

OS SABERES DA RACIONALIDADE PEDAGÓGICA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA¹

Jacques Therrien, UFC-CNPq²

RESUMO

Após identificar elementos que caracterizam a racionalidade dominante no mundo contemporâneo, o estudo questiona a racionalidade predominante do fazer pedagógico nas instituições de ensino. A reflexão passa a considerar categorias teóricas que delimitam o trabalho docente e sua compreensão, concluindo formulando subsídios para a construção da racionalidade pedagógica que deve perpassar o fazer docente.

Palavras chaves: formação, saber, trabalho e racionalidade pedagógica

ABSTRACT

After identifying elements that characterize the dominant rationale in the contemporary world, the study questions the dominant rationale of pedagogical practice in teaching institutions. This reflection considers theoretical categories that delineate teaching work and its understanding, concluding by formulating bases for construction of the pedagogical rationale that should permeate teaching *praxis*.

Key-words: pedagogical training, knowledge, work and rationale

Os intensos debates em torno da formação docente, tanto de professores de ensino fundamental, médio como universitário, levam indiscriminadamente a questões fundamentais sobre a dimensão pedagógica do ensino e da educação em geral. Mesmo os documentos oficiais como a LDB '96 e os diversos Pareceres e as Resoluções do CNE, seja relativos à formação de professores, seja relativos às áreas específicas de ensino e formação profissional, esbarram em contradições e pontos indefinidos quando se trata da dimensão pedagógica da formação para a docência. A dificuldade do CNE em definir as diretrizes curriculares para os cursos de pedagogia não reside apenas na falta de consenso sobre elementos estruturais do sistema de formação de professores, mas intrinsecamente sobre concepções divergentes da concepção pedagógica fundante da formação docente na sociedade contemporânea.

A reflexão que articula esse estudo procede de observações amplas relativas à prática docente nos contextos escolares e universitários de nossa sociedade, destacando a produção científica voltada para os fundamentos epistemológicos que dão suporte ao trabalho docente. Evidenciar as articulações entre os saberes que perpassam e justificam a práxis educacional permite penetrar num universo epistemológico permeado por intencionalidades que cabe igualmente à hermenêutica desvendar.

Proponho uma reflexão que articule três momentos. Inicialmente procuro esboçar alguns elementos que caracterizam a racionalidade dominante da vida no mundo contemporâneo. Posteriormente questiono a racionalidade do fazer pedagógico dominante nas nossas instituições de ensino. Finalmente, estabeleço algumas categorias teóricas que definem o trabalho docente caracterizando o campo pedagógico que o permeia. Assim, encontramos condições de melhor compreensão da racionalidade que dá suporte à práxis pedagógica. Em conclusão, apresento elementos

¹ Artigo publicado na revista *Educativa*. V.9.no.1, 2006. p.67-81. Goiânia: UCG.

<http://www.ucg.br/seer/index.php/educativa>. Idem: Trabalho apresentado em Painel no V Colóquio Internacional Paulo Freire, Recife: UFPE, 2005.

² Apoio CNPq.

para a construção da racionalidade pedagógica que deve perpassar o fazer docente, o qual não se limita à mera instrução, mas almeja a formação do sujeito cidadão numa perspectiva de emancipação humana.

ELEMENTOS DA RACIONALIDADE DO MUNDO DA VIDA CONTEMPORÂNEA

Podemos destacar, em breves considerações, alguns aspectos da racionalidade dominante na sociedade contemporânea na tentativa de desvelar alguns dos princípios que constituem a essência dos conhecimentos e dos saberes hegemônicos que direcionam e regulam as aprendizagens à vida no mundo. A escola e a universidade são, para os futuros e atuais profissionais, espaços e tempos de aprendizagem que marcam sua visão e compreensão do mundo da vida.

Adotamos como conceito de racionalidade a definição de Moraes (2003,p.57), interpretando Habermas, quando diz que racionalidade refere à “maneira como os sujeitos falantes e atuantes adquirem e usam o conhecimento”. Fundamentamos nossa argumentação nos dois tipos de racionalidade que Habermas (1997) distingue: a racionalidade cognitivo-instrumental, ou estratégica, e a racionalidade comunicativa. É neste patamar que procuramos entender a racionalidade que fundamenta o ato pedagógico.

