

SOCIALIZAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO: PERCURSOS DO PROCESSO DE EMANCIPAÇÃO¹

Jacques Therrien, UFC-CNPq

Nada mais antigo e repetitivo do que falar da função social da Educação. Nada mais complexo e desafiador do que abordar a *socialização docente* como dimensão fundante do trabalho pedagógico no chão da sala de aula, particularmente em contexto universitário! Nenhum educador pode se considerar dispensado de excluir a dimensão social de sua prática profissional, o que, nos desafios e necessidades de transformação da nossa sociedade contemporânea, concebemos como formação para a cidadania. Em outros termos, essa transformação na sua essência significa emancipação humana do ser humano!

Refletir sobre a didática, as práticas do ensino e as intervenções educacionais é refletir sobre práticas humanas, acerca da vida do mundo na perspectiva do desafio de uma práxis libertadora na contramão de uma prática castradora. Que educação ou não-educação pode conduzir um mundo tão desenvolvido cientificamente a tantas situações de miséria, fome, destruição e mesmo de barbárie, culminando com extermínios por motivos ideológicos, raciais, religiosos, fenômenos que caminham no oposto da emancipação?

Reconhecendo que o docente não existe sem o discente, uma dupla polaridade aparece nesta temática: o percurso da socialização do professor e o percurso da socialização do aluno, ambos interdependentes nos processos de Educação, tanto em contextos escolares como não escolares. Nossa visão, nas reflexões a seguir, privilegia o profissional de Educação cuja formação é vista como continuum de elaboração de uma obra que percorre sua trajetória de vida, com início na formação universitária e/ou pedagógica. A complexidade anunciada anteriormente nos leva a estabelecer um conjunto de categorias presentes na análise do trabalho desse profissional, as quais podem esclarecer o significado que atribuímos ao tema 'socialização docente', e as implicações decorrentes desse enfoque. A dimensão de emancipação do ser social perpassa evidentemente a reflexão a seguir.

O educador - um sujeito pedagógico

Partindo do pressuposto de que toda ação do educador profissional se reveste de uma intencionalidade que necessariamente tem contornos éticos e estéticos, já que procede numa prática intersubjetiva como humano interagindo com humano (TARDIF, 2000), postula-se o sujeito pedagógico. O trabalho do educador, por implicar dimensões epistemológicas, cognitivas, políticas, culturais e sociais, entre outras, e por constituir-se ao mesmo tempo em ato de instrução e de formação envolvendo sujeitos, afeta o projeto de vida do sujeito da aprendizagem e por isso remete à emancipação humana.

O profissional de Educação, no enfoque proposto, tem seu trabalho caracterizado como práxis transformadora de um sujeito (professor/educador) em interação situada com outro sujeito (aluno/aprendiz), no qual a produção de saberes e de significados caracteriza e direciona

¹ Publicado In: Monteiro Silva, A. M. Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos. XIII ENDIPE. Recife 2006. p. 297-310.

o processo de comunicação, dialogicidade e entendimento na direção de uma emancipação fundada no ser social. Nesta concepção, seu trabalho constitui um processo de mediação e de interação educativa a partir de conteúdos de aprendizagem em perspectiva do estabelecimento de uma sociabilidade verdadeiramente humana onde sujeitos constituem sua identidade própria no seio da uma coletividade.

Educar, como processo intencional sistemático, implica tanto *instrução*, ou seja, em propiciar o acesso ao domínio de conhecimentos teóricos e práticos, incluindo os simbólicos, que a humanidade já produziu (a educação bancária nos termos de Paulo Freire), bem como *formação*, que é criar condições para o emergir do sujeito cidadão, social, cultural, política e profissionalmente falando. A segunda dimensão mais complexa do ato de educar é indissociável da primeira, mas muitas vezes secundarizada pelos educadores. O ato de instruir e de formar postula objetivos intencionais do professor/educador. Envolve, contudo, elementos diversos que modelam e dirigem a prática desses profissionais, as suas intervenções interativas com outro(s) sujeito(s) aprendiz (es). Esse núcleo constitui a dimensão pedagógica, sempre presente em toda prática educativa e que se encontra e se manifesta na ‘postura’ do educador em relação a sua intervenção.

