

ENSINO E PESQUISA NA PÓS-GRADUAÇÃO: A POSTURA DO EDUCADOR¹

Jacques Therrien, Ph.D., UFC/CNPq

Desenvolver uma reflexão junto a professores e alunos empenhados coletivamente no enfrentamento do “desafio” de gerar condições institucionais que viabilizem “possibilidades” de criação e consolidação de uma proposta de curso de mestrado em Educação centrado na formação de professores sugere abordar uma temática que articula dialeticamente ensino e pesquisa como postura fundante do trabalho docente. Esse é o cenário que contextualiza o estudo a seguir, apresentado no *I Simpósio de Pós-Graduação em Educação da UERN: desafios e possibilidades*.

A pós-graduação *lato sensu* constitui o espaço privilegiado de formação do profissional pesquisador, ou seja, de desenvolvimento de potencialidades de análise e compreensão da diversidade e complexidade dos fenômenos presentes na vida de mundo em constantes transformações.

Impasses e problemas da vida cotidiana são facilmente superados devido a soluções mecânicas e instrumentais constantemente descobertas no campo das novas tecnologias. No entanto, novos olhares humanizados percebem as possíveis distorções e engodos que tais soluções oferecem, revelando dimensões sociais, culturais, políticas, econômicas e até naturais, que não devem ser respeitadas. Nos referenciais que fundamentam esses aportes, há sempre a marca de um processo de reflexão e de raciocínio dos sujeitos autores dessas ações, as quais afetam a vida da sociedade. A ação humana, lembra-nos Habermas (1997), há de ser analisada na sua composição objetiva/instrumental e/ou ainda subjetiva/comunicativa, além das suas componentes estratégicas movidas por determinadas intencionalidades.

Essa referência nos permite justificar o título em epígrafe “Ensino e pesquisa na pós-graduação: a postura do educador”. A produção de conhecimentos e saberes, objeto da pesquisa, procede pelo domínio do potencial de reflexividade científica que a pós-graduação desenvolve junto a docentes e discentes. Essa competência humana, contudo, há de expressar de alguma forma avanços em direção à emancipação profissional e cidadã dos sujeitos que ela atinge. Os contextos de ensino da pós-graduação dialeticamente associados à formação para a pesquisa devem assegurar aos pós-graduandos referenciais de formação para uma reflexividade crítica, ou seja, uma leitura crítica do mundo da vida dos humanos. A postura do educador, em qualquer nível de ensino, está sempre situada na complexidade do mundo contemporâneo movido por dimensões objetivas e subjetivas, de objetos e de sujeitos que se completam. Todo movimento de instrução presente no ensino se completa por uma dimensão de formação ou de educação integral.

A reflexão desenvolvida a seguir pretende despertar para a complexidade e a multiplicidade de dimensões subjacentes à formação de educadores, particularmente em

¹ In: Medeiros, A.M.S. (Org). Interiorizando a pós-graduação stricto sensu em educação no Rio Grande do Norte: desafios e perspectivas, Mossoró: Editora UERN. 2010.

contextos de pós-graduação. Parte do pressuposto de que a inegável incompletude do sujeito que busca maior competência humana e profissional nesse nível de ensino somente será viabilizada em uma trajetória de solidariedade e colaboração nos encontros com outros sujeitos que compartilham o mesmo objetivo de formação. Grupos de estudo e de pesquisa são essenciais para os confrontos críticos frente à heterogeneidade de saberes e conhecimentos que perpassam os ambientes escolares de ensino e pesquisa. A postura de diálogo viabiliza a necessária flexibilidade de escuta, reflexividade e compreensão da pesquisa em Educação voltada para fenômenos sempre situados. Desse movimento vai se alimentando o ensino, formando o educador, um mediador de aprendizagem.

A aprendizagem constitui efetivamente o objeto central do ensino e da pesquisa em contextos de formação. O desafio de desenvolver uma proposta de curso de mestrado em Educação voltado para a formação de professores remete seus idealizadores a uma fundamentação dos contornos do fenômeno da aprendizagem mediado pela postura dos sujeitos envolvidos. Como conceber parâmetros que podem contribuir a intuir um “sujeito” em uma função de “professor mediador”, bem como outros sujeitos em uma função de “aprendizes de saberes/conhecimentos”, cujo encontro ocorre por ocasião de um trabalho intersubjetivo referente a determinados conteúdos de ensino superior? Postula-se uma intervenção humana acerca de conteúdos oriundos da vida no mundo em todas as suas dimensões, referendados em currículos e propostas político-pedagógicas.