Sem adentrar com maior profundidade nas suas implicações, identifico dois fenômenos que afetem nosso mundo contemporâneo. Nossa sociedade hiper-moderna (LIPOVETSKY, 2004) apresenta características conflitantes e de tendências contraditórias. De um lado, sob a hegemonia do **mercado** com seus componentes do capitalismo neoliberal, reverencia a **ciência** na racionalidade que o iluminismo elegera como deus da emancipação do mundo; por outro lado, sob a bandeira da **democracia** essa mesma sociedade enaltece o indivíduo, sujeito de uma consciência autônoma e solitária capaz de elaborar e justificar as razões do seu agir nos conflitos de hegemonia e dominação que enfrenta com outros sujeitos. Desta forma, explicita-se a eterna dicotomia objetividade e subjetividade que também dá suporte a muitas das nossas teorias educacionais e pedagógicas, colocando o sujeito de aprendizagem à vida no mundo entre a cruz e a espada.

De fato, coube ao Iluminismo atribuir ao homem a responsabilidade de sua libertação: a razão que o caracteriza deveria conduzi-lo a sua plena emancipação. A primazia da razão emergiu como ferramenta com potencialidade de desvelar todos os segredos da natureza, abrindo os caminhos da libertação, tanto da religião como da natureza que subjuga o ser humano. O surgimento da racionalidade instrumental atribuiu à ciência a incumbência de mudar radicalmente os rumos da Vida no Mundo. Assim, coube à **ciência** ensinar ao homem as normas para o caminho da felicidade e de sua emancipação. Podemos identificar no **mercado** contemporâneo, controlado e instigado pelas potências econômicas e políticas internacionais, o coroamento dos ideais capitalistas que ditam as aspirações de nossa sociedade consumista e global, considerada **democrática**.

Contudo, para além da inestimável contribuição da racionalidade científica e da lógica cartesiana na transformação do Mundo da Vida, a mesma história, aos poucos, se encarregou de desvelar os limites e os absurdos do domínio dessa racionalidade como recurso único de libertação. A hiper-modernidade denuncia uma contradição: a racionalidade da dita razão científica expulsou o ser humano de si mesmo e o amarrou aos determinismos estreitos e externos das regras e normas da natureza. A proposta de controle absoluto pela razão instrumental acorrentou e condenou o homem a uma busca de emancipação **fora dele mesmo**, na expressão da Escola de Frankfurt. Constrói-se uma determinada **ciência**.

Ao mesmo tempo, a dialética da história que marca a vida no mundo permitiu o resgate do **sujeito** que a ciência racionalista descartou. Na contra-mão desta, reafirma-se a **consciência do sujeito** e do seu potencial de **autonomia e liberdade** na racionalidade subjetiva. A valorização do sujeito no campo das ciências humanas se contrapõe ao domínio da racionalidade científica/instrumental que expulsou o sujeito dele mesmo. O mundo é passível das múltiplas leituras que cada sujeito pode lhe atribuir a partir de suas intencionalidades e de sua consciência. Esse discurso, levado ao extremo, atribui a cada sujeito o direito à afirmação de sua racionalidade própria, construindo os caminhos de sua vida no mundo. Constrói-se uma determinada **democracia**.

Contudo, novamente o ser humano acaba ilhado, preso a si mesmo condenado a buscar sozinho sua emancipação. Nesta perspectiva não há mais espaço para qualquer racionalidade num mundo de subjetividade onde todos e cada um têm a própria consciência e intencionalidade como referência de verdade. Circulam e firmam-se as mais diversas propostas de um mundo politicamente democrata. De fato, neste patamar a hiper-modernidade exalta a democracia: o direito de cada indivíduo consciente e livre, mas infelizmente muitas vezes em conflito e concorrência com o sujeito coletivo. Podemos referenciar o neo-liberalismo. Estão postos os fundamentos para a expansão do **mercado** global.

