implicado na produção do conhecimento, que exige esforços coletivos e demandantes de uma ação política.

A ação política acontece em relação a um contexto sociohistórico. Inseridos nesse contexto, os profissionais projetam seu trabalho. Trata-se de um contexto ca-

racterizado pelas influências neoliberais e pela globalização, com a presença de um Estado cada vez mais regulador, esquivando-se de sua função de provedor. O trabalho, do mesmo modo, é a produção de tal sujeito em relação ao social. O trabalho é uma produção social em meio a movimentos contraditórios de classes sociais. As contradições não estão somente no movimento das diferenças das classes sociais. Estão, sobretudo, nos movimentos do capital. Embasada em Mészáros (2005) e Antunes (2005a), considero o capitalismo e o capital diferenciados. Esse, segundo os autores, antecede o capitalismo e é a ele também posterior. “O capitalismo é uma das formas possíveis da realização do capital, uma de suas variantes históricas, presente na fase caracterizada pela generalização da subsunção real do trabalho ao capital” (Antunes, 2005a, p. 23). E Mészáros adverte: “É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (2005, p. 27).

Na obra de Antunes (2005a), também o trabalho é uma categoria social e socializante, como uma centralidade para se entender a vida social, porém cabe analisar como as características informacionais, a incorporação da ciência e da tecnologia alteram esta centralidade, no capitalismo contemporâneo globalizado. Antunes considera o trabalho não somente como ação sobre a natureza, apresenta-o como uma experiência determinante na vida cotidiana, uma vez que responde a necessidades sociais (Antunes, 2005a, p. 168). Assim, trabalho é apresentado como uma categoria em acordo com um parâmetro sociohistórico. Até a primeira revolução industrial, o trabalho acontecia no espaço e tempo do convívio familiar, não havendo dissociação entre o tempo de trabalhar e o do ócio. Era extensão da vida, do dia a dia. Com o fato de os trabalhadores dirigirem-se à fábrica para seu trabalho, separam-se os cotidianos familiares e o cotidiano da produção, tornando-se seres com condições de cumprir horários, funções, tarefas e, após, separadamente em termos de tempo e de espaço, poderem descansar. A mudança gera um lugar separado para o ato de trabalhar, distanciando-o, sob sua concepção, de viver. Os trabalhadores tornam-se operadores de funções e máquinas (Enguita, 1989). Na mesma época, a escola passa a ser um prédio separado da moradia e os professores, profissionais contratados para o trabalho da aula. Assumir-se como profissionais foi uma dificuldade, na medida em que o trabalho dos professores, ao lidar com o conhecimento, tinha semelhança com algo no plano subjetivo e, além disso, sua ação assemelhava-se ao sacerdócio, à ação vocacionada.

Outro aspecto significativo elaborou-se em torno da especificidade do trabalho profissional dos professores. Embora as relações sociais parecessem destacar o trabalho sob a forma de emprego, sabe-se que o trabalho existe para além do emprego. Muitas são as abordagens sobre o que significa o mundo do trabalho. Para efeitos deste texto, uso esta expressão no sentido de determinar o lugar social do trabalho, sem a pretensão de querer isolar um mundo somente para o trabalho, em relação a outros mundos. Se for considerada especificamente a situação dos professores, por

exemplo, fora da escola, terminado o tempo de aula, ainda são professores, realizando o trabalho de planejar e avaliar. Pensar o trabalho para além do emprego implica uma configuração mais compatível com as demandas atuais. Na perspectiva de Antunes:

O que nos obriga a (re) conceber o trabalho como sendo dotado de autonomia, autocontrole, autocomando, cuja fruição seja pautada pelo tempo disponível para a sociedade, ao contrário da heteronomia, da sujeição e da alienação regidas pelo tempo excedente voltado para a acumulação privada do excedente, típica da sociedade fetichizada em que vivemos (Antunes, 2005b, p. 20).

Se o trabalho é a ação social dos sujeitos, sua intervenção no mundo, um modo de estar e participar do social, entendo não ser possível referir-se aos professores como indivíduos ou trabalhadores tão-somente. Por tais motivos, refiro-me aos professores como sujeitos do seu trabalho, porque responsáveis pela gestão do pedagógico, caracterizada por ser o conjunto de ações, processos e opções que envolvem seu trabalho. Este, o trabalho das professoras e professores é específico: a produção do conhecimento em aula, em contextos políticos de busca por maior qualidade de educação, qualidade tão demandada no Brasil. Não é somente o cumprimento das obrigações do emprego, mas a ação social em relação a outros sujeitos, inserida em um espaço social e político mais amplo, pelo qual é influenciado e pode influenciar.