Podemos dizer que a humanidade produziu e continua produzindo muitas pedagogias, ou seja, muitos modos de compreender, conceber e dirigir os processos de ensino-aprendizagem nos mais diversos contextos da vida humana. Esse fenômeno nos leva a reconhecer que os processos educacionais são permeados por algo que chamamos de ‘campo pedagógico’. Não devemos, todavia, confundir Pedagogia ou campo pedagógico, com o pedagogo, o profissional cuja formação é voltada para esse campo.

Estabelecemos, com efeito, alguns elementos iniciais do nosso pensamento no sentido da dimensão de socialização necessária à postura do profissional de educação. O contexto do ENDIPE, como momento de reflexão crítica sobre didática e prática de ensino, permite dirigir nossas perspectivas para a ação do educador e perceber como está intimamente relacionado ao seu modo de compreender e interpretar a situação, de proceder à leitura da vida no mundo. A didática, como campo de estudo e de pesquisa da prática docente, tem por objeto o ensino como prática social em suas múltiplas relações (PIMENTA, 2002); por isso, é indissociável da perspectiva democrática, emancipadora e pluralista da Educação.

A reflexão didática é socializante: é a busca, sob o olhar crítico da mediação do profissional de Educação, de modos de intervenção educacional em espaços escolares e não escolares na busca de aprendizagem à vida no mundo, tendo como horizonte a emancipação do ser humano aprendiz.

Saberes, mediação e transformação pedagógica da matéria

Nossa abordagem do trabalho docente postula diversos elementos constitutivos da identidade profissional do educador. Mediador de saberes no triângulo interativo da aprendizagem (o docente, os conteúdos e o aluno), ele pode ser visto como profissional do saber. Efetivamente, ele domina determinados saberes, que, em situação de práxis educativa, ele transforma, dando novas configurações a estes, assegurando a dimensão ética e estética de sua intervenção.

No trabalho docente, os processos de aprendizagem são imbuídos de interações intersubjetivas em contexto de cognição situada, de modo que a mediação docente se manifesta na dialogicidade democrática em situação, de práticas formadoras de cidadania.

Profissional que domina saberes múltiplos e heterogêneos constituídos no percurso de sua trajetória de vida cultural, social, familiar, escolar, sua formação e sua experiência profissional lhe proporcionam vasto repertório de referência para sua prática cotidiana. Junto com os elementos curriculares, disciplinares e pedagógicos que moldam sua prática, estes saberes constituem aportes sempre presentes nas suas tomadas de decisão no chão da sala de aula. São elementos que integram a complexidade da ecologia da classe e dos ambientes educacionais de aprendizagem.

Na busca de identificar os conhecimentos próprios à função docente, Schulman (1997), preocupado com a docência como atividade e profissão, fez uma importante tipologia do conhecimento docente. Ele identificou os conhecimentos: da matéria; pedagógico geral; do currículo; dos alunos e de suas características; do contexto educacional; dos objetivos educacionais; e, finalmente, o *conhecimento pedagógico da matéria*. A concepção do ‘conhecimento pedagógico da matéria’ desse autor pode ser resumida como um “amalgama 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” (SCHULMAN, 1987:8). Essa concepção, contudo, não explicita suficientemente as dimensões de interações na sala de aula.