Resumindo, a racionalidade objetiva, dita científica, amarra o aprendiz à vida no mundo a elementos externos a si mesmo, enquanto a racionalidade subjetiva o condena a recorrer exclusivamente aos seus recursos pessoais na conquista de um lugar na sociedade.

Este dilema, dificilmente perceptível para o educando, vem formando cidadãos cujos conflitos de racionalidade conduzem ao império do relativismo, para não dizer da irracionalidade e suas conseqüências para a sociedade. No extremo, podemos identificar a negação da sociabilidade do ser humano, restando o conflito do 'poder' onde predomina o absurdo do aniquilamento. Para muitos, qualquer busca de conciliação ou de síntese nesta dialética é considerada mera 'romantismo'.

OS DILEMAS DA RACIONALIDADE DA PRÁTICA DOCENTE

Da mesma forma que fizemos em relação à racionalidade que permeia a sociedade contemporânea, perguntamos que racionalidade organiza os saberes da ação educativa e dá sentido à intervenção dos educadores? Postulamos que a intervenção pedagógica é moldada por uma racionalidade que lhe confere especificidade fundante.

Como não reconhecer nos nossos contextos educacionais a marca dessas racionalidades na práxis docente e suas conseqüências sobre os educandos. Nas instituições universitárias, templos da produção científica, a grande tradição de formação de cientistas bacharéis e de eminentes pesquisadores mantém consagrado o olhar científico de uma ciência predominantemente positiva e objetiva. Ao mesmo tempo, as preocupações sociais das áreas humanistas se defrontam com a complexidade dos múltiplos olhares e leituras que as consciências individuais protagonizam como projeto de sociedade.

De um lado os nossos formadores de formadores, docentes universitários competentes nas suas áreas disciplinares específicas e nos seus laboratórios, conduzem os processos formativos com o predomínio da racionalidade da ciência normativa e instrumental, alheios ao olhar pedagógico dos processos de ensino-aprendizagem. Do outro lado, muitas vezes nossos cursos de pedagogia formam sujeitos em base a uma racionalidade que não concilia harmoniosamente as dimensões de instrução e

de formação do ato educativo, dicotomizando formação para autonomia profissional e formação para cidadania.

Devemos nos perguntar se podem ser construídos processos educacionais capazes de driblar estes opostos? Até que ponto a dialética da vida nos permite sonhar numa racionalidade pedagógica capaz de viabilizar uma postura de conciliação, de entendimento, de dialogicidade geradora de emancipação superando os antagonismos do cotidiano e suas conseqüências absurdas? Para nós, profissionais da educação, que racionalidade pedagógica seria capaz de sustentar uma práxis educativa que abra caminhos de aprendizagem à vida num mundo socialmente emancipado?

Antes de prosseguir nesta discussão, mais um fenômeno merece destaque nestes impasses da racionalidade que dá suporte às nossas práticas educativas. Outra dicotomia marca nossa prática educativa e particularmente nossos processos de formação docente: **a relação entre teoria e prática**. A tradicional primazia dada à racionalidade teórica sobre a racionalidade prática dos contextos educativos, particularmente na sociedade culta e científica, tem deturpado a compreensão dessa relação dialética. Sempre coube à razão teórica justificar e camuflar as práticas de dominação, controle e subordinação dos discursos, estratégias e propostas ‘ditas’ científicas e democráticas das reformas educacionais e dos projetos pedagógicos. Contudo, outros processos educacionais, com suporte de racionalidade alternativa, não somente desmascaram essa primazia como repõem a prática na sua devida relação dialética com a teoria nos contextos de intervenção educativa.

O olhar da epistemologia da prática como princípio de formação dos profissionais de educação abre perspectivas para a reconstrução de novos horizontes de emancipação humana e social. Esse olhar da epistemologia da prática no contexto da escola e de outros ambientes educacionais, como por exemplo, dos movimentos sociais e de ambientes de trabalho produtivo, entre outros, permite identificar espaços privilegiados de práticas e experiências de convivência entre sujeitos interagindo dialogicamente numa coletividade, vivenciando e dando sentido a processos democráticos alternativos. A prática aparece como espaço não somente de construção de sujeitos coletivos, como também de construção de novas compreensões do mundo da vida e de saberes situados onde sujeitos expressam suas identidades próprias e sociais em oposição ao discurso dominador e modelador da hiper-modernidade.

