

## PROFESSORES EM FORMAÇÃO: A ESCOLA COMO LUGAR DE PESQUISA<sup>1</sup>

Jacques Therrien, UFC/CNPq

A reflexão que vamos desenvolver neste contexto do III COLÓQUIO ‘Abrindo Trilhos para os Saberes’ será um olhar sobre nós mesmos, Professores em Formação (continua) tendo a Escola como lugar de Pesquisa, o que prefiro interpretar como a *escola como lugar de aprendizagem do professor*.

Gostaria de estabelecer como ponto de partida dessa reflexão o seguinte postulado: ser professor é o desafio do saber ensinar, é o desafio de uma profissão de construção de sujeitos e produção de saberes. Que motivo justifica que ser professor é um desafio? Vamos procurar entender que se trata da profissão de um sujeito eminentemente crítico cuja prática é complexa porque requer produzir aprendizagem aos saberes para a vida no mundo, dando sentidos e significados a estes para cada sujeito do ensino. Eu diria até que é uma prática ecológica porque sempre situada em contextos específicos no tempo, no espaço e com seres humanos marcados com história própria que deve ser respeitada porque é única, embora social.

Repito e tento justificar minhas primeiras palavras: ‘a reflexão que vamos desenvolver ... será um olhar sobre nós mesmos’. Após algumas décadas de experiência docente na pesquisa e no ensino, posso afirmar com toda convicção que sou o que sou não tanto pelos meus diplomas de formação e meus mestres que foram muito importantes, mas em grande parte pelas experiências de docência que vivenciei que se tornaram aprendizagens significativas de formação contínua para o ensino graças à reflexão crítica que pude desenvolver junto aos meus alunos e colegas também aprendizes.

Posso dizer que como professor universitário eu vivenciei momentos de grande aprendizagem em escolas do interior do Ceará (lembro das escolas nas casas de professoras em Assaré), do Piauí e de Pernambuco no início dos anos ’80, onde eu aprendi o que é ser professor aprendendo a ser pesquisador e pesquisador/professor. Foi um período de investigações em escolas do campo, descobrindo como as professoras chamadas ‘leigas’ aprendiam e sabiam ensinar vivenciando e dando sentido à sua realidade econômica, política, social e pedagógica; elas tinham sua maneira própria de refletir criticamente sua realidade gerando saberes de produção econômica, política, social e pedagógica que alimentavam seus modos de mediadoras de ensino e aprendizagem, mesmo com uma grande carência de formação específica para a docência nas séries iniciais do ensino fundamental.

Vou dedicar minha reflexão sobre o ser professor, profissional de docência, destacando alguns elementos essenciais que devem necessariamente integrar o sólido domínio dos conteúdos de ensino, fundamentando os processos de aprendizagem próprios da mediação pedagógica. Vou justificar assim essa introdução e minha compreensão de que se você não tem uma postura de pesquisador, você não consegue ‘ser professor’, educador para a vida no mundo. Sob que ângulo podemos defender essa afirmação neste contexto do III Colóquio Abrindo Trilhas para os Saberes abordando o tema Professores em formação: A Escola como Lugar de Pesquisa. Que marcas a pesquisa deixa na cabeça de quem faz da pesquisa seu modo de pensar e de ensinar?

Para tanto, alguns princípios nos conduzem a reconhecer o professor como:

- \*Sujeito epistêmico – ele produz saberes;
- \*Sujeito hermenêutico – ele produz sentidos e significados;
- \*Sujeito que tem a epistemologia da prática como referência de ensino situado;
- \*Sujeito de práxis transformadora de si mesmo e do outro – de Formação Continuada;
- \*Sujeito pesquisador – movido por uma racionalidade pedagógica: a reflexividade crítica é

---

<sup>1</sup> In: Francisco Kennedy Silva dos Santos. (Org.). Professores em formação: a escola como lugar de pesquisa. Fortaleza: SEDUC, 2011, v. 1, p. 50-68. Trabalho apresentado no III COLÓQUIO ‘Abrindo Trilhos para os Saberes’ - SEDUC, Fortaleza. 2010.

condição ‘sine qua non’ da competência desse profissional.

