

FORMAÇÃO PARA ALÉM DO ENSINO NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: REFLEXÕES ANCORADAS NA FORMAÇÃO CIDADÃ¹

Jacques Therrien, UFC - CNPq

Sílvia Maria Nóbrega-Therrien, UECE

Começamos este capítulo registrando uma preocupação e uma proposta. A preocupação está relacionada à constatação de que os estudos sobre a formação docente, particularmente em relação ao ensino em contexto universitário, têm focalizado predominantemente dimensões reduzidas da função do ensino, deixando em segundo plano outras dimensões inerentes ao trabalho do profissional de educação. É com esta preocupação que desenvolvemos a seguir uma breve reflexão oriunda de estudos e pesquisas anteriores (THERRIEN, 2006; THERRIEN, CARVALHO, 2009) propondo o repensar de alguns elementos conceituais que propiciam um olhar que busca 'uma formação para além do ensino', o que traduz em outras palavras o título proposto neste ensaio.

A experiência com ensino e pesquisa na graduação e na pós-graduação, em orientações de trabalhos científicos, monografias, dissertações e teses, em direção de grupos de pesquisa, propiciou vivências que também contribuem e nos fornecem dados empíricos para pensarmos o trabalho do professor numa perspectiva de 'uma formação para além do ensino'. Não se pode deixar de considerar que adentramos num paradigma multi face-tado onde a dinâmica da ação educativa, vista sob o ângulo da educação integral, requer uma compreensão ampla do fenômeno da aprendizagem à vida profissional no mundo contemporâneo.

A reflexão desenvolvida a seguir procede a partir de dois enfoques centrais onde os atores da relação ensino/aprendizagem têm identidades e desempenhos próprios, embora em processo de relação intersubjetiva: o sujeito numa função de 'professor' trabalhando com outro sujeito numa função de aprendiz, 'o aluno'. Inicialmente iremos indagar quem é esse profissional para num segundo momento considerarmos como 'o que ele faz' ou seja, como sua práxis se molda a outro sujeito enquanto interação de sujeitos. Nesse sentido nos ancoramos um pouco nos estudos de Sacristán (1999) e Tardif (2002), para falarmos sobre o docente enquanto profissional; em Habermas (1997, 2002), Paulo Freire (2005), Sacristán

¹ In: José Albio M Sales; Marcília C. Barreto; Isabel M. Sabino Farias. (Orgs). Docência e formação de professores: novos olhares sobre temáticas contemporâneas. Fortaleza: EdUECE, 2009

(1999) e Casagrande (2008) para adentrarmos no sentido do educar e nas racionalidades nele inseridas, inclusive a que denominamos de pedagógica; e finalmente a guisa de considerações finais ou sínteses das reflexões, evidenciamos um caminho que conceba a 'formação para além do ensino'.

É importante salientar que concebemos o trabalho docente, que 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 os conteúdos oriundos da vida no mundo em todas as suas dimensões, referendados em currículo e proposta político-pedagógica.

1. O DOCENTE ENQUANTO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO: ALGUMAS QUESTÕES

Apresentar o docente enquanto profissional de educação supõe vê-lo a partir de três requisitos fundamentais. Nesta ótica nos referimos a um sujeito que domina saberes, que produz significados transformando pedagogicamente esses saberes, numa práxis regulada pela ética profissional.

O trabalho desse profissional repousa num determinado campo disciplinar de formação onde 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 quando respeita a diversidade e multiculturalidade do cotidiano escolar, o profissional de educação há de encontrar suporte para suas decisões de ação em outros campos que formam seu repertório de saberes. São os saberes curriculares dos conteúdos e níveis específicos de ensino, além dos saberes construídos no decorrer de sua trajetória particular de experiência profissional e de vida cotidiana.

O repertório de saberes oriundos de diversos campos de conhecimentos e disponíveis para a prática do professor competente é constituinte, portanto, de uma compreensão da formação para a docência cuja aprendizagem passa pela epistemologia da prática. Esse entendimento vai de encontro ao pensamento de Sacristán (1999, p.25) quando este afirma que "o domínio da teoria não pode ser desligado das práticas sociais". Por sua vez, Tardif (2002, p.254) conceitua esta 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 docência não se esgota, portanto, 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 significados e sentidos transformando 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 transforma o conhecimento para torná-lo acessível a seus alunos. Em outras palavras o professor utiliza seus esquemas práticos que simplificam a complexidade do processo de ensinar. 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".