Reconhecendo a educação como processo de aprendizagem à leitura e escrita do mundo, podemos reconhecer concepções dominantes da pedagogia que se aproximam da racionalidade que guia a vida no mundo contemporâneo.

Nas nossas universidades temos em todas as áreas de conhecimento professores cuja ‘pedagogia’ se pauta mais predominantemente na racionalidade científico/instrumental, enquanto outros vivenciam as incertezas da complexidade do seu mundo humanista, como sinalizado anteriormente. Acreditamos na contribuição e na necessidade da razão instrumental e normativa na concepção e na construção dos nossos referenciais pedagógicos e dos métodos e técnicas aos quais recorreremos diariamente, como também reconhecemos a cientificidade de leituras e olhares alternativos, particularmente com os aportes da inter, multi e trans disciplinaridade, para não falar da multirreferencialidade.

Quem se lembra dos aportes e dos espaços da tecnologia educacional dos anos ’70, e hoje das novas tecnologias da educação e da comunicação, particularmente com a informática. A psicologia behaviorista e a sociologia reprodutivista, por exemplo, trouxeram suas contribuições. Por outro lado, as leituras de uma outra ciência possível trouxeram: o construtivismo nas suas mais variadas

concepções que dão prioridade às potencialidades do sujeito; uma certa psico-pedagogia nas suas expressões de um sujeito consciente, autônomo e empreendedor, criativo. Isto para não falar das concepções filosóficas e epistemológicas subjacentes a um fazer pedagógico que continua aprisionando o sujeito-aluno a normas e regras que o prendem a si mesmo e que o deixam à deriva da complexidade, do caos e da irracionalidade nas suas interações com seus educadores.

Não se torna tão difícil, nestes contextos, reconhecer os rumos dominantes que vieram a fundamentar os projetos pedagógicos de preparação e formação para o Mundo da Vida. Podemos indagar: que racionalidade sustenta os projetos pedagógicos que dão direcionamento às práticas educativas, tanto de educação de todo cidadão como de formação de educadores? Como caracterizar a racionalidade que predomina no campo pedagógico, afetando os processos de aprendizagem para a vida no mundo?

Creio existir um consenso entre nós, educadores, que de certo modo temos como objetivo último de nosso trabalho docente uma educação para a emancipação humana e profissional. Convenhamos, também, que o trabalho docente é predominantemente pragmático, buscando resultados decorrentes de decisões pedagógicas apoiadas em objetivos, teorias, experiências e circunstâncias. Os saberes do nosso fazer são múltiplos e complexos. Contudo, a racionalidade muito presente na nossa prática cotidiana traz a marca de nossa formação, da escola que nos preparou como profissionais.

Será que podemos falar da crise que caracteriza a pedagogia, reflexo da crise que caracteriza as racionalidades de nossa sociedade? É complexidade, é caos ou é emergência de um novo paradigma pedagógico? Onde se situa o referencial que norteia nossos objetivos educacionais?

Como encontrar um paradigma pedagógico que permita assegurar unidade ao nosso fazer na diversidade? Constatamos que existe na prática cotidiana de formadores de cidadãos e de outros formadores racionalidades diversas que fundamentam o pensar pedagógico. Não há dúvida que a pedagogia penetra os mais diversos setores do mundo da vida, pois, não há dúvida também que todo professor tem a sua pedagogia, mesmo que esta seja a própria negação da pedagogia!

OS SABERES DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

Feitas essas considerações amplas com olhar sobre o mundo da vida na sociedade contemporânea, e alguns dilemas da prática pedagógica, vejamos como os saberes que dão suporte ao trabalho docente procedem por uma racionalidade própria. A formação profissional para a docência tem dois requisitos essenciais: o domínio da matéria de ensino que situamos no campo disciplinar, e o saber ensinar objeto do campo pedagógico. Destaca-se aqui a dicotomia bacharelado e licenciatura na formação para a docência que a dialética da dinâmica teoria e prática, articulada pela racionalidade dos sujeitos em interação pedagógica, deve superar.