Essa compreensão do ser professor como produtor de saberes nos aproxima da prática do pesquisador sem, contudo, confundir essas duas dimensões profissionais que tem características distintas. Sem adentrar num debate dessa natureza, pretendo apenas conduzir uma reflexão sobre dimensões do ensino numa perspectiva rizomática, ou seja, descrevendo a convergência dinâmica de múltiplos aspectos em movimento que condicionam os processos de aprendizagem aos saberes e conhecimento, sem pretensão de uma seqüência ordenada de dependência.

Algumas indagações estruturam essa abordagem sendo que os significados dados às possíveis respostas podem consolidar algumas conclusões e proposições que defendo. Espero, assim, deixar maior clareza a respeito do meu entendimento dos princípios enunciados que constituem o sujeito professor.

- Quem somos: *profissionais* da educação? - Que *trabalho* é esse: mediadores de formação? – Para que atuamos: produzir *aprendizagem*? – Que *racionalidade* rege nossa prática: a epistemologia da prática? Como entendemos o ensino, a docência e a pesquisa, ou seja, o trabalho do professor educador?

### **I - Quem somos: *profissionais* da educação?**

A complexidade do fenômeno da educação não permite padronizar a prática dos sujeitos que assumem a profissão de educador. Resta, contudo, a alternativa de buscar um entendimento que possibilite algum consenso em torno do significado que pode ser atribuído ao termo ‘educar’. Reconhecendo que se trata de uma prática social exercida por sujeitos junto a outros sujeitos, este conceito deve aproximar e conciliar compreensões sobre o modo de ser na vida.

#### **O que é educar?**

Educar, em síntese, pode ser entendido como o processo de construção e de re-construção criativa de si e do mundo social onde convivemos. Nessa compreensão entendo educação como aprendizagem à vida no mundo na convivência com outros sujeitos, ou seja, em relações intersubjetivas. Esse olhar conduz a conceber a expressão educar como constituição de *sujeitos*, portanto de desenvolvimento de *identidades* de sujeitos e de sociedade mediante processos de socialização (convivência com ‘outros’) e de individualização (autonomia ou auto-determinação). Enquanto prática profissional formula-se um desafio: produzir *aprendizagem* aos diversos modos de entender e viver a vida no mundo!

Atribuir ao educador a incumbência de produzir aprendizagem com sujeitos situa este nos limites que a ética profissional regula. Esse desafio deve se adequar a uma postura de *mediador* nos processos de aprendizagem à vida no mundo de cidadãos, de futuros trabalhadores e profissionais.

Tais pressupostos remetem a um contexto de educação integral, concepção que perpassa qualquer processo educacional. Parte-se do pressuposto que a constituição de sujeitos requer do educador competência para uma compreensão sensível da complexidade do outro, do diferente, da multiculturalidade, dimensões que permeiam os ambientes e os tempos da aprendizagem. O trabalho nesse ofício é próprio de um profissional adequadamente formado.

#### **Profissionais de educação**

Conceber o docente como profissional de educação supõe vê-lo a partir de três requisitos fundamentais de uma profissão com humanos. Esta ótica refere a um sujeito que domina saberes, que produz significados transformando pedagogicamente esses saberes, numa práxis regulada pela ética profissional.

O trabalho desse profissional se situa num determinado campo disciplinar de formação e

conhecimento científico onde ele adquire 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 campo pedagógico com fundamentação também em conhecimentos e saberes teóricos e práticos; neste caso a formação específica necessária é voltada primordialmente para o domínio da relação intersubjetiva de mediação no acesso ao saber. O trabalho do educador, profissional de aprendizagem, decorre, portanto, de uma dupla competência necessária ao saber ensinar: competência num determinado campo disciplinar e competência no campo pedagógico.

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, a direção das intervenções do profissional de educação encontra suporte em diversos campos disciplinares de conhecimento além de seu próprio campo de especialização. Assim, o repertório de saberes presentes na docência, amplamente identificado em diversas tipologias constantes da literatura (TARDIF, 2002; SHULMAN, 1987; PIMENTA, 2002) aponta para um profissional transdisciplinar confrontado com a complexidade da vida na sociedade contemporânea: são 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, saberes estes reconfigurados no movimento de reflexividade do dia-a-dia para constituir-se em saberes da experiência profissional.