Explicito melhor a categoria sujeito, que considero fundamental nos argumentos que ora apresento. Não estou me referindo ao sujeito entendido unicamente com base em uma ciência, mas a um sujeito caracterizado por viver os tempos atuais, multifacetados, capaz de conviver com as inúmeras contradições da sociedade capitalista e buscar cotidianamente sua condição de cidadania e de autoria.

Após esses rápidos pressupostos, proponho uma abordagem da ação profissional dos professores, assentada em três aspectos: os professores e a gestão do pedagógico; a gestão do pedagógico como resultante de opções teórico-metodológicas; a produção do conhecimento como resultante da gestão do pedagógico. As três abordagens estão imbricadas, implicadas e, juntas, permitem uma interpretação dos argumentos que apresento.

OS PROFESSORES E A GESTÃO DO PEDAGÓGICO

Entendo que os professores, ao longo da história da educação (as referências embasadas na história da educação são frutos de pesquisa que realizei, publicada em 2001), foram, por lutas e em meio a inúmeras dificuldades, conquistando o lugar de trabalhadores. Este movimento, eivado de contradição, pode ser entendido através da percepção de como vão se apresentando, para referência ao trabalho dos professores, as oscilações da profissão, ora descritas como profissionalização ou profissionalismo,

ora profissionalidade, e acrescento, agora, a professoralidade. Passo a abordá-las em um movimento de diferenciação e aproximação.

A profissionalização refere-se à educação no âmbito das licenciaturas, à educação continuada e permanente, às condições profissionais, ao salário e à carreira. O uso corrente do termo está relacionado aos trabalhadores que não denotavam características de trabalhadores e passam a fazê-lo, mediante processos formais de educação. Em relação a professores denominados “leigos”, porque não tinham frequentado cursos específicos para se tornarem professores, ao realizarem uma licenciatura, diz-se que “se profissionalizaram”, atribuindo à educação formal a responsabilidade por constituir profissionais. É o reinado dos diplomas e certificados, significados como demonstrativos de que há profissionalização.

Um exemplo de tal referência em larga escala em relação aos professores aconteceu na década de 1970, no Brasil. Até então os professores ou eram leigos, ou oriundos de cursos normais, contratados em acordo com demandas localizadas. Nessa época, com a intervenção de fatores tais como a necessidade de maior quantidade de escolas e profissionais, as mudanças legais na educação com a lei n. 5692/71, o início da expansão do ensino superior e a proliferação de cursos de pedagogia e demais licenciaturas, a possibilidade de acesso a textos mais críticos provenientes da Europa, de autores como Bourdieu (1989), Baudelot e Establet (1975), a organização de sindicatos e instituições de representação, os primeiros movimentos organizados em prol de melhores condições de trabalho, vai sendo alterado tal quadro e os professores passam a buscar cursos, processos educativos e, com isso, demonstrar maiores conhecimentos em sua práxis.

É possível entender que profissionalização relaciona-se ao profissionalismo, na medida em que ambos são demandados por dimensões externas, oriundas do meio, da escola, do social. Segundo Contreras, muitos autores sugerem, inclusive, que não se utilize o termo profissionalismo, dada as suas implicações: “uma descrição ideologicamente presunçosa do status e dos privilégios sociais e trabalhistas aos quais se aspira” (Contreras, 2002, p. 73). Nesta perspectiva, o termo profissionalidade seria mais adequado. Para Contreras, profissionalidade refere-se “às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo” (Contreras, 2002, p. 74). A profissionalidade diz respeito à prática responsável da profissão, ao compromisso político e ético com o trabalho. Entendo profissionalidade como o vir-a-ser, o contínuo renovar-se na interação entre os sujeitos, na educação continuada e permanente, na ação pedagógica diária, como pretendo explicitar a seguir. Sacristán assim se refere à profissionalidade dos professores:

O conceito de profissionalidade docente está em permanente elaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar, em suma, tem de ser contextualizado (1995, p. 65).