Como reconhecem diversos autores, entre os quais citamos Tardif (2000) e Sacristán (1999), o docente não somente domina saberes e conhecimentos como transforma e produz saberes na sua práxis cotidiana. Nosso entendimento é de que a práxis docente como interação com os alunos ocasiona a *transformação pedagógica da matéria*. É um saber situado elaborado 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 produzir saberes. Neste trabalho, ele articula adequada e criativamente seu reservatório de saberes num determinado contexto de interação com outros sujeitos, alunos, na ecologia da sala de aula ou em diferentes contextos de trabalho. O professor, portanto, é um sujeito hermenêutico porque vivencia o desafio de produzir sentidos; mediador de saberes, pois sua prática requer reflexividade, transformação e criticidade.

Efetivamente, sob o prisma da estética, os professores transformam o conteúdo do ensino, visando a adequá-lo aos alunos a quem se destina, ao contexto onde o ensino ocorre, às limitações espaciotemporais e às normas institucionais e curriculares, entre outros. Intérprete do contexto de aprendizagem, seu modo de intervenção está envolto de intencionalidades, o que o transforma neste sujeito hermenêutico.

Essa peculiaridade do trabalho docente nos revela a dimensão ética da intervenção desse profissional do saber. A Educação, como ação social, 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 atitude ética/moral que o processo de interação/dialogicidade como princípio de aprendizagem impõe. A racionalidade que molda a

gestão pedagógica da matéria tem sua configuração condicionada 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 a ideologia que a sustenta.

Interdisciplinaridade, multirreferencialidade e reflexividade

A formação do *sujeito pedagógico*, a saber, o docente, passa pelos princípios: do conhecimento/compreensão do seu universo social, do domínio de saberes múltiplos e heterogêneos, da integração teoria/prática, da interação, da mediação, do trabalho cooperativo e “colaborativo” e da consolidação de uma posição reflexiva e também crítica adquirida como professor-pesquisador. Essas características da ação do profissional de docência acarretam outras conseqüências em relação ao seu trabalho.

A formação para a docência, vista nestes ângulos, sugere o perfil de um profissional atento para identificar e interpretar as múltiplas facetas e contornos que as situações de intervenção educacional apresentam no cotidiano de sua práxis. Os múltiplos saberes e conhecimentos que povoam nossa sociedade contemporânea e transbordam os muros das instituições educacionais exigem do educador constante disponibilidade para leituras interdisciplinares dos fenômenos da vida no mundo.

Para além dos conhecimentos científicos e tecnológicos que delimitam os currículos escolares, outros fatores condicionam a ação docente neste particular. No chão da sala de aula, há também espaço para manifestações do caráter provisório e incompleto dos conhecimentos científicos, de noções de senso comum com marcas culturais, de elementos afetivos que povoam o mundo cultural dos aprendizes, bem como de elementos ideológicos e até religiosos que constituem determinadas visões do mundo da vida. A prática do educador no cotidiano da sala de aula o põe constantemente em situações nas quais sua leitura dos fenômenos exige tomada de decisão para o encaminhamento de sua ação. Assim, ele vivencia o desafio de leitura multirreferencial da situação, tendo em vista a necessidade de compreensão do momento que a sua função de mediador de saberes enseja no relacionamento de interação e intersubjetividade.

Sujeito reflexivo para, na e após a ação (SCHÖN, 2000), neste entendimento o docente não pode fugir do seu papel de socialização como instrutor e formador. A concepção da práxis docente sob a tutela da reflexão crítica desvela o significado da epistemologia da prática como fator fundante da formação contínua e do saber ensinar. A incorporação da indissociável relação teoria e prática no trabalho docente, contudo, requer igualmente uma atitude de busca e respeito dos significados e sentidos da ação, o que revela uma dimensão hermenêutica subjacente à socialização docente.

Racionalidade pedagógica e dialogicidade

Nossa reflexão busca um entendimento amplo da socialização docente e das implicações da formação e da prática do educador sob este enfoque. A ação do profissional de Educação procede em espaços de aprendizagem à vida no mundo, onde se pressupõe que ele é potencialmente capaz de construir os rumos de uma emancipação alternativa, porque humana e social. Nessa perspectiva, como entender a racionalidade que deve mover o trabalho docente nos ambientes educacionais?