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. Se mediação significa encontro de sujeitos, essa competência se manifesta também nos contextos situados das interações intersubjetivas no chão da sala de aula, onde o docente encontra o desafio de transformar pedagogicamente os saberes dos conteúdos a ensinar, produzindo sentidos e significados com seus alunos aprendizes. Saber ensinar significa competência para proceder à transformação pedagógica da matéria de ensino; é preciso reconhecer que o professor transforma o conhecimento para torná-lo acessível/compreensível a seus alunos. É de certa forma o significado que Shulman (1987, p.8) atribui à expressão ‘*conhecimento pedagógico da matéria a ensinar*’:

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 através da linguagem manifesta na ação comunicativa e dialógica tem por objeto aprendizagens significativas constituindo e gerando *sentidos e significados*, ou seja *novos contornos de saberes* para o aprendiz. Ao associar aprendizagem aos saberes como produção de sentidos e de significados, portanto de saberes, Boufleuer (2008) destaca as dimensões de socialização e de individuação desse processo ressaltando:

Percepção e sentido são algo que não se passa, não se troca, pois sempre possuem uma *ancoragem no sujeito que os detêm*, os construiu. Já o horizonte ou a confluência é o espaço em que nos aproximamos - o que Vigotzski tem chamado de *significado em oposição ao sentido*.

Essas observações levam a conceituar o docente como sujeito hermenêutico (produtor de significado) e epistêmico (produtor de saberes e conhecimentos para o outro), dimensões inerentes à reflexividade crítica do sujeito pesquisador, como veremos adiante.

## **A ética profissional na gestão pedagógica**

A prática de mediação do profissional de educação, caracterizada como eminentemente intersubjetiva, 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 das intervenções educacionais no cotidiano da sala de aula há de ser regulada pela ética profissional. O que aparentemente limita a autonomia do sujeito mediador revela ao mesmo tempo sua 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.

### **II – Que trabalho é esse: mediadores de formação?**

Para consolidar essa compreensão de profissional de educação e sua relação com o ser pesquisador, importa indagar: o que significa ser mediador de aprendizagem aos saberes?

Ao reconhecer que a competência docente, ou seja, 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 atua no contexto de uma ética profissional e social; que sua intervenção afeta a identidade do aprendiz; que a aprendizagem situada em contexto institucional de educação passa por uma gestão de relações intersubjetiva expressas pela linguagem na ação da comunicação; decorre, portanto, que o trabalho docente enquanto mediação há de ser regido numa postura de dialogicidade.

Os contextos intersubjetivos do trabalho educativo postulam ‘encontros’ permanentes de sujeitos abertos para a comunicação, para o diálogo, onde surgem constantes tentativas para entender os pontos de vista e a compreensão do ‘outro’, ou seja, do aluno por parte do professor e do professor pelo aluno. A ação comunicativa requer a postura de observação do pesquisador, de escuta para a compreensão dos significados que a matéria de ensino tem para o outro aprendiz na busca de produzir sentidos para ele, contribuindo para que ele mesmo se aproprie destes novos elementos que não dominava.

Neste particular, a ação comunicativa/dialógica e a ação instrumental tão presentes nos processos educacionais encontram em Habermas um importante referencial para a análise do trabalho desenvolvido por esse profissional em ambientes de diálogo, de encontros, de busca de entendimentos e de consensos na construção de sentidos e significados. A intersubjetividade dialógica é essencial para a abertura aos saberes e às concepções do ‘outro’ e, portanto para a aprendizagem tanto de ‘conteúdos/matérias’ de ensino como de saberes do convívio cotidiano. Esses ‘encontros/diálogos’ geram aprendizagem para o professor e para o aluno.

Esse olhar sobre o docente como profissional de educação 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 no seu trabalho como ‘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 da sociedade.

Entendo que a postura dialógica é de um mediador cujo trabalho de produção de saberes em processos de ensino afeta a identidade dos sujeitos aprendizes adequando-se às dimensões de individuação e de socialização próprias a cada um desses. Ao afirmar que o objetivo do trabalho do educador como mediador de formação de sujeitos é de produzir aprendizagens que interferem na

identidade do educando nos leva a tecer breves considerações sobre a natureza da relação intersubjetiva e a aprendizagem aos saberes e conhecimentos na sociedade.