Após formular algumas indagações iniciais relativas à docência e à pesquisa em contexto universitário, o estudo prossegue apresentando considerações em torno de quem é e do que caracteriza o profissional mediador de aprendizagem, ou seja, o profissional de educação. Essa reflexão nos remete a alguns dos pressupostos centrais da relação ensino-aprendizagem, que conceitua o trabalho do docente como uma práxis envolvendo sujeitos – o professor e o aluno – em uma dinâmica intersubjetiva. Finalmente, são desenvolvidas algumas considerações decorrentes dessa compreensão no contexto da docência no ensino superior.

Docência universitária: instrução ou formação?

Tal indagação pretende ser mais uma provocação a partir de uma dimensão considerada ainda pouco ou indiretamente tratada em muitos debates no campo da pedagogia no ensino superior. Diversas abordagens e achados são encontrados nos referenciais que focalizam a relação “ensino/pesquisa/extensão”, característica da função precípua das instituições universitárias. As tentativas de respostas às indagações sobre o significado dos termos educador, formador, docente, professor, instrutor, treinador e até pesquisador podem ser significativas de um impasse mal resolvido na compreensão dessa função.

É inegável e digno de reconhecimento o volume crescente da produção intelectual oriunda da pesquisa no contexto universitário. É comum observar o prestígio predominante dado a essa função pelos profissionais de educação superior formados nos mais diversos campos do saber em que dominam conhecimentos aprimorados em estudos avançados e especializados. Não se trata de contestar a função da pesquisa cada

vez mais consolidada. Contudo, é de se indagar: até que ponto a fragilidade e a incompreensão dos fundamentos da função e da prática docente, ou seja, a falta de formação para o ensino, não estaria na raiz de grande parte dos problemas de desempenho profissional daqueles que conseguem ser egressos da universidade?

Nossas indagações focalizam particularmente a prática na docência universitária e o pressuposto corriqueiro não questionado pela maioria dos profissionais de ensino de que o domínio dos conteúdos disciplinares é suficiente para assegurar o sucesso de suas intervenções no chão da sala de aula. Curiosa, contudo, é a constatação de que para os docentes do Ensino Básico a formação específica para a docência encontra respaldo tanto em legislação como em políticas específicas de formação e de prática, encontrando-se ampla produção acadêmica e científica sobre a docência e o “saber ensinar competente”. No ensino superior, por esse enfoque, essas dimensões ainda parecem dispensáveis ou secundárias para muitos, visto que nem a legislação, nem as políticas educacionais abordam explicitamente essa função.

Entre múltiplas e possíveis indagações sobre a docência universitária, algumas nos parecem dignas de destaque neste ensaio. Entre estas, consideramos que os indicadores das taxas de sucesso no ensino superior, vistos como resultados finais da docência, não evidenciam o aludido pressuposto de que o saber ensinar é inerente ao domínio disciplinar dos nossos docentes, cada vez mais e melhor especializados. Não se trata de procurar uma resposta quantitativa a esse fenômeno, mas, sim, de destacar a necessidade de uma reflexão científica acerca dos condicionantes da relação ensino-aprendizagem na sociedade contemporânea.

Em outros termos, indagamos: aonde pode nos conduzir uma análise crítica que procura desvelar as raízes e os fundamentos dos processos de ensino-aprendizagem em uma perspectiva de formação emancipatória de sujeitos profissionais autodeterminados e as implicações disso para o trabalho docente na universidade? Ou será que a educação integral para a cidadania é pressuposto restrito ao Ensino Básico, enquanto que no Ensino Superior o domínio de conteúdos de aprendizagem para a profissão é de responsabilidade precípua do estudante, desde que seus mestres tenham titulação adequada?

