

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: A RACIONALIDADE INTERSUBJETIVA DE UMA PRÁTICA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL E CIDADÃ¹

Jacques Therrien, Ph.D. – jacques@ufc.br

Universidade Federal do Ceará e CNPq/Brasil

Silvia Maria Nóbrega-Therrien, Dra. – silnth@terra.com.br

Universidade Estadual do Ceará/Brasil

RESUMO - Partindo do pressuposto que o trabalho do profissional de docência oculta dimensões que ultrapassam uma concepção estreita de ensino, a reflexão desenvolvida a partir de estudos e investigações anteriores objetiva identificar elementos constituintes da práxis docente e da aprendizagem em contexto universitário. Os atores da relação ensino/aprendizagem têm identidades e desempenhos próprios moldando suas relações intersubjetivas movidas por sentidos distintos em direção à produção de significados que os aproximam: um sujeito numa função de ‘mediador’ trabalhando com outro sujeito numa função de ‘aprendiz’. Após indagar quem é esse profissional universitário e sua relação com o saber, questiona-se o objeto de sua práxis – educar – e como essa atinge outro sujeito enquanto relação intersubjetiva. O estudo prossegue em torno do parâmetro da racionalidade pedagógica fundante de processos de aprendizagem onde a mediação dialógica afeta a identidade dos sujeitos envolvidos, tanto em suas dimensões de individuação quanto de socialização. Essas considerações conduzem a estabelecer como a reflexividade imanente ao movimento da racionalidade comunicativa é produtora de saberes situados fundados na epistemologia da prática e envolve os dois pólos da relação dialógica: o mediador e o aprendiz, ambos sujeitos de uma formação profissional e cidadã.

Palavras-chaves: Formação docente, trabalho docente, intersubjetividade, aprendizagem, racionalidade pedagógica

UNIVERSITY TEACHING: INTERSUBJECTIVE RATIONALE OF A PROFESSIONAL AND CITIZEN-ORIENTED EDUCATION

ABSTRACT – Starting with the presupposition that the work of professional educators hides dimensions that are much beyond a narrow teaching concept, the reflections developed from previous research and studies seek to identify constituting elements of the teaching praxis and the learning process in the university. The actors of the teaching/learning relationship have their own identities and performances, thus molding their intersubjective interactions based on personal meanings with regards to the production of social meanings that bring them closer: an individual acting as a “mediator” interacts with another individual working as an “apprentice”.

¹ In: Ana Maria Iorio Dias; Eugênio Pacelli Leal Bittencourt; Sônia de Fátima Rodrigues Santos; Zenilda Botti Fernandes. (Org.). *Docência universitária: saberes e práticas em construção*. 1 ed. Belém: IFPA/Unama, 2011, v. 1, p. 156-167. Consta igualmente como apresentação no: 7mo Congresso Internacional de Educación Superior: Universidad 2010, Anais Cd-Rom, Havana, Cuba. 2010.

After finding out who this university professional is and how knowledgeable he is, the object of his praxis -educating- is objectified, as well as how this praxis affects another individual considering the intersubjective relationship. The study also analyzes the pedagogic rationale parameter as the foundation of learning processes in which the dialogic mediation affects the identity of involved subjects, both in their individual and social dimensions. These considerations aim at establishing how the inherent reflexivity related to the communicative rationality movement produces knowledge based on practical epistemology and involves both sides of the dialogic interaction: the mediator and the apprentice, both subject to a professional and citizen-oriented education.

Keywords: Educator training, educator work, intersubjectivity, learning, pedagogic rationale.

Os estudos sobre a formação para o trabalho docente em contexto universitário abordam predominantemente dimensões pontuais das atividades desse profissional de educação, deixando em segundo plano outras dimensões essenciais a essa função particularmente no que diz respeito ao saber ensinar. A reflexão a seguir, oriunda de estudos e pesquisas anteriores, focaliza alguns elementos que propiciam um olhar que busca contemplar a complexidade da formação para o ensino. Adentramos assim num paradigma multi facetado onde a dinâmica da ação educativa é vista sob o ângulo da formação integral.