### **III – Para que atuamos: produzir aprendizagem?**

Produzir aprendizagem não é privilégio nem invento de professor, mas não deixa de ser objetivo do seu trabalho. Casagrande (2008), num estudo sobre a ação comunicativa e a aprendizagem na práxis pedagógica, encontra respaldo em Habermas (2002) para afirmar que a compreensão da relação entre ação comunicativa e aprendizagem “pressupõe um entendimento de fundo acerca de como se constituem os sujeitos e a própria sociedade” (CASAGRANDE 2008, p.15). Para entender a natureza da relação intersubjetiva como mediação na formação da identidade é preciso perceber os elementos e os mecanismos que afetam a constituição do sujeito aprendiz tanto na sociedade como no contexto de intervenções educacionais.

Apoiados em pressupostos reconhecidos nos campos teóricos particularmente das ciências humanas, devemos reconhecer o princípio humanista que a *identidade* do ser humano, do sujeito, resulta da tensão dialética entre a individuação e a socialização; o ser humano é ao mesmo tempo individual e coletivo, embora sujeito social único.

Aprendemos com os outros: pais, professores, família, amigos, a vida, a prática, principalmente nos processos de interação e intersubjetividade próprios da escola onde convivem sujeitos que produzem sentidos e significados. Esses encontros consolidam o desenvolvimento do ‘eu’, do indivíduo único, do sujeito diferente, e ao mesmo tempo o ‘nós’, o sujeito coletivo, pertencente a um determinado grupo que é parte do ‘eu’.

Os espaços e tempos de aprendizagem implicam processos de ‘individuação’ e de ‘socialização’ que vão constituindo a identidade de cada um. O ‘outro’ é necessário para a descoberta do ‘eu’ na dialética dos confrontos. Com o outro ‘dialogamos’, mesmo nos embates e recusas; sem o outro permanecemos no monólogo do eu consigo mesmo, no perigoso círculo vicioso de repetir o mesmo!

Nessa encruzilhada reside o princípio da reflexividade crítica do educador que o professor pesquisador exercita nos processos de investigação, sejam formais e bem estruturados, sejam informais nos hábitos de questionamentos e de formulação de dúvidas no cotidiano do seu trabalho. A reflexividade subjacente a essas posturas vai constituindo o sujeito crítico que se dispõe a confrontar saberes e concepções nos embates da ação comunicativa característica da dialogicidade aberta e corajosa, da objetivação e da subjetivação. Gera-se a indispensável disposição para novas percepções e novas configurações de saber. No oposto encontramos o monólogo normativo, fechado e repetitivo que não transforma, mas cristaliza o sujeito na sua individuação

A racionalidade dialógica 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. A reflexividade monológica se nega à reflexividade crítica transformadora por ignorar o necessário confronto de sentidos e de significados no diálogo com outro sujeito, fator de busca do entendimento e de consensos, ou seja, de construção de novos sentidos e significados no mundo da vida.

A ação mediadora do profissional de aprendizagem interfere nos contornos da constituição de sujeitos e da própria sociedade. A linguagem do gesto, do sentimento e da expressão oral, entre outros, passa pelos contextos de intersubjetividade do trabalho educativo que postula encontros permanentes entre sujeitos que dialogam. A postura de diálogo, de busca de entendimentos e de consensos entre todos aqueles que participam da comunidade escolar é o ponto de partida necessário para perceber alternativas com novos olhares construídos colaborativamente, solidários, críticos e engajados. Assim encontramos o chão que dá sustentação e viabiliza o trabalho do professor pesquisador inserido numa

comunidade colaborativa de reflexão crítica e transformadora.

#### **IV – Que racionalidade rege nossa prática: a epistemologia da prática?**

Uma questão de fundo nessa abordagem sobre aprendizagem e intersubjetividade nos conduz a perceber com mais clareza a chamada crise da educação na sociedade contemporânea. Para Habermas (2002) o problema possui relação estreita com a crise da racionalidade. 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”.

Sacristán (1999, p.17) por sua vez afirma que “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 e o professor pesquisador, como também o próprio educando e os processos interativos entre esses sujeitos. Este axioma remete a manter nossa reflexão sobre o que significa ser profissional mediador de aprendizagem e indagar que racionalidade articula os saberes que fundamentam o seu trabalho e motivam sua prática?

Se racionalidade refere ao modo como cada sujeito articula seus saberes para a compreensão de um fenômeno, do mundo, da vida ou para justificar o seu modo de agir, as respostas às indagações anteriores podem ser bem ilustrativas.