O trabalho docente e a gestão pedagógica da classe

Algumas implicações epistemológicas fundamentam nossa concepção de **trabalho docente** enquanto práxis transformadora de um sujeito (professor) em interação situada com outro sujeito (aluno), onde a produção de saberes e de significados caracteriza e direciona o processo de comunicação, dialogicidade e entendimento entre ambos na direção de uma emancipação fundada no

ser social. Nesta concepção o trabalho docente é visto como um processo educativo de instrução e de formação humana, através da mediação e da interação entre professor e alunos, a partir dos conteúdos do ensino em direção à construção de uma sociabilidade verdadeiramente humana onde sujeitos constroem sua identidade no seio da uma coletividade.

A docência procede num triângulo de interação entre três pólos: o docente - a matéria - o aluno. Os processos de aprendizagem são imbuídos de interações intersubjetivas em contexto de cognição situada. A educação, portanto, constitui um ato **instrutivo** e **formador** entre sujeitos, de modo que a **gestão da matéria** em contexto situado e permeada pela autonomia relativa do profissional de ensino adquire conotação **moral e ética**. O professor ensina conteúdos, e ao mesmo tempo forma o educando. Deste modo, podemos identificar uma dialogicidade democrática em situação de práticas formadoras de cidadania.

Os saberes docentes

Saberes múltiplos e heterogêneos circulam na complexidade da ecologia da classe e dos ambientes educacionais de aprendizagem: tem origem nas experiências diversas de vida cultural, social, familiar, escolar e profissional do educador, além de expressar os elementos curriculares, disciplinares e pedagógicos de sua formação. A estes se agregam outros elementos que a trajetória de vida dos aprendizes impõe nas interações do chão da sala de aula. Neste contexto o(a) educador(a) é visto(a) como um **profissional do saber: domina** determinados saberes, que, em situação de ensino, **transforma** dando novas configurações a estes e, ao mesmo tempo, assegurando a dimensão **ética de sua práxis** cotidiana na intersubjetividade da ecologia da classe.

Os saberes múltiplos e heterogêneos construídos no percurso da formação inicial e contínua do docente são: 1) os saberes que lhe proporcionam condições de leitura do mundo³ nos múltiplos olhares que a ciência desenvolve (noções de sociologia, de psicologia, de história, de filosofia, entre outros); 2) os saberes disciplinares do seu campo próprio de formação profissional e os saberes curriculares das áreas específicas do seu trabalho docente; 3) os saberes de formação pedagógica que fundamentam os processos de ensino-aprendizagem, suas teorias e metodologias, além de elementos de políticas educacionais; 4) e, finalmente, os saberes construídos na sua experiência cotidiana da trajetória pessoal de vida social, cultural, escolar e particularmente de trabalho profissional.

Concebemos que estes saberes constituem um repertório que o docente não somente **domina** como **transforma, produzindo os significados** e as configurações destes na sua práxis cotidiana, como reconhecem diversos autores entre os quais TARDIF (2002) e SACRISTÁN (1999). Na busca de identificar uma base de conhecimentos para a docência outros autores propuseram diversas tipologias de conhecimentos próprios à função docente. Consideramos que a proposta de SHULMAN (1987), preocupado com a docência enquanto atividade e enquanto profissão, trouxe importante contribuição quando identificou o conhecimento da matéria; o conhecimento pedagógico geral; o conhecimento do currículo; o conhecimento dos alunos e de suas características; o conhecimento do contexto educacional; o conhecimento dos objetivos educacionais; e, finalmente o **conhecimento pedagógico da matéria**.