Não se pode ignorar que ainda persistem impasses mal resolvidos na compreensão do trinômio ‘ensino/pesquisa/extensão’, característica da função precípua das instituições universitárias. Da pesquisa se espera a produção de conhecimentos e essa função vai se tornando cada vez mais consolidada no contexto das instituições brasileiras favorecidas através de políticas de fomento e incentivo em campos disciplinares diversificados sob a responsabilidade de grupos de pesquisadores com titulação de mestre e doutores. Ademais, é predominantemente por ela que se reconhece o status do docente universitário.

Do ensino, por outro lado, se espera a aprendizagem aos conhecimentos oriundos dos processos de pesquisa. Embora sob a responsabilidade dos mesmos mestres e doutores, a ‘produção de aprendizagem’ apresenta ainda fragilidades revelando a incompreensão dos fundamentos da prática de ensino, ou seja, a falta de formação para a docência; ademais, o ensino não constitui o principal espaço de prestígio no mundo universitário. Os indicadores de sucesso nas IES não evidenciam o aludido pressuposto que a competência para ensinar é certificada pelo domínio dos conteúdos disciplinares, ou seja, que ‘quem sabe, sabe ensinar’! As políticas e os programas de formação docente no ensino superior são predominantemente voltados para a formação de pesquisadores; não há praticamente políticas e programas de formação para o ensino nestas instituições, como ocorre no ensino básico. O domínio da matéria de ensino é pressuposto fundamental nos processos de formação docente, mas não suficiente para certificar a competência do ‘saber ensinar’.

Constitui-se assim uma zona cinzenta na função integrada de ensino e pesquisa que se reflete no desenvolvimento e valorização da função de extensão, espaço de epistemologia da

prática onde a aprendizagem aos conhecimentos produzidos pela pesquisa se torna espaço de auto-determinação profissional e cidadã.

Ao refutar a afirmação que o domínio dos conteúdos disciplinares é suficiente para assegurar o sucesso das intervenções docentes no chão da sala de aula se postula que essa concepção estreita do ensino universitário reduz este a uma função de mera instrução, relegando para outros espaços não universitários a dimensão de formação/educação integral do aprendiz de nível superior. Pergunta-se, portanto, se nesse nível de ensino tem lugar para concepções de ensino/aprendizagem fundadas numa perspectiva de formação emancipatória de sujeitos profissionais e cidadãos auto-determinados? Que implicações para o trabalho docente em contexto universitário decorrem dessas abordagens?

O estudo parte do pressuposto que em qualquer espaço de escolarização os atores da relação ensino/aprendizagem têm identidades e desempenhos próprios que moldam a relação intersubjetiva que os aproxima, a qual é movida por sentidos distintos na busca de produção de significados e saberes que os aproximam. O cenário do ensino superior reúne um sujeito numa função de ‘mediador’ trabalhando com outro sujeito numa função de ‘aprendiz’.

Após indagar quem é esse profissional universitário de ensino e qual é sua relação com o saber, focaliza-se sua práxis de educador envolvido numa relação intersubjetiva que atinge o sujeito aprendiz. A reflexão prossegue em torno do parâmetro da racionalidade pedagógica fundante de processos de aprendizagem onde a mediação dialógica afeta a identidade dos sujeitos em suas dimensões de individuação e de socialização. Essas considerações conduzem a estabelecer como a reflexividade imanente ao movimento da racionalidade comunicativa é produtora de saberes situados, fundados na epistemologia da prática e envolvendo os dois pólos da relação dialógica: o mediador e o aprendiz, sujeitos de formação profissional e cidadã.

O trabalho docente, tendo por objeto a relação ensino/aprendizagem, ocorre em contextos situados envolvendo uma tríplice relação entre: o educador enquanto profissional de mediação, o aluno sujeito de uma intervenção humana e conteúdos oriundos da vida no mundo em todas as suas dimensões, referendados em currículo e proposta político-pedagógica definida numa instituição de formação.