Racionalidades diversas dominam os rumos das sociedades contemporâneas. Referências esclarecedoras podem ser encontradas na racionalidade dominante no mundo econômico e político, assim como no ‘marketing’ e seu poder de alienação até no mundo da cultura onde os sujeitos sociais são mais manipulados pelos preceitos da individuação do que da socialização.

#### **Racionalidade e prática pedagógica**

Olhando para o campo da ciência e da tecnologia e das nossas instituições educacionais, por exemplo, não é difícil reconhecer o predomínio nestes ambientes de determinada ciência fundada na razão objetiva da ação instrumental que manipula objetos e até sujeitos. Aparece timidamente em segundo plano a formação de sujeitos com referenciais fundados noutra dimensão de ciência inspirada na razão comunicativa. Nesta última, o poder da colaboração nas convivências de sujeitos reflexivos comprometidos com a emancipação social tem uma compreensão diferenciada da razão que inspirou o iluminismo e revolucionou a sociedade moderna.

Retornando às indagações do início dessa reflexão, indagamos: que racionalidade dá suporte às nossas justificativas e nossas respostas quando perguntado sobre o sentido do ‘educar’ para o docente; que sentido tem o ‘outro’ na relação de mediação; como são concebidos os processos de aprendizagem? Ainda é possível perguntar que referencial dá suporte ao nosso discurso sobre educação permanente e integral?

Diversas respostas ou justificativas podem revelar a racionalidade dominante em cada caso. Para alguns, educar significa proporcionar um emprego, ou permite status social e econômico, ou ainda contribui na melhoria dos índices de desenvolvimento da sociedade; ainda, para outros é uma dedicação aos processos de transformação do mundo. De qualquer modo, a racionalidade subjacente às respostas fornecidas expressa uma determinada compreensão do modo como estes sujeitos concebem os motivos de sua prática profissional de docente, o que certamente afeta o seu fazer educativo.

Embora educar constitua a opção profissional do professor que todos sabem justificar de alguma forma, a diversidade de respostas se torna indicativa de algo em processo inconcluso de

elaboração e, portanto de concepção da prática docente. Não há resposta única ao sentido de educar; todavia, todas elas expressam algo da racionalidade dos sujeitos que as formulam. Permanece a inquietação: onde encontrar certo consenso sobre ‘o que é educar’ e, no enfoque da didática, como conduzir processos de ensino/aprendizagem?

Toda ação educativa é estruturada e sustentada por alguma racionalidade; os saberes diversos que sustentam uma decisão de prática e que servem para justificar uma intervenção educativa são articulados pelo professor. Este sabe justificar de alguma forma o que faz e apresentar argumentos que expressam sua compreensão de um determinado fenômeno ou de um modo de agir. Quando um docente formula mudanças no seu plano de ação e nas suas decisões de prática, ele manifesta indicativo de rearticulação de saberes e de uma nova racionalidade possível.

O trabalho docente é regido por uma racionalidade prática que não exclui uma fundamentação teórico-metodológica. O rumo da ação que o docente desencadeia corresponde a uma articulação de saberes e de conhecimentos que dão sustentação à sua tomada de decisão de intervenção no contexto de ensino. Estes podem ser identificados como elementos constituintes do raciocínio prático dos docentes (TERRIEN & SOUZA, 2000)<sup>2</sup>. Até que ponto a racionalidade prática do professor, no ensino, é tencionada pela aprendizagem do aluno visto como sujeito situado?

Que saberes, concepções, hábitos e até afetos predominam na racionalidade que direciona as práticas de ensino-aprendizagem docente? A racionalidade ‘científica’ de um determinado campo de conhecimento disciplinar? Uma racionalidade científica centrada em manipulação de objetos e a serviço de interesses pessoais? Uma racionalidade que submete tudo a um controle de saberes científicos normativos? 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 entendimento de saberes emancipadores?

Como fundamentar uma racionalidade que pretende mover a ação do docente junto ao sujeito aprendiz e sua postura necessária como sujeito mediador frente ao outro sujeito? Que racionalidade pode dar sustentação a uma compreensão de ensino/aprendizagem que favorece o encontro de sujeitos?