Sua concepção do ‘conhecimento pedagógico da matéria’ pode ser resumida como um “amálgama do conteúdo com a pedagogia em um entendimento de como tópicos, problemas ou questões

³ Coube a Paulo Freire cunhar a expressão ‘aprender a ler e escrever a história do mundo’.

particulares são organizados, representados e adaptados aos diversos interesses e habilidades dos aprendizes e apresentados na instrução” (1987:8). A concepção de Shulman não explicita suficientemente as dimensões de interações na sala de aula. Numa perspectiva próxima, CHEVALLARD (1991) trouxe a noção de ‘transposição didática’. Contudo, consideramos esta última expressão oriunda de uma concepção ainda muito normativa e reprodutiva. Nosso entendimento é de ‘**transformação pedagógica da matéria**’ através das interações com os alunos. É um saber situado construído pela racionalidade pedagógica na busca de entendimento intersubjetivo.

O **desafio da gestão pedagógica e da transformação pedagógica da matéria** em situações reais de prática e de tomada de decisão na sala de aula e em outros espaços educativos obriga o professor a gerar ou produzir saberes. Efetivamente, cabe a ele articular adequada e criativamente seu reservatório de saberes num determinado contexto de interação com outros sujeitos, alunos, na ecologia da classe ou em diferentes contextos de trabalho. Por isso, a práxis pedagógica faz do educador um **sujeito hermenêutico** porque vivencia o desafio de produzir sentidos. Mediador de saberes, sua prática é reflexiva e transformadora.

Efetivamente, os professores transformam o conteúdo do ensino, visando adequá-lo aos alunos a quem se destina, ao contexto onde o ensino ocorre, às limitações espaço-temporais e às normas institucionais e curriculares, entre outros. A transformação pedagógica da matéria na práxis da sala de aula ou de outros ambientes educacionais qualifica o educador como **sujeito epistemológico**.

Finalmente, nossa compreensão do docente como profissional do saber, deve considerar a dimensão ética do seu trabalho. A educação é uma ação social que, portanto, requer a coordenação entre os planos de ação de dois ou mais sujeitos. A autonomia docente, na gestão pedagógica da matéria em situações de práxis, é regulada pela postura ética/moral que o processo de interação - comunicação - dialogicidade fundante da aprendizagem impõe. A racionalidade da gestão pedagógica da matéria é necessariamente configurada pela dialogicidade do entendimento na esfera da emancipação humana. Por ser mediador de saberes em contexto de intersubjetividade, o docente revela também sua compreensão de vida no mundo e da ideologia que a sustenta.

O saber ensinar, ou a competência docente, está, portanto intimamente relacionado à construção de uma autonomia para a ação atenta, refletida, crítica e ética.

A RACIONALIDADE PEDAGÓGICA DO FAZER DOCENTE

O início de nossa reflexão caracterizou elementos conflitantes de nossa sociedade hiper—moderna. Questionamos os rumos que suas bases fundantes dão ao mundo da vida. Identificamos as instituições educacionais como espaços de aprendizagem a essa vida no mundo, destacando a função instrutiva e formadora do profissional de docência como potencialmente capaz de construir os rumos de uma emancipação alternativa, porque humana e social. Resta caracterizar a racionalidade que move ou deve mover o trabalho docente na dinâmica de interação entre os pólos que constituem a ecologia da classe e dos ambientes educacionais.

A formação do **sujeito pedagógico**, o educador, passa pelos princípios: do conhecimento/compreensão do seu universo social, do domínio de saberes múltiplos e heterogêneos, da dialética teoria/prática, do disciplinamento para a reflexão e a transformação como professor-pesquisador, da intersubjetividade, do trabalho cooperativo e colaborativo, da competência regulada

pela autonomia profissional, da ética de uma profissão que tem sua identidade fundada em saberes próprios, entre outros.

A racionalidade que fundamenta o campo pedagógico requer a intersubjetividade de um movimento de coletividade onde a comunicação busca a construção do entendimento intersubjetivo, da dialogicidade, da argumentação, da busca de consenso, da convergência de sentidos e significados, enfim, da sociabilidade. Fundamenta-se, assim, uma compreensão ampliada da emancipação humana e da racionalidade que lhe dá sustentação. Uma racionalidade que enquanto prática reflexiva não deixa de dar sentido e direção à prática humana nas suas mais diversas expressões, tanto identificando o espaço objetivo ocupado pelo conhecimento 'científico', como reconhecendo o sujeito na individualidade de sua consciência crítica. Contudo, trata-se de uma racionalidade que compreende que o espaço da vida do mundo ultrapassa a subjetividade de uma consciência fechada sobre si mesma, bem como a objetividade de uma razão externa ao sujeito.