Nossa perspectiva em direção ao docente privilegia o campo pedagógico de sua ação, sem detrimento do domínio do seu campo disciplinar, que marca sua identidade profissional. Identificamos, com efeito, múltiplas dimensões presentes no seu modo de ser, desde os saberes e conhecimentos múltiplos e heterogêneos que têm origem nas experiências e vivências de sua trajetória de vida familiar, cultural, social, política e profissional, até seu modo próprio de compreensão da vida do mundo e no mundo, entre outras.

As questões levantadas sobre a prática pedagógica neste contexto de reflexão didática nos permitem perceber que a ação docente é regulada tanto por fatores externos como por fatores internos ao sujeito pedagógico. Nos limites de sua autonomia relativa, a ação do docente está intrinsecamente condicionada ao seu modo de compreender e interpretar uma situação. Sua prática reflete sua interpretação, seus modos de perceber e compreender os elementos em jogo na ecologia da sala de aula, incluindo valores e afetos. Múltiplas direções ou possibilidades vêm compor o conjunto de opções de práticas. Os motivos de sua escolha de determinada intervenção educacional incluem elementos pessoais, institucionais, políticos e sociais além de conhecimentos e saberes.

Que racionalidade organiza esses elementos e dá sentido à sua decisão de ação, à sua prática? Concebemos que o campo pedagógico é moldado por uma racionalidade que lhe confere especificidade fundante. Atribuímos ao conceito de racionalidade a definição de Moraes (2003,57), interpretando Habermas: racionalidade “é a maneira como os sujeitos falantes e atuantes adquirem e usam o conhecimento. Habermas distingue dois tipos de racionalidade: a cognitivo-instrumental, ou estratégica, e a racionalidade comunicativa”. É neste patamar que procuramos entender a racionalidade que fundamenta o ato pedagógico.

Até este ponto, nossa reflexão procurou descobrir a complexidade e a diversidade dos elementos racionais e outros que compõem os contextos educacionais de instrução e de formação. Percebemos 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. No trabalho docente, a integração desses fatores passa pela linguagem, ou seja, pela dialogicidade intersubjetiva do entendimento, que busca o consenso coletivo entre sujeitos. É o que caracterizamos como *racionalidade pedagógica*. Nisso encontramos uma racionalidade diferenciada da racionalidade predominante no mundo contemporâneo e que cabe ao educador, ao formador de formadores, desenvolver na prática do seu cotidiano profissional.

A racionalidade que dá suporte ao trabalho docente na dimensão do campo pedagógico que o constitui requer a intersubjetividade de um movimento de coletividade, onde a comunicação busca a produção do entendimento intersubjetivo, da dialogicidade, da argumentação, da busca de consenso, da convergência de sentidos e significados, enfim, da sociabilidade. Fundamentamos, assim, uma compreensão ampliada da emancipação humana e da racionalidade que lhe dá sustentação. A racionalidade do educador na prática reflexiva busca dar sentido e direção à ação humana nas suas mais diversas expressões. Ao mesmo tempo que ele identifica e afirma o espaço objetivo ocupado pelo conhecimento 'científico', reconhece o espaço do sujeito na individualidade de sua consciência crítica. Trata-se de uma racionalidade que compreende que o espaço da vida do mundo ultrapassa a subjetividade de uma consciência fechada sobre si mesma, da mesma forma que a objetividade de uma razão externa ao sujeito.

A racionalidade pedagógica é inconcebível fora do contexto da epistemologia da prática. Ela é o suporte de uma práxis educativa como reflexão sistemática sobre a ação, por parte do educador, social e coletivamente voltado para a elaboração de conhecimentos e saberes carregados de significados e de sentidos que admitem o horizonte de transformação do mundo da vida com emancipação social.