O autor propõe a ação dos professores para além da aula, refletindo sobre os temas, os problemas e os contextos que envolvem toda ação pedagógica na realidade. Conclui que os professores estarão transcendendo à mera repetição de conteúdos e à reprodução de ações estandardizadas (Sacristán, 1995, p. 75). Tendo em vista os argumentos apresentados, considero que a profissionalidade dos professores inclui atitudes, destrezas, valores, o específico da profissão, como o elemento distintivo em relação a outras profissões.

O vocábulo profissionalidade fica posto em relevo, abarcando não somente os saberes e conhecimentos, mas a sua aplicação no cotidiano da escola. Porém, acrescento ainda a professoralidade, estágio superior, no qual os profissionais chegam à percepção da práxis como ação-reflexão-ação infinda. Apresento práxis como a síntese dialética entre a teoria e a prática, um momento de superação da dualidade, a ação humana transformadora do real. Para Castoriadis, denomina-se práxis “(...) este fazer no qual o outro ou os outros são visados como seres autônomos e considerados como o agente essencial do desenvolvimento da própria autonomia” (Castoriadis, 1982, p. 94). Já a concepção de professoralidade elaborei com base em afirmações de Pereira, cujos estudos sobre a ação profissional dos professores situam-se em torno da categoria professoralidade, no intuito de evitar categorias como identidade: “a professoralidade não é, a meu ver, uma identidade: ela é uma diferença produzida no sujeito. (...) A professoralidade é um estado em risco de desequilíbrio permanente” (Pereira, 2000, p. 32). Por isto, identidade e professoralidade são diferenciadas: aquela está estabilizada, esta é contínuo vir-a-ser. Do mesmo modo, a professoralidade é um estágio posterior à profissionalidade, pressupõe esta.

Estar-se-ia, assim, resgatando a dimensão do pensar dos trabalhadores, associando-a ao planejar e ao produzir aula, reconfigurando o lugar social dos profissionais, para além dos discursos ideológicos capazes de levá-los a sentirem-se derrotados e sem perspectivas.

A professoralidade pressupõe, uma vez havido reflexão sobre a profissionalidade, convivência, iniciativa, em um movimento contínuo de constituir-se professora, professor, individual e coletivamente, como integrante de um grupo de trabalhadores, ultrapassando as fronteiras entre o ensinar e o aprender, em contínua produção do conhecimento.

Inserindo a professoralidade em um campo semântico mais amplo, entendo-a como a própria razão de ser da profissão, inserida no âmbito social, nas relações entre sujeitos, nas demandas cotidianas apresentadas. Por isto, a professoralidade não é ingênua e nem se produz ao acaso; reflete as condições, as relações sociais, a subjetividade e os poderes com os quais lidam os professores cotidianamente.

Penso que a professoralidade é, no contexto educacional, uma dimensão a ser buscada, superando deslumbramentos ingênuos e embasando-se também em teoria elaborada no grupo, sistematizando suas práticas. Não estou sugerindo aqui a negação das experiências e dos saberes que cada um traz consigo. Estou sugerindo reflexão

sobre tais saberes, como o solo no qual germinará a elaboração da professoralidade, uma reflexão sistemática, em alternâncias entre o individual e o coletivo, entre o privado e o social, em meio a processos de educação continuada e permanente, tendo a linguagem como meio. Como já afirmei anteriormente, entendo por professoralidade o estágio em que os profissionais se apropriam de sua profissionalidade, de tal modo a torná-la tão sua e tão cotidiana, quanto seria o estudo, a práxis, a aula, enfim. É uma singularização da profissionalidade, momento de união entre a historicidade e o concreto em uma totalidade: a práxis. É o momento de não haver mais dissociação entre as dimensões técnico-profissionais, hermenêuticas e crítico-reflexivas, na perspectiva de Marques (1992),² os profissionais estão professores, dispostos a lutarem por contínuas melhoras em seu mundo e em suas condições e relações de trabalho. Certo é que isto não exclui analisar a veracidade, a compatibilização com a realidade imediata e estudar profundamente os pressupostos teóricos, identificando repetições e renovações, pois a professoralidade nunca se apronta, é um vir-a-ser na ação pedagógica. Para tanto, penso que exigência para a professoralidade, inicialmente, é a linguagem, como ambiente, na produção deste vir-a-ser e a cotidiana interlocução de saberes e conhecimentos no âmbito da escola.