### **A racionalidade pedagógica**

Considero importante centrar nosso olhar para a emergência de um paradigma ainda pouco abordado no campo da educação e que pode ser rotulado sob o título de racionalidade pedagógica. No trabalho docente predominam indiscutivelmente os recursos da linguagem base da ação comunicativa a qual viabiliza relações intersubjetivas entre os participantes de processos de aprendizagem. Esse referencial sugere uma racionalidade comunicativa que busca dialogar com os diversos e possíveis modos de outros sujeitos compreender a vida no mundo e sua organização; é uma racionalidade situada, cultural, histórica e científica, atenta às múltiplas vozes e faces da humanidade contemporânea. Em outros termos podemos concebê-la como racionalidade dialógica, fundante da práxis educativa que denominamos de racionalidade pedagógica por situar-se na base dessa práxis.

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 (2002) uma racionalidade ampla que supõe e viabiliza a

---

<sup>2</sup> 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;165-167) os quais fazem referência ao raciocínio prático de Aristóteles: 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 onde ocorre a ação.

comunicação intersubjetiva, dialógica, como modo de entendimento pela ‘linguagem’ na coordenação das ações, seja nos contextos da sala de aula ou 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.

A racionalidade que fundamenta o campo pedagógico se articula no movimento da intersubjetividade onde a comunicação busca a construção do entendimento intersubjetivo pela dialogicidade, pela argumentação na construção de consensos e de convergência dos 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, tendo como matriz fundante a razão comunicativa, interativa e argumentativa. A integração desses fatores passa pela linguagem propiciadora de dialogicidade, aberta e crítica. Esse movimento articula a individuação e a socialização de sujeitos. A postura dialógica do docente educador gera ‘possibilidades’ de reflexão conjunta e crítica acerca dos diversos pontos de vista e sentidos relativos aos conteúdos de aprendizagem sem negar a ética do profissional de educação.

A complexidade do mundo contemporâneo e do campo da educação se reflete na práxis dialógica que admite a interdisciplinaridade, a multiculturalidade e a multireferencialidade 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 prática do professor, sujeito epistêmico.

A postura dialógica que move mediador e aprendiz em contexto de ensino requer contornos capazes de propiciar o entendimento e os consensos que dão sentido e significado aos conteúdos de aprendizagem. O ‘eu’ do aprendiz necessita do encontro do ‘outro’ mediador para se conhecer, se auto-determinar, se emancipar como sujeito com dimensões de individuação e de socialização.

Por outro lado, a competência docente neste movimento procede pela racionalidade pedagógica oriunda da formação permanente desenvolvida no exercício da reflexividade crítica do professor pesquisador. O diálogo intersubjetivo gerador de aprendizagem tem igualmente impacto sobre o próprio mediador cuja identidade não fica imune ao processo no qual se envolve. Os saberes, sentidos e significados gerados e mobilizados na ação comunicativa junto ao aprendiz constituem momentos de reflexividade crítica, de formação contínua e de reconstituição dos seus saberes de experiência. A racionalidade pedagógica da práxis intersubjetiva nos contextos de sua ação cotidiana faz igualmente o docente um aprendiz da vida no mundo.

É justamente nestes ambientes que são vivenciados os processos de socialização e de emancipação profissional e humana, enfim de auto-determinação proclamados por Adorno (2003). A compreensão da identidade como construção intersubjetiva (MARTINAZZO 2005) fornece importantes subsídios para a fundamentação da competência comunicativa como constituinte do trabalho do professor reflexivo, crítico e transformador.

### **A epistemologia da prática**

A compreensão do trabalho do educador e da racionalidade que o move incorpora, no presente estudo, uma concepção fundada na epistemologia da prática. Sacristán (1999, p.25) corrobora essa percepção quando entende que “o domínio da teoria não pode ser desligado das práticas sociais”. A noção de epistemologia da prática reconhece que os referenciais teóricos e metodológicos das ciências da educação e dos campos disciplinares em apreço no chão da sala de aula passam pelo crivo da prática situada integrando o ‘reservatório’ de saberes e conhecimentos acumulados pelo professor ao longo de sua experiência de vida profissional e social. Em outras palavras, no dizer de TARDIF (2002, p.254), a epistemologia da prática refere ao “conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”.