A docência como ‘gestão e transformação pedagógica/ética da matéria’ sugere, portanto, 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. Essa compreensão encontra respaldo em diversos autores, particularmente da área da Filosofia da Educação (MARTINAZZO, 2003; MUHL, 1999; SACRISTAN, 1999), que focalizam a perspectiva da emancipação humana pela abordagem da racionalidade comunicativa e dialógica, tendo a Educação como espaço de consolidação.

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 reside no exercício permanente e disciplinado de uma reflexividade intersubjetiva e crítica, focando as múltiplas visões possíveis de compreensão da vida do mundo natural e humano. Como sujeito hermenêutico, o docente exerce a função didática de intérprete dos processos de ensino-aprendizagem voltados para a edificação 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 formação de consensos que refletem a interdisciplinaridade e a multirreferencialidade como expressões científicas de verdades e sentidos em constante reelaboração. O confronto de múltiplos saberes e perspectivas sobre o real é condição de elaboração de novas compreensões da vida do mundo, ou seja, da práxis do sujeito epistêmico. Em contexto de Educação, isto significa novas compreensões curriculares e didáticas.

Emancipação e socialização docente

A história do conceito de emancipação revela diversos significados atribuídos ao termo. Ênfases diferenciadas de compreensão produzem definições ambíguas do conceito, em decorrência dos contextos onde foi inserido, desde seu emprego jurídico na Roma Antiga até a abordagem marxista de conotação política e social, passando pelo Iluminismo, que afirma a auto-emancipação como processo pessoal (POGREBINSCHI, 2004). A dimensão de processo auto-reflexivo que Marx atribui ao conceito contribui para a compreensão do seu uso polissêmico em contexto jurídico, político, social, filosófico, psicológico, cultural, religioso e educacional. Constantemente é evocado em oposição a dominação, a opressão como processo de libertação, seja individual, seja coletiva. Pogrebinschi (2004, p. 15), em estudo sobre o conceito, conclui que a idéia de emancipação “deve deixar de ser encarado com um ato para constituir-se em processo; não deve ser tomado como culminância desse processo, mas como sua fundação”, se constituindo, portanto, como “um conceito em busca de uma teoria”.

Retomado pela teoria crítica da Escola de Frankfurt, o conceito mantém a significação elaborada por Marx, ampliando sua compreensão para a prática política, além de focalizar as

necessidades de transformação da sociedade e dos indivíduos, transformação que tem seu início na emancipação do próprio sujeito. Essa abordagem nos permite associá-lo ao debate sobre a Educação e a socialização docente.

Em estudo sobre currículo emancipatório na perspectiva da teoria crítica em Adorno, Vilela et al (2006) nos fornecem uma formulação concisa que permite agrupar os diversos elementos de nossa compreensão do perfil da socialização docente vista sob o ângulo da emancipação docente. Diz a autora: “a finalidade da proposta de educação para a emancipação seria, então, promover o desenvolvimento da subjetividade e da individualidade como condição para viver a pluralidade da vida social humana”. (p.5).

Sem adentrar a riqueza do estudo de Vilela e principalmente da reflexão de Adorno no que concerne a Educação e emancipação, importa salientar a recorrência, nos escritos desse autor, à necessidade de formação para a autonomia de uma consciência social dos educandos, essência do entendimento da educação/formação. A abordagem da teoria crítica da Escola de Frankfurt aponta que a função precípua da Educação (reafirmando a relação essencial entre teoria e prática) é de formar “uma consciência crítica e reflexiva, capaz de permitir aos indivíduos desvendar as contradições da vida social” (VILELA & AL, 2006, p. 4). As autoras, citando Adorno, concluem: “Essa tarefa não é para ser assumida pela educação, ela é tarefa da educação”.