A GESTÃO DO PEDAGÓGICO COMO RESULTANTE DE OPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Os professores e sua professoralidade vão-se constituindo, de modo bastante complexo, implicando em vivências, interações e linguagem. Como o professor não é mais apenas distribuidor dos conhecimentos socialmente produzidos, percebe-se profissional, na especificidade de sua ação, vista diferentemente, sob novas perspectivas. Torna-se ser que coordena situações nas quais há condições para o estudante interpretar, selecionar, elaborar as informações disponíveis em uma sociedade comunicacional, o que demanda reflexão sobre educação, sobre as concepções escolares e não escolares determinadas por relações sociais e produtivas; conhecimento crítico dos conteúdos escolares, considerados como “traduções” do saber/conhecimento acumulado pela humanidade; discernimento entre as possibilidades metodológicas adequadas às realidades com as quais trabalha; o entendimento e ação na gestão institucionalizada e não institucionalizada; possibilidade e condições de entender e agir em relação às políticas educacionais; produção de continuidade em seu processo de educação.

² Em sua defesa e descrição da pedagogia como ciência, Marques apresenta as dimensões: “a) o plano da racionalidade cognitivo-instrumental que permite uma intervenção praxeológica nos fenômenos da educação; b) o plano hermenêutico da interpretação dos sentidos de um determinado contexto sociocultural; c) o plano crítico do sentido radical da emancipação humana, como horizonte de possibilidades abertas à transcendência exigida pela historicidade da liberdade” (Marques, 1996, p. 57).

Vale reiterar que entre as inúmeras responsabilidades que os professores têm ao se dar o lugar de profissional da educação, está entender que qualquer prática ou estudo em educação está implicada com categorias, e estas, por indicarem uma opção teórica, o orientam, diferenciando e caracterizando seu fazer: conhecimentos, informações ou saberes; transmissão de informação ou produção de conhecimentos; disciplina ou relações de poder; avaliação ou acerto de contas. Elaborar estas categorias remete os professores a um processo de autoria teórico-metodológica, que é seu projeto pedagógico individual. Iniciam assim o processo de gestão do pedagógico, ao produzirem os sentidos do seu fazer. Faz-se necessário, no entanto, ter claro que não existe linha pedagógica totalmente original. Dada a diversidade de pesquisas na área, dada a história da educação, rica em possibilidades teóricas e em relato de práticas educativas múltiplas, e sabendo-se que as práticas de hoje são a síntese de muitas outras práticas, dialeticamente constituídas, não há como se pensar que, em uma sociedade globalizada também do ponto de vista do conhecimento, haja originalidade absoluta. Original é a releitura feita da história e como se pode adequá-la à realidade compondo, então, uma prática da comunidade escolar.

A gestão do pedagógico principia, desta maneira, no momento de escolher com quais aportes teórico-metodológicos se vai produzir a aula. Segue a busca por uma compreensão e inserção o mais possível nesta opção, passando a ver no seu trabalho os ecos de tal escolha. Sabe-se que a prática pedagógica é a soma destas escolhas que sempre acontecem, porém, nem sempre são objeto de reflexão. O pedagógico é da ordem do instituído e do instituinte (Castoriadis, 1982). Por isto, está relacionado a como o grupo que compõe a escola se organiza, como entende e produz a educação. Transita entre o individual e o coletivo, de modo dialético, elaborando-se e acontecendo cotidianamente na escola.

Tenho defendido que a gestão do pedagógico, contrariando a tradição, deva acontecer a partir dos professores, sendo eles um dos sujeitos da prática pedagógica. Acredito nesta alternativa. Seria uma efetiva mudança no modo como têm sido organizadas as dinâmicas do aprender na escola. Em vez de, primeiramente, organizar-se o projeto pedagógico institucional, por que não propor o planejamento do projeto pedagógico individual e aquele ser elaborado com base no coletivo destes? Por que não resgatar a dimensão de sujeito do pedagógico nos professores, alimentando seus projetos, suas intencionalidades, propondo a discussão e a socialização de suas intencionalidades, para, então, paulatinamente, ir promovendo o encontro de intencionalidades que passam a, em colaboração, constituírem-se projetos conjuntos?