Os estudos sobre a formação docente, particularmente em relação ao ensino em contexto universitário, focalizam geralmente dimensões estreitas e muitas vezes mecânicas do ensino propriamente dito, deixando em segundo plano outras dimensões inerentes ao sujeito do trabalho profissional de educação. As reflexões deste ensaio, oriundas de estudos e pesquisas anteriores, enfocam elementos que propiciam um olhar para além da instrução no contexto universitário. Não se pode deixar de considerar, entretanto, que adentramos em um paradigma multifacetado no qual a dinâmica da ação educativa, vista sob o ângulo da educação integral, não permite desmembramentos aleatórios, possibilitando, contudo, distinguir modos diferenciados de interação no trinômio professor, conteúdos e aluno.

Centrando o olhar sobre o docente como profissional de educação

Apresentar o docente como profissional de educação supõe vê-lo a partir de três requisitos fundamentais de uma profissão com humanos. Nessa ótica, referimo-nos a um

sujeito que domina saberes, que produz significados, transformando pedagogicamente esses saberes, todavia, em uma práxis regulada pela ética profissional.

O trabalho desse profissional se situa em um determinado campo disciplinar de conhecimento e formação em que esse sujeito adquiriu o domínio teórico/prático de conteúdos específicos: o conhecimento/saber da matéria de ensino. O “saber ensinar”, por sua vez, supõe o domínio de outro campo, o pedagógico, que proporciona uma formação com fundamentação também em conhecimentos/saberes teóricos e práticos. Genericamente falando, destacamos assim a uma dupla competência do profissional de educação: disciplinar e pedagógica.

As intervenções educativas desse profissional, por se tratar de práticas situadas em contexto intersubjetivo, são moldadas pela dinâmica da relação dialética do saber e do fazer, ou seja, da teoria e da prática. Reconhecendo que a ecologia da sala de aula é permeada por saberes múltiplos e heterogêneos em função da diversidade e da multiculturalidade das interações no cotidiano escolar, nas suas decisões de ação, o profissional de educação há de encontrar suporte em outros campos disciplinares de conhecimento além de sua própria especialização, não podendo se omitir a olhares e compreensões transdisciplinares.

O repertório de saberes da docência, amplamente identificado em diversas tipologias apresentadas na literatura (TARDIF, 2002; SHULMAN, 1987; PIMENTA, 2002), põe em destaque um profissional confrontado com a complexidade da vida na sociedade contemporânea: saberes disciplinares diversos dos processos de formação escolar e profissional, saberes curriculares dos conteúdos e níveis específicos de ensino, saberes pedagógicos do ensino-aprendizagem, saberes culturais e sociais da vida cotidiana, os quais estão reconfigurados no movimento de reflexividade do dia a dia para constituir-se em saberes da experiência profissional.

Esse repertório de saberes disponíveis para a prática do professor competente pode ser considerado, portanto, como constituinte de uma compreensão de formação para a docência, cuja aprendizagem passa pela epistemologia da prática. É o que significa o pensamento 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 epistemologia da prática 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 educação, contudo, 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 capacidade do docente, em contextos situados de interações intersubjetivas (entendemos de diálogo) no chão da sala de aula, de transformar pedagogicamente os saberes dos conteúdos a ensinar, produzindo significados e sentidos para seus alunos aprendizes. O “saber ensinar” requer do docente a transformação pedagógica da matéria de ensino, se for admitido o pressuposto de que o professor transforma o conhecimento para torná-lo acessível a seus alunos. É nesse sentido que Shulman (1987, p. 8) entende que o *conhecimento pedagógico da matéria a ensinar* 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 como relação intersubjetiva entre docente e aluno por meio da ação comunicativa e dialógica busca aprendizagens significativas, constituindo e gerando *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, dimensão inerente à reflexividade, como veremos adiante.

A característica eminentemente intersubjetiva da prática de mediação do profissional de educação afeta indiscutivelmente a identidade dos sujeitos aprendizes. Esse fator impõe o terceiro requisito de uma práxis profissional: a ética. Dado o reconhecimento de 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 aparentemente limita a autonomia do sujeito mediador revela, ao mesmo tempo, a responsabilidade social e a importância humana do seu trabalho: as direções dadas ao processo de ensino-aprendizagem pelo educador envolvem, além da especificidade do seu campo disciplinar, intervenções com teor político-ideológico e moral suscetíveis de afetar a concepção de vida e mundo dos sujeitos aprendizes.