A razão que move os motivos e as decisões de ação do educador, como apresentado anteriormente neste estudo, é uma razão eminentemente prática e situada em contexto de práxis (Therrien e Souza, 2000). A epistemologia da prática expressa a confluência do repertório de saberes que integram a identidade do profissional de educação e dos seus saberes de experiência<sup>3</sup> em ação situada, constituindo o referencial que justifica, legitima e fundamenta a práxis do seu trabalho. Emerge um saber oriundo, mobilizado e reconstruído nas práticas docentes. A construção de tais saberes, sua apropriação e sua adequação aos contextos de intervenção pedagógica são inseparáveis do movimento de reflexão crítica que a racionalidade pedagógica preconiza e para a qual a formação permanente do professor pesquisador é indispensável. Entendo que essa concepção corresponde à afirmação de PIMENTA (2002, p. 50):

As recentes abordagens da epistemologia da prática – compreendendo o ensino como fenômeno complexo, o espaço escolar como uma totalidade e valorizando a pesquisa, em colaboração entre pesquisadores da universidade e professores nas escolas, no movimento de reflexão crítica e coletiva das práticas – estariam apontando para a possível superação de uma perspectiva individualista em prol de uma perspectiva pública de compromisso social, das práticas escolares.

### **Concluindo - Ensinar, Educar e o trabalho do professor/pesquisador**

Os referenciais apresentados como provocação de reflexão sobre o tema ‘Professores em Formação: a Escola como lugar de Pesquisa’, neste III COLÓQUIO ‘Abrindo Trilhos para os Saberes’, pretendiam, a partir de indagações iniciais, desenvolver alguns elementos de suporte à concepção do trabalho pedagógico de professores pesquisadores em contextos escolares de formação. Algumas categorias centrais de análise focalizaram esse profissional mediador de aprendizagem sob o ângulo de sujeito epistêmico e hermenêutico ancorado numa racionalidade pedagógica que tem a epistemologia da prática como referência de sua ação reflexiva crítica e transformadora pela postura de dialogicidade com os aprendizes.

Reafirmando que a prática do professor pesquisador estrutura e consolida sua racionalidade pedagógica, sua competência dialógica de encontro do outro aprendiz nos processos de escuta, de observação, de interação crítica, de descoberta do sujeito diferente e ao mesmo tempo do ser social em busca de emancipação, podemos concluir esse momento de reflexão tentando responder à indagação: o que é ‘ensino’, ‘docência’ e ‘trabalho do professor pesquisador’?

- Ensino é uma práxis situada em contexto intersubjetivo moldada pela dinâmica da relação dialética do saber e do fazer, ou seja, da teoria e da prática.
- Docência é uma prática de saberes que gera saberes, sentidos e significado afetando todos os envolvidos no processo.
- O Trabalho do Professor Pesquisador é uma práxis transformadora de um sujeito-professor em interação situada com outro sujeito-aluno onde a aprendizagem centrada na produção de identidade pela construção de novos saberes, sentidos e significados procede pela ação comunicativa da dialogicidade em direção ao entendimento entre ambos no horizonte de uma emancipação humana e profissional fundada no ser social.

---

<sup>3</sup> Tardif (2002.p.48) refere os saberes experienciais como “saberes adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente... saberes que se integram à prática e dela são partes constituintes... um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação”.

## 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.
- FENSTERMACHER, G.D; RICHARDSON, V. L'explicitation et la reconstruction des arguments pratiques dans l'enseignement. *Cahiers de la recherche en éducation*. Vol. 1, no.1, p. 157-181. 1994.
- FREIRE, P. *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: UNESP, 2005.
- HABERMAS, J. Racionalidade e comunicação. Lisboa: Edições 70, 2002.
- MARTINAZZO, C.J. *Pedagogia do entendimento intersubjetivo: razões e perspectivas para uma racionalidade comunicativa na pedagogia*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.
- PIMENTA, S.G. *Saberes pedagógicos e a atividade docente*. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- SACRISTÁN, J. Gimeno *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1999.
- \_\_\_\_\_ *El valor del tiempo en educación*. Madrid: Morata. 2008
- 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. *Educativa*. V.9.no.1, 2006. p.67-81
- TERRIEN, J. e SOUZA A. Cultura docente e gestão pedagógica: a racionalidade prática dos saberes do saber-fazer. In: TERRIEN, J, e DAMASCENO, M. N. *Artesões de um outro ofício: múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar*. São Paulo: ANNABLUM. 2000.