No contexto escolar, tais práticas, crenças, aportes vão sendo dialogicamente reelaborados, reconfigurados, com base no diálogo, nos estudos, nas escolhas e planejamentos. Por isto, penso ser necessário, iniciando pela licenciatura e continuando no espaço e tempo escolar, os profissionais irem construindo seu projeto pedagógico individual. Com base nesse projeto, estão iniciando a gestão do pedagógico, ou seja, produzindo a autoria de sua práxis pedagógica, tornando-se capazes de, em aula,

produzir conhecimentos e possibilitar espaços-tempos para que os estudantes produzam conhecimento. Ao fazer esta referência, não posso deixar de imaginar quão penosa deve ser a atividade dos profissionais que não esteja assentada nesse projeto individual inicial, pois pode ser que tenham que repetir ou reproduzir ações que não são suas elaborações, vivendo um contínuo mal-estar causado pela ausência de uma representação profissional observável no seu fazer. Ao tornar-se gestor de sua ação pedagógica, contrariamente, os profissionais mesclam-se ao seu fazer, tornando-o um modo de se representar como profissional e sujeito.

A gestão do pedagógico por parte dos professores está inserida em um processo mais amplo de gestão e revela-se um movimento dialético entre o individual e o coletivo, entre a crença e a prática, entre a presença e a ausência de reflexão. Creio que, tendo um projeto pedagógico a partir do qual produzem a gestão do pedagógico, os professores participam de outros processos de gestão, da escola ou do sistema educacional, que sejam democráticos e democratizantes, contribuindo para que aconteçam. Não penso ser o contrário: primeiro a gestão do sistema ou da escola e depois a gestão da aula. Assim tem sido na história da educação brasileira e observa-se, em muitos casos, sua inoperância. Penso que se devam privilegiar os sujeitos da ação profissional em educação – os professores – e, invertendo tal modo de proceder se crie espaços para a originalidade, a inserção cultural, o atendimento às demandas locais e, acima de tudo, para que os profissionais da educação sejam protagonistas e autores da gestão do pedagógico. Em outras palavras, façam a aula acontecer, saibam como se pode produzir conhecimento naquele espaço-tempo, com aqueles sujeitos.

A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO COMO RESULTANTE DA GESTÃO DO PEDAGÓGICO

Se os professores, em seus processos educativos para a práxis pedagógica, na academia e no espaço-tempo da escola, elaboram suas condições de sujeitos da gestão do pedagógico e, a partir daí, cientes de um projeto pedagógico individual agem no sentido de ampliar sua professoralidade, então se pode falar, sem grandes temores, em produção do conhecimento em aula.

Já mencionei que a produção do conhecimento não é a invenção do conhecimento, porque este, dadas as condições tecnológicas e de informação na contemporaneidade, acumula-se, expande-se e socializa-se rapidamente. Entretanto, na aula, quando não se conhece algo e, por algum processo e por falta desejante, passa-se a conhecer, é produzido conhecimento. Portanto, produzir no sentido de apropriar-se, de passar a conhecer o que não era conhecido.

Por muito tempo, as práticas pedagógicas eram realizadas por professores que ou reproduziam o aprendido, ou repetiam sem saber por que determinados fazeres, ou reproduziam o modelo tradicional de educação assentado no exercício, memo-

rização e repetição. Entretanto, os modelos, embora ainda destacados e praticados por muitos como exímias formas de aprender, desgastam-se diante das evoluções tecnológicas, culturais e sociais próprias de um tempo marcado pela comunicação, pela virtualidade e pela mediação da tecnologia. Assim, insistir em uma escola assentada em tais práticas parece ser andar na contramão.

Neste contexto, os professores constituem-se na força transformadora da escola. Transformam suas práticas pedagógicas em acordo com as elaborações, representações e significações elaboradas no decorrer de sua historicidade como profissionais. Contam com seus colegas e com as oportunidades em seu local de trabalho. Contam, sobretudo, com a possibilidade de, através da linguagem, manterem-se em contínuo processo de produção de sua professoralidade. É assim que se mantêm vivos profissionalmente, saboreando as alegrias de ser professora, professor e lutando pela superação das inúmeras dificuldades rotineiras. Estão sujeitos de interação, cujo ambiente é a linguagem. A interação permite a socialização, a reflexão, o entendimento, a contradição, a reelaboração dos saberes, produzindo assim saberes estabilizados, portanto, conhecimentos.

