

## **A RACIONALIDADE PEDAGÓGICA NOS PROCESSOS DE MEDIAÇÃO À PRODUÇÃO DE SENTIDOS E DE APRENDIZAGEM AOS SABERES**

**THERRIEN, Jacques<sup>1\*</sup>; AZEVEDO, Maria Raquel de Carvalho<sup>1\*\*</sup>; LACERDA, Cecília Rosa<sup>1\*\*\*</sup>**

<sup>1</sup>Universidade Estadual do Ceará

jacques.therrien@pq.cnpq.br\*

raquel.azevedo@uece.br\*\*

cecilia.lacerda@uece.br\*\*\*

### **RESUMO**

O estudo focaliza o saber ensinar como uma competência objeto de formação específica na instituição universitária: envolve a práxis de um sujeito mediador de aprendizagem cujo desempenho afeta tanto a sua própria identidade como a dos sujeitos aprendizes que dela participam. Situa o fenômeno da aprendizagem em contexto de relações intersubjetivas de comunicação dialógica sob o prisma da mediação movida por uma racionalidade produtora de sentidos e significados pela transformação pedagógica

dos conteúdos de ensino. Dá-se ênfase à racionalidade da dinâmica que configura a relação intersubjetiva no trabalho docente, concebendo esta como racionalidade pedagógica que requer competência comunicativa e dialógica, fonte de reflexividade crítica e transformadora. A epistemologia da práxis subjacente à abordagem do estudo é geradora de processos de formação integral e permanente em perspectiva de emancipação profissional e cidadã.

**PALAVRAS-CHAVE:** Racionalidade pedagógica. Mediação pedagógica. Intersubjetividade. Aprendizagem.

## **PEDAGOGICAL RATIONALE APPLIED TO MEANING PRODUCTION AND KNOWLEDGE LEARNING MEDIATION PROCESSES**

### **ABSTRACT**

The study is focused on teaching knowledge as a skill that becomes the specific training goal at university institutions: it involves the praxis of a mediator learning subject whose performance affects both his/her own identity as well as that of the learners who participate in the process. It places the learning phenomenon in a context of dialogic and intersubjective communication interactions under the prism of a mediation moved by a meaning and sense producing rationale, achieved through the pedagogical

transformation of teaching contents. Emphasis is given to the dynamics rationality that typifies the intersubjective relation in the teaching performance, conceiving it as a pedagogical rationale that requires communicative and dialogic competence as a source of a critical and transforming reflexivity. The subjacent praxis epistemology applied to this study generates integral and permanent training processes with the perspective of a professional and citizen-wise empowerment.

**KEYWORDS:** Pedagogical rationale. Pedagogical mediation. Intersubjectivity. Learning.

## **LA RACIONALIDAD PEDAGÓGICA EN LOS PROCEDIMIENTOS DE MEDICIÓN A LA PRODUCCIÓN DE SENTIDOS Y DE APRENDIZAJE A LOS SABERES**

### **RESUMEN**

El estudio se centra en la enseñanza de conocimientos como una competencia objeto de formación específica en la universidad: involucra la praxis del sujeto facilitador de aprendizaje cuya actuación afecta tanto a su propia identidad como a la de los estudiantes que participan de ella. Se sitúa el fenómeno de aprendizaje en el contexto de las relaciones interpersonales de comunicación dialógica desde la perspectiva de la mediación emprendida por un productor de sentidos y significados de racionalidad para la

transformación pedagógica de los contenidos de la enseñanza. Se da énfasis a la racionalidad de la dinámica que configura la relación intersubjetiva en la enseñanza, el diseño de este como una racionalidad pedagógica que requiere la competencia comunicativa y de diálogo, la fuente de la reflexividad crítica y transformadora. La epistemología de la práctica subyacente al enfoque del estudio genera procesos de formación completos y permanentes en perspectiva de la potenciación profesional y ciudadana.