Centrando o olhar sobre o docente enquanto profissional de educação

Apresentar o docente enquanto profissional de educação supõe vê-lo a partir de três requisitos fundamentais: trata-se de um sujeito que domina saberes oriundos de diversos campos de conhecimento, que produz significados transformando pedagogicamente esses saberes, tendo sua práxis regulada pela ética profissional.

O trabalho desse profissional repousa num determinado campo disciplinar de formação onde ele adquire o domínio teórico de conteúdos específicos, o conhecimento/saber dos conteúdos a ensinar. O saber ensinar por sua vez supõe o domínio de outro campo, o campo pedagógico que proporciona uma formação com fundamentação também em

conhecimentos/saberes teóricos. Genericamente falando, nos referimos assim a uma dupla competência: disciplinar e pedagógica.

Por se tratar de uma ação em contextos situados, a atuação desse profissional reflete a dialética do saber e do fazer, ou seja, da teoria e da prática. Considerando que a ecologia da sala de aula é permeada por saberes múltiplos e heterogêneos o profissional de educação, quando respeita a diversidade e multiculturalidade do cotidiano escolar, há de encontrar suporte para suas decisões de ação nos diversos campos que formam seu repertório de saberes. Aos seus saberes disciplinares se agregam os saberes curriculares dos conteúdos e níveis específicos de ensino, os saberes de formação pedagógica, além dos saberes construídos no decorrer de sua trajetória particular de experiência profissional e de vida cotidiana cidadã.

O repertório de saberes oriundos de diversos campos de conhecimentos e disponíveis para a prática do professor competente é constituinte de uma compreensão da formação para a docência cuja aprendizagem passa pela epistemologia da prática. É o que significa a afirmação de Sacristán (1999, p.25) quando afirma que “o domínio da teoria não pode ser desligado das práticas sociais”. Por sua vez, Tardif (2002, p.254) conceitua esta no contexto dos debates de profissionalização dos professores como: “o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”.

A competência pedagógica do profissional de docência não se esgota no domínio de saberes múltiplos e heterogêneos que lhe permitem transitar na complexidade da condução do ensino. Essa competência é medida também pela sua capacidade de produzir sentidos e significados quando transforma pedagogicamente seus saberes em contextos situados de interações intersubjetivas com os alunos aprendizes. O saber ensinar requer do docente a transformação pedagógica da matéria se admitirmos o pressuposto de que o professor ‘adapta’ o conhecimento para torná-lo acessível a seus alunos. É neste sentido que Shulman (1987, p.8) entende que o *conhecimento pedagógico da matéria* seria:

“um amálgama do conteúdo com a pedagogia em um entendimento de como tópicos, problemas ou questões particulares são organizados, representados e adaptados aos diversos interesses e habilidades dos aprendizes e apresentados na instrução”.

A prática docente enquanto relação intersubjetiva entre docente/aluno por meio da ação comunicativa e dialógica busca aprendizagens significativas o que significa gerar *sentidos e significados*, ou seja *novos contornos de saberes* para o aprendente. Essas observações nos levam a conceituar o docente como sujeito hermenêutico e epistêmico.

A característica eminentemente intersubjetiva da prática de mediação desse profissional afeta indiscutivelmente a identidade dos sujeitos aprendizes. Esse fator impõe o terceiro requisito de uma práxis profissional: a ética. Dado o reconhecimento que a educação constitui uma ação social fundamental, o que em outros termos pode ser conceituado como o princípio político da educação, a gestão pedagógica dos processos educacionais de responsabilidade do docente há de ser regulada pela ética profissional o que limita a autonomia do sujeito mediador.

Nosso olhar sobre o docente enquanto educador nos conduz a percebê-lo para além de uma função de mero ‘instrutor’ responsável pelo repasse objetivo e normativo dos conhecimentos produzidos pela humanidade e socialmente reconhecidos. A postura desse mediador enquanto ‘profissional do saber’ o projeta para a função de ‘formador’ de sujeitos situados no mundo da vida onde hão de descobrir os múltiplos saberes e significados que regem a vida desse mundo.