O processo de constituição permanente da professoralidade, no espaço-tempo da escola, brevemente descrito no parágrafo anterior, é uma analogia de aula para a produção do conhecimento. Também na aula, em ambiente de linguagem, os estudantes precisam socializar seus saberes e, juntos, produzirem conhecimentos, tendo os professores como um dos sujeitos da produção. Os sujeitos mais experientes, com mais historicidade de leitura, é bem verdade, mas ainda assim integrantes, na aula, do grupo de sujeitos que produz conhecimento. Com isto, relega-se ao descaso a concepção arraigada de que somente os estudantes produzem conhecimento em aula. Esta concepção majoritariamente vislumbrada na didática tradicional acaba por mascarar os sentidos de aula, minimizando o seu brilho como espaço de produção.

Produção do conhecimento é, assim, na forma como apresento, consequência da gestão do pedagógico pelos professores. Está inserida nas opções pela interação, pela linguagem, pela crença nos estudantes como sujeitos e, como tal, trazem consigo saberes que, no coletivo, precisam ser objeto de estudo para, daí, evoluir para os saberes científicos. Quaisquer outras opções de gestão do pedagógico podem ser impeditivas da produção do conhecimento. Cabe aos professores, profissionais da educação, elaborar seus modelos de gestão, com base em suas crenças e conhecimentos, submetendo-os à reflexão no coletivo da escola, como elemento integrante do projeto pedagógico institucional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já mencionei, tenho percebido nas escolas e universidades com as quais convivo, uma preocupação de há muito tempo: o fazer pedagógico precisa ser redimensionado para que se redimensione também a educação. Esta preocupação

apresenta-se como demanda imediata e, em alguns casos, atropela a elaboração cultural e pedagógica própria da escola como espaço e tempo, implantando decorrências como elaboração apressada de um projeto pedagógico institucional sem, antes, haver elaboração de projetos pedagógicos individuais, ou desenfreadas buscas por cursos de “formação” de professores. Esses cursos, por não serem consubstanciados na cultura da escola, nas reais e efetivas demandas por conhecimento, no cotidiano daquele fazer pedagógico, acabam por serem apenas palestras, oficinas ou encontros dos quais se participa e nos quais pouco se pode refletir coletivamente com base nos saberes já elaborados. Não se produz assim a gestão do pedagógico pelos professores. E estes acabam apenas repetindo ou participando por obrigação dos processos coletivos da escola sem, entretanto, perceber-se como autor de seu trabalho e reconhecer-se nele.

Concordo que os profissionais precisam reinventar continuamente sua práxis pedagógica. Contudo, creio ser necessário, neste afã, considerar elementos significativos: os professores são sujeitos sociais, cuja historicidade se elabora cotidianamente, seu trabalho é caracteristicamente coletivo, dá-se em um ambiente específico, a escola (ambiente dinâmico e complexo) e exige-lhe condições intelectuais e afetivas, evidenciadas na linguagem. Os professores precisam, do mesmo modo, ser vistos como gestores do pedagógico, porque são profissionais da educação, autores de um projeto pedagógico individual, consubstanciado no coletivo da escola e seu trabalho é a produção do conhecimento em aula. Como tal precisam resgatar seus espaços e tempos de professoralização.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho* – Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 7ª reimpressão. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005a.

_____. *O caracol e sua concha* – Ensaio sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005b.

BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R. *La escuela capitalista*. Madrid: Siglo Vienteuno Editores, 1975.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S. A., 1989.

CASTORIADIS, C. *A instituição imaginária da sociedade*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

ENGUITA, Mariano. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: ARTMED, 1989.

FERREIRA, L. S. *Educação e história*. 3. ed. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2001.

GADAMER, H. *Verdad y Método* – Fundamentos de una hermenéutica filosófica. 3. ed. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1988.

MARQUES, M O. *A formação do profissional da educação*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1992.

_____. *Educação/Interlocução, aprendizagem/ reconstrução de saberes*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1996.

MÈSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

PEREIRA, M. V. Nos supostos para pensar a formação e autoformação: a professoralidade produzida no caminho da subjetivação. In: *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 23-42.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. *Profissão Professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora LTDA., 1995.

SANTOS, B. de S. *Pela mão de Alice – o social e o político na pós-modernidade*. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora. 1996.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

📧 LILIANA SOARES FERREIRA é doutora em Educação, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: anaillferreira@yahoo.com.br.

Recebido em outubro de 2008.

Aprovado em março de 2009.