Nosso olhar sobre o docente como profissional de educação, ou seja, como educador, nos conduz a percebê-lo para além de uma função de mero “instrutor” responsável pelo repasse objetivo, normativo e instrumental de conhecimentos produzidos pela humanidade e socialmente reconhecidos, postos à disposição da consciência e da inteligência do aprendiz. A postura desse mediador como “profissional do saber” o projeta para a função de “formador” de sujeitos situados no mundo da vida, onde não se descobrem os múltiplos saberes e significados que regem a vida da sociedade.

Para consolidar a compreensão acerca da postura do “educador”, faz-se também necessário indagar: o que significa ser mediador de aprendizagem aos saberes?

Um “fazer” para além da instrução frente ao “outro” sujeito da interação

Dada a fundamentação anterior, uma nova indagação deve ser posta: que sentido tem o “educar” para o docente, particularmente no contexto universitário? Que compreensão de mediação e de aprendizagem tem este? Ainda existe espaço nesses ambientes para o discurso sobre a educação integral?

Embora educar constitua a opção profissional dos professores, a qual todos eles sabem justificar, 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 expressam alguma racionalidade dos sujeitos que as formulam.

Entendemos por racionalidade o modo como cada sujeito articula seus saberes para a compreensão de um fenômeno, do mundo, da vida... Para alguns, educar em contexto de ensino superior significa proporcionar um emprego que permite *status*

social e econômico no mundo do trabalho; outros recorrem ao motivo de contribuir na universidade para a melhoria dos índices de desenvolvimento da sociedade; ainda alguns acreditam que sua dedicação aos processos de aprendizagem significativa é transformadora do mundo. De qualquer forma, a racionalidade subjacente às respostas fornecidas expressa uma determinada compreensão do modo como esses sujeitos concebem os motivos de sua prática profissional de docente, o que certamente afeta o seu fazer educativo.

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 nessa 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”.

Toda ação educativa é estruturada e sustentada por alguma racionalidade; os saberes diversos que sustentam uma decisão de prática ou que servem para justificar uma intervenção educativa são articulados pelo professor, que de alguma forma sabe justificá-la e apresentar argumentos que expressam sua compreensão de um determinado fenômeno ou modo de agir. Por exemplo, o fato de o docente aceitar mudanças no seu plano de ação, nas suas decisões, é indicativo de rearticulação de saberes, de uma nova racionalidade.

A prática docente, como toda ação, é regida por uma racionalidade prática, ou seja, uma articulação de saberes e conhecimentos que dão sustentação à tomada de decisão em vista à intervenção/ação, os quais podem ser identificados (em parte) através dos motivos da modalidade de prática dos sujeitos, no caso dos docentes. (TERRIEN; SOUZA, 2000, p. 77)². A racionalidade prática do professor, no ensino, é tencionada pela aprendizagem do aluno.

Que saberes, concepções, hábitos e até afetos predominam na racionalidade que direciona as práticas de ensino-aprendizagem do docente universitário? Será a racionalidade “científica” de um determinado campo de conhecimento disciplinar? Uma racionalidade científica centrada em manipulação de objetos e a serviço de interesses e ganhos pessoais? Uma racionalidade que submete tudo a um controle de saberes científicos? Alguma forma de racionalidade subjetiva que relativize tudo em função da própria consciência pessoal do docente? Uma racionalidade, também científica, de interação com o educando visto como sujeito e tendo em vista o compartilhamento e o entendimento de saberes emancipadores?

Para Sacristán (1999, p. 17), o “que move a ação educativa” no mundo contemporâneo pode ser compreendido através da análise “da racionalidade possível na pós-modernidade e a relação teoria-prática”. Essa referência nos permite não somente situar o educador, mas também o educando e os processos interativos entre esses

² Em estudo anterior, discutimos a estrutura do raciocínio prático composto por elementos que conduzem a uma decisão de ação. São quatro tipos de premissas (saberes) identificadas por Fenstermacher e Richardson (1994, p. 165-167) NÃO ESTÁ NAS REFERÊNCIAS: premissas de valores que descrevem objetivos, princípios ou fins valorizados; premissas condicionais que formulam uma fundamentação ou uma concepção teórica explícita; premissas empíricas, oriundas da experiência de vida ou de resultados de pesquisa empírica; e premissas de situação, que expõem os condicionamentos do contexto em que ocorre a ação.