Um ‘fazer’ para além do ensino frente ao ‘outro’ sujeito da interação

Uma nova indagação deve ser posta: que sentido faz ‘educar’ para o docente, particularmente no contexto universitário? Ainda tem espaço para o discurso sobre a formação integral nestes ambientes? Ou seria está para além do ensino superior?

Estas indagações têm por pressuposto uma reflexão sobre o que significa ser profissional mediador de aprendizagem. Embora educar constitui a opção profissional dos professores e sobre a qual todos eles sabem justificá-la, a diversidade de respostas se torna indicativa de algo em processo inconcluso de elaboração. Não há uma única resposta ao sentido de educar; todavia, todas estas expressam a racionalidade dos sujeitos que as formulam.

Entendemos por racionalidade o modo como cada sujeito articula sua compreensão e seus saberes sobre um fenômeno, o mundo, a vida... Para alguns, educar se tornou um emprego conveniente no mundo do trabalho; outros recorrem ao motivo de contribuir para a melhoria dos índices de educação e para o desenvolvimento da sociedade; ainda alguns acreditam que a aprendizagem significativa é transformadora do mundo. De qualquer forma, a racionalidade subjacente a estas respostas expressa como estes sujeitos articulam a sua práxis ou o seu fazer educativo.

A resposta à indagação sobre o motivo que move o educador no seu trabalho cotidiano, ou ainda na expressão de Sacristán (1999, p.17), do ‘que move a ação educativa’ quando este autor analisa ‘a racionalidade possível na pós-modernidade e a relação teoria-prática’ traz em cena não apenas o educador, como também o educando. A presença desses dois sujeitos participantes de uma relação intersubjetiva faz emergir outra pergunta: que sentido tem o ‘outro’, o educando?

Casagrande (2008), num estudo sobre a ação comunicativa e a aprendizagem na organização e estruturação da práxis pedagógica escolar busca respaldo em Habermas (2002, 2003) para afirmar que a resposta a essas indagações passa pelos processos de formação e “pressupõe um entendimento de fundo acerca de como se constituem os sujeitos e a própria sociedade” (CASAGRANDE 2008, p.15). Este postulado permite afirmar que educar é mediar na formação da identidade de sujeitos.

A questão de fundo desse debate, na perspectiva habermesiana, é que a crise da educação possui relação estreita com a crise da racionalidade (CASAGRANDE 2008). Contribuindo decisivamente nesta reflexão, Prestes (1996, p.11) afirma: “A denominada crise na

educação não é mais nem menos que a crise da modernidade e da racionalidade, das quais a educação se apresenta como filha promissora”.

Parece necessário dirigir um olhar inquisitivo para a emergência de um paradigma ainda pouco abordado no campo da educação e que podemos rotular sob o título de racionalidade pedagógica. No trabalho docente predomina indiscutivelmente uma racionalidade prática, de ação comunicativa pelos recursos da linguagem que viabiliza as relações intersubjetivas entre os participantes de processos de aprendizagem. Referimos a uma racionalidade que permite dialogar com os diversos modos de apreender e compreender a vida profissional e cidadã no mundo e sua organização; uma racionalidade situada, cultural, histórica e científica, atenta às múltiplas vozes e faces da humanidade contemporânea: uma racionalidade dialógica fundante da práxis pedagógica.

Esse olhar aparentemente diferenciado sobre o trabalho docente tem antecedentes conhecidos: diria Paulo Freire (2005), uma racionalidade que ‘permite’ a leitura e a escrita do mundo; a isso acrescentaria Habermas (1997, 2002) uma racionalidade ampla que supõe e viabiliza a comunicação intersubjetiva, dialógica, como modo de entendimento pela ‘linguagem’ na coordenação das ações; ou ainda, nos espaços diversos da vida cotidiana, uma racionalidade que reconhece e busca compreender as múltiplas racionalidades que imperam nas famílias, nas escolas, na sociedade, no mundo contemporâneo.