**PALABRAS CLAVE:** Racionalidad pedagógica. Mediación pedagógica. Intersubjetividad. Aprendizaje.

## 1 INTRODUÇÃO

Abordar a docência com enfoque de formação de profissionais de nível superior, situados em contextos de práxis no mundo contemporâneo, remete de imediato a centrar a análise nas funções da universidade brasileira nos meandros das turbulências que a modernidade atribui à compreensão dos saberes que movem a vida humana.

O contexto universitário é o palco propício à produção de saberes e conhecimentos por meio da pesquisa, a qual confere eminência aos docentes pesquisadores. Ao mesmo tempo, a produção de aprendizagem desses saberes e conhecimentos, função do ensino, muitas vezes parece delegada aos próprios aprendizes, deixando em aparente segundo plano a presença mediadora do docente. Uma inquietação perpassa essa afirmação: a fragilidade e a incompreensão dos fundamentos da prática de ensino decorrem de equívocos em relação à formação para a docência nessas instituições. Que contra-argumento científico, junto aos *doutos* docentes e pesquisadores universitários, pode refutar a convicção de que “quem sabe, sabe ensinar”?

A competência docente nas Instituições de Ensino Superior (IES) exige, sem dúvida, formação sólida no domínio dos conhecimentos de um campo disciplinar específico; o “saber ensinar”, contudo, constitui outra competência também objeto de formação específica, por fazer referência à práxis de um sujeito mediador de aprendizagem cujo desempenho afeta tanto a própria identidade como a dos sujeitos aprendizes. A concepção dicotômica das funções de ensino e de pesquisa nessas instituições resulta na fragmentação da tríade ensino, pesquisa e extensão na universidade: caberia justamente à extensão constituir-se em *locus* de vivência integrada dos resultados da produção de conhecimentos, pela pesquisa, e da aprendizagem, aos saberes pela docência, na expectativa de formação de profissionais fundamentados na epistemologia da prática.

O título atribuído a esta intervenção refere-se ao fenômeno da aprendizagem abordado sob o prisma da mediação em contexto de relações intersubjetivas. Destaca-se o modo como a identidade dos sujeitos aprendizes, em situações de comunicação dialógica, é afetada quando as matérias de estudo são devidamente transformadas pedagogicamente pelas racionalidades atentas à compreensão da diversidade de leituras possíveis da vida na sociedade contemporânea.

O estudo focaliza elementos dos processos de aprendizagem aos saberes e conhecimentos no ensino, quando este é regulado pelas relações intersubjetivas em torno de conteúdos, produzindo sentidos e significados que expressam novos contornos de saberes. Nossas investigações, desenvolvidas em contextos de docência universitária (THERRIEN, 2007) e com suporte em diversos estudos nacionais e internacionais que ultimamente se debruçam sobre essa dimensão nas instituições de ensino superior, permitem situar a pedagogia universitária em questão.

A compreensão do papel da universidade como agência formadora de sujeitos inseridos numa sociedade em permanente e acelerada transformação encontra no paradigma da epistemologia da prática importante referencial de suporte para a apreensão de saberes situados, críticos e transformadores, produtos de processos de aprendizagem mediados pelo diálogo de sujeitos. A dinâmica da relação intersubjetiva é configurada por uma racionalidade que admite e implica o confronto de sentidos e significados geradores de novas compreensões e de saberes que moldam a formação integral, tanto do aprendiz como do mediador.

## **2 EDUCAÇÃO, SABERES E MODERNIDADE**

Sacristán (1999, p. 17), numa densa reflexão centrada nos “Poderes instáveis em educação”, formula uma pergunta instigante quando analisa a estrutura da prática educativa: “[...] o que move a ação educativa?”. Procede, então, a uma argumentação desvelando como os sujeitos que atuam na sociedade contemporânea articulam seus saberes, destacando “[...] a racionalidade possível na pós-modernidade”. Na mesma direção, em trabalho anterior, Prestes (1996, p. 11) afirmava: “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”.