O estudo penetrou nos cenários da gestão pedagógica das instituições formadoras, da escola e dos diversos ambientes de ensino-aprendizagem procurando desvelar a complexidade e diversidade de elementos racionais presentes nos contextos educacionais de instrução e formação. Identificou que a reflexividade necessária à busca de sentidos e de significados nas práticas educativas integra uma gama de fatores, que incluem desde hábitos e elementos afetivos até elementos da razão instrumental/normativa e da razão comunicativa/interativa (HABERMAS, 1997). A integração desses fatores passa pela linguagem, ou seja, pela dialogicidade intersubjetiva do entendimento que caracteriza a **racionalidade pedagógica** como busca de consenso coletivo entre sujeitos. Nisso encontramos uma racionalidade diferenciada da racionalidade predominante na sociedade hiper-moderna e que cabe ao educador, ao formador de formadores construir na prática do seu cotidiano profissional.

A racionalidade pedagógica é inconcebível fora do contexto da epistemologia da prática. Ela é o suporte de uma práxis educativa enquanto processo de reflexão sistemática sobre a ação por parte de sujeitos social e coletivamente voltados para a construção de conhecimentos e saberes que refletem os significados e sentidos num horizonte de transformação do mundo da vida com emancipação social.

A docência como 'gestão e transformação pedagógica/ética da matéria' procede, portanto, através de uma **racionalidade complexa, interativa, dialógica, do entendimento**, que não exclui a racionalidade normativa, instrumental de determinados campos da ciência e da tecnologia, mas que a integra num processo voltado para a emancipação humana e profissional dos sujeitos em formação.

As indagações formuladas permitem identificar um dos pontos obscuros do campo profissional da pedagogia e da busca de sua identidade. Ousamos invocar uma racionalidade pedagógica fundante dos processos educacionais e que molda a práxis docente. Aproximamos essa racionalidade do que passamos a chamar de racionalidade democrática no contexto escolar. Procuramos identificar que racionalidade predomina ou pode predominar nos contextos educacionais de instrução e de formação para a vida no mundo, e conseqüentemente como os princípios da cidadania e da democracia vêm se construindo nos espaços públicos da escola.

A abordagem desenvolvida neste ensaio não pretende ser original. Pelo contrário, diversos estudos de autores brasileiros, entre os quais excelentes teses de doutorado na área da filosofia da educação (MARTINAZZO, 2003; PLANTAMURA, 2001; MUHL, 1999) assim como cientistas de outros continentes, vêm defendendo a perspectiva da emancipação humana pela abordagem da racionalidade

comunicativa e dialógica tendo a educação como espaço de consolidação. Encontramos igualmente em documentos normativos de diretrizes de formação de professores o esboço dos princípios dessa abordagem.

É inconcebível uma busca de emancipação desvinculada do processo de reflexão crítica e transformadora que a pesquisa como princípio educativo proporciona. O paradigma da racionalidade dialógica apresenta-se como síntese do exercício permanente e disciplinado focando os múltiplos olhares possíveis de compreensão da vida do mundo natural e humano. Enquanto sujeito hermenêutico, o docente exerce uma função de interprete dos processos de ensino-aprendizagem voltados para a construção de sentidos e de significados.

Na complexidade do mundo contemporâneo a correspondente racionalidade complexa é condicionante de uma práxis dialógica, argumentativa e de entendimento na construção de consensos que refletem a interdisciplinaridade e a multirreferencialidade como expressões científicas de verdades e sentidos em constante re-elaboração. O confronto de múltiplos saberes e olhares sobre o real é condição de construção de novos projetos pedagógicos e de novos currículos que conduzem a novas compreensões da vida do mundo, ou seja, da práxis do sujeito epistêmico.