As indagações iniciais desse ensaio – ‘para que educar?’ – nos conduzem a uma determinada compreensão ‘do que é educação’ e dos elementos constituintes da formação e da práxis do educador. Neste olhar, entendemos educação como aprendizagem à vida no mundo profissional e cidadão, à constituição de sujeitos, portanto ao desenvolvimento de identidades de sujeitos e de sociedade mediante processos de socialização e de individuação.

A racionalidade subjacente a essa compreensão tem suporte em pressupostos reconhecidos nos campos teóricos das ciências humanas. Reconhecendo o princípio humanista que a *identidade* do ser humano, do sujeito, reside na tensão dialética entre a individuação e a socialização, que o ser humano é ao mesmo tempo individual e coletivo - sujeito social único –, a ação mediadora do profissional de aprendizagem há de se moldar em contornos adequados. A racionalidade pedagógica há de estruturar e organizar os saberes da ação docente reconhecendo que o ‘eu’ do aprendiz necessita do ‘outro’ para se conhecer, se auto-determinar, se emancipar, e vice-versa.

O docente enquanto mediador de aprendizagem há de ter clareza sobre os processos e a racionalidade que configuram sua própria formação de modo a perceber os significados dos processos de individuação e de socialização presentes na formação dos sujeitos na sociedade atual. Isto significa que a racionalidade dialógica/pedagógica de sua práxis intersubjetiva o torna também aprendiz à vida no mundo nos contextos de sua ação cotidiana, formando outros sujeitos únicos e reconhecendo-se como sujeito único. Vivencia assim os processos de socialização e de emancipação profissional e humana, a auto-determinação proclamada por Adorno (2003).

A formação do profissional reflexivo, crítico e transformador vista como competência fundante do agir docente encontra suporte nesta compreensão da identidade enquanto construção intersubjetiva (MARTINAZZO 2005). A racionalidade comunicativa é expressão de uma reflexividade que acolhe a individuação e a socialização, em oposição à reflexividade monológica que permanece na consciência subjetiva da individuação, fator que nega e destrói o sujeito social. Esta última ignora a expressão e o confronto crítico de sentidos e de significados do mundo da vida entre sujeitos que a linguagem/diálogo propicia.

Formação para além de uma concepção estreita de ensino

Fundamentado o postulado de que socialização e individuação são duas faces de uma mesma moeda, podemos aventar interessantes considerações quanto ao campo identitário do profissional de docência e os pressupostos e alcances do seu trabalho como mediador de processos de aprendizagem. Conceber os processos educacionais como processos de formação para além de uma concepção estreita do ensino como mera instrução remete a desvelar o alcance da racionalidade intersubjetiva da gestão do ensino/aprendizagem; requer considerar o fenômeno da constituição de identidade de sujeitos tanto nos espaços escolares como em outros ambientes educacionais.

Algumas definições gerais podem ser formuladas expressando dimensões da postura do profissional de educação cujas intervenções educativas são movidas por uma racionalidade pedagógica. De início destaca-se a compreensão do trabalho docente como uma práxis transformadora de um sujeito-professor em interação situada com outro sujeito-aluno onde a aprendizagem centrada na produção de identidade pela aquisição de novos saberes e significados procede pela ação comunicativa da dialogicidade em direção ao entendimento entre ambos no horizonte de uma emancipação profissional e humana fundada no ser social.

A racionalidade que fundamenta o campo pedagógico requer a intersubjetividade de um movimento de coletividade onde a comunicação busca a construção do entendimento intersubjetivo pela dialogicidade, pela argumentação na busca de consensos na convergência de sentidos e significados, enfim, da sociabilidade. A racionalidade pedagógica integra uma gama de fatores diversos que incluem desde hábitos e elementos afetivos até elementos da razão instrumental/normativa e da razão comunicativa/interativa. A integração desses fatores passa pela linguagem propiciadora de dialogicidade intersubjetiva, aberta, esclarecida, propiciadora de consenso / entendimento entre sujeitos situados num coletivo. A postura dialógica do docente educador propicia ‘possibilidades’ de reflexão conjunta acerca dos diversos pontos de vista e sentidos relativos aos conteúdos de aprendizagem.