sujeitos. Esse axioma nos remete a centrar nossa reflexão sobre o que significa ser profissional mediador de aprendizagem e que racionalidade articula essa dimensão do seu trabalho. Estamos nos referindo à situação de dois sujeitos participantes de uma relação intersubjetiva de ensino-aprendizagem, movida por uma determinada racionalidade, ou seja, movidos por uma compreensão do acesso ao saber, ao conhecimento, em uma instituição de ensino superior. Um saber que o docente domina por profissão e que, por esse motivo, em uma relação intersubjetiva, deve por ele ser transformado pedagogicamente para “fazer sentido” ao aprendente aluno e alcançá-lo.

Continua necessário esclarecer um condicionante fundante da racionalidade que deve mover o docente frente ao sujeito aprendiz: sua postura necessária como sujeito mediador frente ao outro como sujeito. Que racionalidade pode dar sustentação a uma compreensão de ensino-aprendizagem no encontro de sujeitos?

Casagrande (2008), em um estudo sobre a ação comunicativa e a aprendizagem na organização e estruturação da práxis pedagógica escolar/universitária, encontra respaldo em Habermas (1997; 2002) para afirmar que a compreensão do fenômeno em foco implica uma determinada formação e “pressupõe um entendimento de fundo acerca de como se constituem os sujeitos e a própria sociedade”. (CASAGRANDE, 2008, p. 15). A concepção fundante dos elementos e mecanismos que afetam a constituição do sujeito aprendiz em contexto de instituições de ensino, no caso a universidade, leva-nos a considerar os processos educacionais de mediação na formação da identidade.

Parece necessário centrar nosso olhar 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 busca entender e dialogar com os diversos e possíveis modos de outros sujeitos compreenderem a vida 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 de uma práxis educativa.

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 junto a outros sujeitos; 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. Nesse olhar, entendemos educação como aprendizagem para a vida no âmbito profissional e de cidadania, para a constituição de sujeitos, portanto, para o 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 de que a identidade do ser humano, do sujeito, resulta da 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 deve 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 autodeterminar, se emancipar, e vice-versa.

O docente como mediador de aprendizagem necessita ter clareza sobre os processos e a racionalidade que configuram sua própria formação como profissional de educação, de modo a perceber os significados dos processos de individuação e de socialização presentes na formação dos sujeitos na sociedade atual. Isso significa que a racionalidade dialógica/pedagógica de sua práxis intersubjetiva o torna também aprendiz para a vida no mundo nos contextos de sua ação cotidiana, ao mesmo tempo em que forma outros sujeitos únicos e sociais. Vivencia, assim, os processos de socialização e de emancipação profissional e humana, a autodeterminação proclamada por Adorno (2003), inegavelmente presente tanto nos muros das instituições educacionais quanto em qualquer espaço da vida cotidiana de todo sujeito.

A formação do profissional reflexivo, crítico e transformador, vista como competência fundante do agir docente, encontra suporte nessa compreensão da identidade como 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 descaracteriza o sujeito social. A reflexividade monológica se nega à reflexividade crítica transformadora por ignorar a necessária expressão e confronto de sentidos e de significados no diálogo com outro sujeito na busca e encontro do entendimento, de novos sentidos e significados no mundo da vida, o que a linguagem/diálogo propicia.

Nessa compreensão, encontramos o docente instrutor, que não vai além do repasse de informações postas à disposição do aprendiz, por mais que sejam de alta qualidade. Da mesma forma, essa postura revela a incompletude da necessária dialética individuação-socialização nos processos educacionais vistos sob o prisma da relação ensino-aprendizagem em termos de mediação, uma vez que a falta da racionalidade dialógica condena o sujeito à sua mera individuação. Esse aspecto é corroborado pelo paradigma da pesquisa, no qual a produção de saberes se multiplica e aprofunda na dimensão colaborativa em que o encontro e a racionalidade dialógica de sujeitos vão desvelando a rica complexidade do ser humano no seu mundo de vida em busca de emancipação.