Quando Adorno aborda “problemas da pedagogia prática”, seu enfoque é da “educação política, que para ele se identificava à educação para a emancipação”. (KADELBACH, 2003, p. 7). Nos termos de Maar (2003), ele focaliza a Educação pelo ângulo da formação, levando o debate para a reflexão teórica social, política e filosófica: “Em Adorno a teoria social é na realidade uma abordagem formativa, e a reflexão educacional constitui uma focalização político-social. Uma educação política”. (MAAR, 2003, p. 15).

Exemplos de indagações fundamentais que perpassam os estudos da Escola de Frankfurt, resumidas nas expressões de como reconciliar o homem e o mundo, como humanizar o ser humano, abarcam o campo da Educação e da socialização do educador. As contradições da sociedade contemporânea instigam a reflexão sobre a socialização docente e a necessária ética do trabalho desse profissional. Que concepção de emancipação pode ser como parâmetro de formação humana capaz de balizar o horizonte do trabalho docente como práxis de humano com humano?

O caminho da emancipação aparece como uma trilha a ser percorrida, um processo de apreensão do sentido da vida no mundo, cujo imperativo maior é a aprendizagem para a conquista da própria individualidade inserida na coletividade social. Isto significa a Educação para a liberdade no sentido freireano, a conquista do ‘esclarecimento’ kantiano na passagem para a maturidade do ser humano, a autonomia do olhar livre de preconceitos e limitações, aberto ao outro e à vida. A emancipação docente é a procura incessante da clareza sobre a própria profissão e da humanização da docência. Este é o patamar da socialização docente construída nos meandros da racionalidade pedagógica.

Considerações finais

Este ensaio pretendeu delimitar alguns elementos do percurso da socialização do educador, identificando princípios essenciais que fundamentam uma práxis em direção a um horizonte de emancipação social e profissional. Importa sintetizar nossa reflexão em torno de algumas considerações finais.

A temática da reflexão, neste texto, centralizou nossa visão para o papel social da Educação na contramão das contradições e negações que muitas práticas educativas da sociedade contemporânea continuam revelando. Focalizamos o educador, o professor formador, com o pressuposto de que sua práxis no chão da sala de aula reflete o seu modo de ser e sua formação. Sua leitura do mundo da vida condiciona a escrita do cotidiano de sua história como profissional da Educação.

O entendimento da Educação nas suas dimensões de instrução e formação nos conduziu à compreensão do trabalho docente como práxis intersubjetiva, movida pela dialogicidade do entendimento de um mediador visto como sujeito pedagógico. A complexidade da intervenção educativa desvela os saberes múltiplos e heterogêneos aos quais o educador recorre, transformando-os pedagogicamente nas situações interativas de aprendizagem, regido pela ética de sua profissão.

A dialogicidade que perpassa a intersubjetividade do encontro de humanos nas práticas de ensino põe a descoberto leituras e compreensões diferenciadas dos eventos, fenômenos e situações vivenciadas. Uma atitude interdisciplinar e multicultural, livre de limitações e de preconceitos, se impõe como condição de abertura às múltiplas leituras possíveis do mundo, trazendo muitas possibilidades de intervenções educacionais. Na linguagem de Paulo Freire, a aprendizagem para a leitura e escrita da vida no mundo constitui a alfabetização fundamental do ser humano. Parafraseando o Mestre pernambucano, podemos asseverar que a aprendizagem para as múltiplas leituras e intervenções no mundo da educação constrói o caminho da socialização e da emancipação docente. A ação docente sempre decorre de opções a partir de um campo de possibilidades que demanda interdisciplinaridade, multiculturalismo e multirreferencialidade, perante o qual o educador necessita da autonomia, que a ética de sua profissão delimita.

Estudos anteriores (THERRIEN & LOIOLA, 2003) nos permitiram analisar como a construção da autonomia docente procede junto ao desenvolvimento do saber experiencial, tornando-se princípio da competência do profissional de Educação. Neste espaço de reflexão, encontramos a dimensão de autodeterminação situada que a Escola de Frankfurt põe no processo de emancipação do ser social. Assim encontramos a necessária reflexividade crítica que deve balizar a ação docente e que a prática da pesquisa permite desenvolver profissionalmente.