Da complexidade do mundo contemporâneo decorre uma racionalidade complexa, condicionante de uma práxis dialógica de entendimento. Assim, os processos de ensino/aprendizagem passam pela elaboração de consensos, expressão da interdisciplinaridade, da multireferencialidade, da interculturalidade como formulação científica de verdades e sentidos provisórios em constante re-elaboração. O confronto de múltiplos saberes e olhares

sobre o real é condição de construção de novas compreensões de currículo e de vida do mundo, desafio para a práxis do professor.

No campo da educação e da práxis pedagógica, o pensamento freireano e habermesiano não apresentam uma postura teórica impositiva ou normativa. Em vez de rígidos princípios de ensino aprendizagem ele propõe a ação/razão comunicativa, o diálogo aberto, significativo e pedagógico entre sujeitos no cotidiano dos ambientes educacionais (CASAGRANDE. 2008). Assim, a docência é percebida como gestão e transformação pedagógica/ética da matéria voltada para a emancipação humana e profissional de sujeitos em formação fundada numa racionalidade complexa, interativa, dialógica, de entendimento que não exclui a racionalidade normativa.

Entendemos que a competência comunicativa ou dialógica do profissional de ensino é constitutiva do 'sujeito reflexivo crítico', não monologuista. Essa é uma competência que potencializa a criatividade e a inovação metodológica no trabalho docente, promovendo a qualidade dos processos ensino-aprendizagem e viabilizando a auto-determinação e a emancipação dos sujeitos aprendizes.

A racionalidade dialógica do professor culmina na “aprendizagem entendida enquanto construção e reconstrução criativa de si e do mundo” (CASAGRANDE, 2008, p.123). A compreensão do ensino em contexto universitário assim como a competência ou o saber ensinar do professor no ensino superior referem a processos complexos de formação de sujeitos.

Finalizando, se admitirmos que: o saber ensinar requer o domínio de saberes oriundos de dois campos de formação; que há necessidade de transformação pedagógica dos conteúdos de ensino numa relação intersubjetiva para dar-lhes sentido e significado; que o docente mediador se situa no contexto de uma ética profissional e social; que o ensino como encontro de sujeitos é fundado numa racionalidade pedagógica; que esse processo afeta a identidade do aprendiz; portanto, que a aprendizagem situada em contexto institucional de educação passa por uma gestão de relações intersubjetiva expressas pela ação da comunicação/diálogo; enfim, que a docência expõe os envolvidos a uma postura de reflexividade crítica e transformativa pelos confrontos em vista ao entendimento, há de se reconhecer finalmente que sendo a docência universitária regulada por uma racionalidade intersubjetiva, o trabalho do professor torna-se constituinte de formação integral de sujeitos profissionais e cidadãos.

Referências

- ADORNO, T W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- CASAGRANDE, A.C. *Ação comunicativa, intersubjetividade e aprendizagem: a escola enquanto comunidade comunicativa*. Dissertação de Mestrado em Educação. UNIJUI, 2008.
- FREIRE, P. *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: UNESP, 2005.
- HABERMAS, J. *Racionalidade e comunicação*. Lisboa: Edições 70, 2002.
- _____. *Teoría de la acción comunicativa, complementos y estudios previos*. Madrid: Catedra, 1997.

MARTINAZZO, C.J. *Pedagogia do entendimento intersubjetivo: razões e perspectivas para uma racionalidade comunicativa na pedagogia*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

PRESTES, N.H. *Educação e racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola*. Porto Alegre: Edipucrs, 1996.

SACRISTAN, J. Gimeno *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1999.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: Foundations of new reform. *Harvard Educational Review*, n.51, p.1-22, 1987.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petropolis-RJ: Vozes, 2002.

TERRIEN, J. Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea. *Revista Educativa*. v.9.n.1, p. 22-31, 2006.

_____. Docência universitária: instrução ou formação? Colóquio, Anais Cd-Rom do 19º EPENN, João Pessoa, UFPB. 2009.