Formação para além do ensino universitário

Fundamentado o postulado de que individuação e socialização são duas faces inseparáveis da unicidade do sujeito racional, 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,

além da necessária formação para essa outra dimensão do seu domínio profissional. Conceber a educação na universidade como formação para além da instrução remete a desvelar o alcance da necessária racionalidade intersubjetiva que gera reais processos de ensino-aprendizagem. Da mesma forma, consolida a dimensão indissociável entre docência, pesquisa e extensão, por evidenciar que a constituição da identidade de sujeitos aprendentes procede tanto nos espaços escolares, formais ou não, quanto em outros ambientes humanos dialógicos.

Algumas definições gerais podem ser formuladas expressando dimensões da postura do profissional de educação iluminado por uma racionalidade pedagógica. De início, destacamos uma compreensão do trabalho docente como uma práxis transformadora de um sujeito (professor) em interação situada com outro sujeito (aluno), em que a aprendizagem centrada na produção de identidade pela construção 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, em que 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 em um coletivo. (THERRIEN, 2006). 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 e da interculturalidade como formulação científica de verdades e sentidos em constante reelaboração. O confronto de múltiplos saberes e olhares sobre o real é condição de construção de novas compreensões do currículo e da vida do mundo, o que constitui um desafio para a práxis do professor, sujeito epistêmico.

No campo da educação e da práxis pedagógica, o pensamento de Habermas – ao qual associamos o de Paulo Freire – não apresenta 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).

Finalmente, a docência há de ser percebida como gestão e transformação pedagógica/ética da matéria de ensino voltada para a emancipação humana e profissional de sujeitos aprendizes. Para tanto, além de sólida formação em campo disciplinar específico, o docente não pode prescindir de uma outra formação, fundada em uma racionalidade complexa, interativa, dialógica, de entendimento, que não exclui

a racionalidade normativa, uma racionalidade pedagógica, condição de processos de ensino-aprendizagem emancipadores.

Entendemos que a competência comunicativa ou dialógica do profissional de ensino é constitutiva do “sujeito reflexivo crítico”, não monologista. É uma competência que potencializa a criatividade e a inovação metodológica no trabalho docente, promovendo a qualidade dos processos ensino-aprendizagem e viabilizando a autodeterminação dos sujeitos aprendizes.

A racionalidade dialógica, ou seja, pedagógica do professor, culmina na “aprendizagem entendida enquanto construção e reconstrução criativa de si e do mundo”. (CASAGRANDE, 2008, p. 123). A formação para a docência universitária não se limita à prática de instrução. É nesse sentido que entendemos que a postura do educador na pós-graduação é de *formação integral do educando, para além da instrução*.

Finalizando, se admitirmos que a competência docente (o saber ensinar) requer o domínio de saberes oriundos de dois campos de formação; que há necessidade de transformação pedagógica dos conteúdos de ensino em uma relação intersubjetiva para lhes dar sentido e significado; que o docente mediador se situa no contexto de uma ética profissional e social; que esse encontro de sujeitos é fundado em uma 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, finalmente, que resposta podemos dar à indagação a seguir?

Como um projeto de pós-graduação em Educação na modernidade contemporânea pode incluir a formação de seus profissionais para a Educação Integral? Que condições são necessárias para o trabalho docente nessa perspectiva? Em uma palavra, como formar para a docência em uma concepção integrada e não fragmentada da relação dialética ensino/pesquisa/extensão?

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 (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade de Ijuí, Ijuí, 2008.

FENSTERMACHER, G.D. e RICHARDSON, V. L’explicitation et la reconstruction des arguments pratiques dans l’enseignement. Cahiers de la recherche en éducation. v. 1, n. 1, p. 157-181, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: UNESP, 2005.

- HABERMAS, J. **Racionalidade e comunicação**. Lisboa: Edições 70, 2002.
- HABERMAS, J. **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: Editora da Unijuí, 2005.
- PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e a atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez 2002.
- PRESTES, N. H. **Educação e racionalidade**: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola. Porto Alegre: Editora da PUCRS, 1996.
- SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artmed, 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**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- THERRIEN J.; SOUZA, A. T. A racionalidade prática dos saberes da gestão pedagógica da sala de aula. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 77-96.
- THERRIEN, J. Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea. **Educativa**, Goiânia. v. 9, n. 1, p. 67-81, 2006.
- THERRIEN, J. Docência universitária: instrução ou formação? In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL NORTE E NORDESTE, 19., João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: UFPB, 2009. CD-ROM. Educação, direitos humanos e inclusão social.