Finalmente, a conceituação da racionalidade pedagógica na sua relação com a dialogicidade constitui mais um elemento insubstituível no percurso da socialização docente. Para além da inegável racionalidade instrumental que povoa as práticas de ensino e cujos extremos petrificam o ser humano como objeto de intervenção, reconhecemos a racionalidade comunicativa ou dialógica que possibilita a abertura ao entendimento intersubjetivo na elaboração de significados e sentidos que humanizam os sujeitos da aprendizagem. A competência dialógica orienta e organiza a práxis do educador, reconhecendo e admitindo a

polissemia do mundo da Educação e da vida. É neste patamar que tanto Paulo Freire como Jürgen Habermas nos conduzem a compreender a socialização e a emancipação docente.

São condições da socialização docente a epistemologia da prática e a hermenêutica, vivenciadas cotidianamente pela reflexão crítica nas intervenções educacionais. Esta é uma construção contínua na trajetória de vida do profissional de Educação cuja prática o convida permanentemente a dirigir sua perspectiva para os horizontes da emancipação social e profissional dos seus educandos.

O desenvolvimento da competência emancipadora, digamos, da racionalidade pedagógica ou do entendimento intersubjetivo do profissional de ensino, tem raízes na formação inicial e floresce na formação contínua como expressão de práxis geradora de saberes experiências, críticos e transformadores situados na complexidade da sociedade contemporânea.

Concluimos, assim, que a reflexão didática é uma reflexão socializante e socializadora: é a busca das condições de emancipação do ser humano aprendiz pela mediação do profissional de Educação, docente ou educador não formal. Trata-se de um campo de investigação que precisa adentrar com maior intensidade a docência universitária, que carece dessa reflexão, fator que acarreta graves conseqüências para a formação cidadã dos graduandos.

BIBLIOGRAFIA

- ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- BOUFLEUER, J. Pedro. *Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas*. Ijuí : Ed. Unijuí, 1997.
- FREIRE, Paulo. *A importância de ler*. São Paulo: Cortez, 1987.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- PIMENTA, S.G. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.
- HABERMAS, J. *Teoría de la acción comunicativa : complementos y estudios previos*. Madrid : Ediciones Cátedra, 1997.
- KADELBACH, G. Prefácio. In: ADORNO, T.W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- MAAR, W.L. A guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, T.W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- MARTINAZZO, Celso J. *Pedagogia do entendimento intersubjetivo: enfoque histórico e filosófico*. Ijuí: Unijui, 2005.
- 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.
- MÜHL, Eldon H. *Racionalidade comunicativa e educação emancipadora*. Tese de doutorado em Educação. Campinas : Unicamp, 1999.
- POGREBINSCHI, T. *Emancipação: um conceito em busca de uma teoria*. 4º Encontro Nacional da ABCP. Rio de Janeiro:PUC, 2004.
- 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 Médicas Sul, 2000.

SCHULMAN, L. S.. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*. n.57, p.1-22, 1987.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2000.

TERRIEN, J. *Pedagogia por competência e epistemologia da prática: implicações para a teoria e práxis nas instituições formadoras de professores para a educação básica*. Projeto de pesquisa, UFC-CNPq. 2003.

TERRIEN, J. & LOIOLA, F A. *Considerações em torno da relação entre autonomia, saber de experiência e competência docente no contexto da ética profissional*. XVI EPENN. Aracaju: UFS, 2003.

VILELA, R A T., PEREIRA, D.P, MATIAS, V C. *Para fazer diferente: possibilidades de currículo emancipatório em Theodor Adorno*. Belo Horizonte: PUC. III Colóquio Luso Brasileiro sobre questões curriculares, Braga Portugal, 2006.