Assim, 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, mas não vela uma formação cidadã.

Assim pensando, 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 estes não de descobrir os múltiplos saberes e significados que regem a vida desse mundo.

2. O SENTIDO DO EDUCAR E A RACIONALIDADE PEDAGÓGICA

Uma nova indagação, portanto, deve ser posta: que sentido faz 'educar' para o docente, particularmente no contexto universitário? Existem ainda espaços no contexto universitário para o discurso sobre a educação integral? Ou esta estaria para além do ensino?

Estas indagações no nosso entendimento têm por pressuposto uma reflexão sobre o que significa ser profissional mediador de aprendizagem. Embora educar constitua a opção profissional dos professores e que todos eles sabem elaborar uma justificativa para esta opção, 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, sobre 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, com a sua profissão docente.

A resposta à indagação do 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 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 para nós outra pergunta: que sentido tem o 'outro', o educando nessa relação?

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 (que sentido faz educar? Que sentido tem o outro?) 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). Em outros termos, podemos afirmar que educar é mediar a formação da identidade dos 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 nesse sentido, 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 e a racionalidade no qual ele encontra explicação 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 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 o docente no nosso entendimento os processos de socialização e de emancipação profissional e humana, a autodeterminação proclamada por Adorno (2003).

Esses processos estão a exigir a formação do profissional reflexivo, crítico e transformador vista como competência fundante do agir docente que encontra suporte nesta compreensão da identidade enquanto construção intersubjetiva (MARTINAZZO 2005).

As racionalidades que perpassam a reflexividade são diversas. Nesse sentido, como entender e caracterizar a reflexividade necessária à gestão da prática educativa de um sujeito mediador de aprendizagem aos saberes e conhecimentos? De que reflexividade estamos falando? A reflexão na concepção de Sacristán (1999, p.45) é uma exigência que nos impomos a nós mesmo e aos demais em relação aos motivos que orientam a nossa ação para que seja contrastada com as normas de comportamento aceitável. Entendemos que 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 ignora a expressão e o confronto de sentidos e de significados do mundo da vida de cada sujeito que a linguagem/diálogo propicia.

3. FORMAÇÃO PARA ALÉM DO ENSINO: A GUIA DE CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fundamentado o postulado de que socialização e individuação são duas faces de uma mesma moeda, podemos aventar interessantes considerações quanto à identidade do profissional de docência, os pressupostos e alcances do seu trabalho como mediador de processos de aprendizagem, entre elas:

- Conceber a educação como formação para além do ensino remete a desvelar o alcance da racionalidade intersubjetiva

que gera os processos de ensino/aprendizagem, assim como o fenômeno de 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 iluminado por uma racionalidade pedagógica, tais como:

- uma compreensão do trabalho docente enquanto práxis transformadora de um sujeito (professor) em interação situada com outro sujeito (aluno) onde a aprendizagem enquanto 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, que são expressão da interdisciplinaridade, da multireferencialidade, da interculturalidade como formulação científica de verdades e sentidos em constante re-elaboração.
- O confronto de múltiplos saberes e olhares sobre o real é condição de construção de novas compreensões do currículo

e da vida do mundo, desafio para a práxis do professor, sujeito epistêmico.

- No campo da educação e da práxis pedagógica, o pensamento de Habermas 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 para nós 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 emancipação dos sujeitos aprendizes.

Na medida em que a docência expõe os envolvidos a uma postura de reflexividade crítica e transformativa pelos confrontos das argumentações em vista ao entendimento, há de se reconhecer que sendo a docência universitária regulada por uma racionalidade intersubjetiva ou dialógica, o trabalho do professor torna-se constituinte de formação integral de sujeitos profissionais e cidadãos.

É o significado que Casagrande (2008, p.123) atribui à "aprendizagem entendida enquanto construção e reconstrução criativa de si e do mundo". Assim entendemos que o profissional de docência universitária é muito mais que um mero instrutor de ensino restrito aos conhecimentos de determinadas áreas da ciência. É o que significa formação para além do ensino.

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. 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. Uni-juí, 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.
- THERRIEN, J. ; CARVALHO, A. D. França. O professor no trabalho: epistemologia da prática e ação/cognição situada - elementos para a análise da práxis pedagógica. *Revista brasileira de formação de professores*. Vol. 1, n. 1, p.129-147, 2009
- THERRIEN, J. Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea. *Educativa*. v.9, n1, 2006. p.67-81.