O desenvolvimento da competência comunicativa e emancipadora, diga-se, da racionalidade pedagógica ou do entendimento intersubjetivo do profissional de ensino tem suas raízes na formação inicial e floresce na formação contínua enquanto expressão de práxis geradora de saberes experiências, críticos e transformadores.

A formação do **profissional de docência** (licenciatura) se situa além da formação do profissional dos campos específicos do saber científico e tecnológico (bacharelado), sem se sobrepor a estes. Resta avançar mais para entender com maior clareza o que é **PEDAGOGIA** e como inteirar essa dimensão nas políticas de formação docente.

BIBLIOGRAFIA

- BOUFLEUER, J. Pedro. *Pedagogia da ação comunicativa : uma leitura de Habermas*. Ijuí : Ed. Unijuí, 1997.
- CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1991.
- CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002
- MEC/CNE *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*. Parecer CNE/CP nº 5/2005.
- DANDURAND, P. e OLLIVIER, Centralidade dos saberes e educação : em direção a novas problemáticas. *Educação e Sociedade*, n.46, p. 380-407. dez. 1993.
- DUBET, François. *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil, 1994.
- DURAND, Marc. *Se former par l'activité: outils d'analyse de l'apprentissage en situation*. Biennale de l'Education et de la Formation. Paris : Sorbonne, avril 2000.
- FORUMDIR Proposta de Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia. 2004.
- FREIRE, Paulo. *A importância de ler*. São Paulo: Cortez, 1987
- HABERMAS, J. *Teoria de la acción comunicativa : complementos y estudios previos*. Madrid : Ediciones Cátedra, 1997.

- HARGREAVES, Andy. *Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- LAVE, J.. & WENGER, E. *Situated learning : legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press, 1991.
- LIBÂNEO, J, Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.
- LIPOVETSKY, G. *Les temps hypermodernes*. Paris: Ed. Grasset. 2004
- MARTINAZZO, Celso J. *Pedagogia do entendimento intersubjetivo : enfoque histórico e filosófico*. Tese de doutorado em Educação. Porto Alegre, UFRGS. 2003.
- MORAES, S. E. *Habermas e a ação comunicativa na escola*. In: MACHADO & CUNHA (Org) *Linguagem, conhecimento, ação: ensaios de epistemologia e didática*. São Paulo: Escrituras Editora, 2003.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.
- MÜHL, Eldon H. *Racionalidade comunicativa e educação emancipadora*. Tese de doutorado em educação. Campinas : Unicamp. 1999.
- PERRENOUD, P., PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER, É. (orgs.). *Formando Professores Profissionais: Quais estratégias? Quais competências?*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- PIMENTA, S. G. *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002
- PLANTAMURA, Vitangelo *Presença histórica e competências : uma abordagem teórico-metodológica para a formação de profissionais da educação*. Tese de Doutorado em Educação. Natal : UFRGN. 2001.
- SACRISTAN, J. Gimeno *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre:Artes Médicas. 1999.
- SCHÖN, Donald A. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médica Sul, 2000.
- SHULMAN, L. S.. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*. n.57, p.1-22, 1987.
- SACRISTAN, J. Gimeno *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre:Artes Médicas. 1999.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis : Vozes, 2002.
- TERRIEN, J. O pedagogo e seu campo profissional de formação. Mesa-redonda. Anais da Semana de Educação. USP. Faculdade de Educação. CD-ROM. 2003.
- TERRIEN, J. O saber do trabalho docente e a formação do professor. In: A Shigunov Neto e L. S. B. Maciel (Org.), *Reflexões sobre a formação de professores*. Campinas: Papirus. 2002.
- TERRIEN, J., LOIOLA, F. A. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. In: *Educação e Sociedade*, n.74, p.143-162, Abril 2001.
- VASQUEZ, A.S. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1977.
- VIRGÍNIO, W. de Macedo *Competência comunicativa e formação docente*. Dissertação de Mestrado em Educação. Natal : UFRGN. 2003.