A intenção de trazer essas indagações é a de tentar identificar fatores subjacentes ao trabalho docente nas instituições de ensino superior, em que os pulsos do mundo contemporâneo imprimem fortes traços que afetam sua missão de formadora de profissionais, o que remete à prática educativa do professor na sua interação com o educando aprendiz. Ao destacar aspectos da racionalidade dominante na sociedade contemporânea, pode-se revelar

alguns dos princípios constituintes dos conhecimentos e dos saberes hegemônicos que direcionam e regulam as aprendizagens à vida no mundo.

Se racionalidade se refere ao modo como cada sujeito, grupo e comunidade articulam seus saberes e conhecimentos para a compreensão de um fenômeno, do mundo, da vida, ou para justificar o seu modo de agir, seus objetivos e meios para alcançá-los, não se pode negligenciar o poder das racionalidades que permeiam os rumos das sociedades no mundo contemporâneo. A compreensão desse fenômeno encontra importante subsídio na abordagem da racionalidade da ação instrumental, contraposta à racionalidade da ação comunicativa proposta por Habermas (2002). Enquanto a primeira exalta o poder da razão objetiva ou da racionalidade cognitivo-instrumental do mundo sistêmico que manipula objetos e sujeitos para fins “restritos” e de interesses delimitados, a razão comunicativa procede nos encontros intersubjetivos de socialização no horizonte de uma emancipação humana.

Que racionalidade predomina no mundo econômico e político, definindo o modo de produção do trabalho? No mesmo contexto, de que forma o poder de convencimento e de alienação do *marketing* molda os valores e as opções do cotidiano do cidadão, dominando e manipulando tanto o mercado capitalista neoliberal como o mundo da cultura? Podemos reconhecer, entre outras, racionalidades em que predominam saberes e valores individuais da consciência subjetiva e autossuficiente. Por outro lado, encontramos racionalidades que acolhem dimensões interativas de sujeitos que se completam socialmente, constituindo seu modo de ser na comunidade humana.

Olhando para o mundo da ciência e da tecnologia nas instituições educacionais, não é difícil reconhecer a hegemonia da ciência fundada na razão objetiva e instrumental que manipula até os sujeitos postos como objetos. Permanecem em segundo plano de formação referenciais fundados noutra dimensão de ciência inspirada na razão comunicativa entre sujeitos. Nestes, o poder da parceria presente nos encontros de sujeitos reflexivos comprometidos com a emancipação social aponta para a essência da razão que inspirou o Iluminismo (THERRIEN, 2006).

Essas observações nos conduzem a indagações sobre a racionalidade, ou seja: à articulação dos saberes e conhecimentos que dão suporte às nossas argumentações e justificativas, quando analisamos o sentido que demos ao “educar” o “outro”, aprendiz na relação de ensino. Como concebemos os processos de aprendizagem? Nosso discurso sobre a

docência na universidade refere-se a um processo de acesso ao conhecimento concebido apenas como instrução ou como formação integral de sujeitos?

O mundo da educação, particularmente a história da Pedagogia, revela que concepções diversas caracterizam a evolução e as transformações da atividade educativa. Elementos distintos subjacentes ao trabalho pedagógico podem ser identificados com maior ou menor relevo. Na tradição milenar atribuída a Aristóteles, Fenstermacher e Richardson (1994) encontram no filósofo grego importante subsídio no estudo das ações cotidianas do ensino e da racionalidade prática que as fundamentam. Os saberes que motivam as decisões das intervenções educativas, ou seja, do agir docente, refletem quatro dimensões (FENSTERMACHER; RICHARDSON, 1994): valores expressos em objetivos, princípios e fins de ação; fundamentos ou concepções teórico-metodológicas explícitas; elementos empíricos oriundos da experiência de vida profissional e social; e condicionamentos postos pelo contexto onde ocorre a ação (TERRIEN; SOUZA, 2000). Esses elementos podem ser identificados com maior ou menor peso como fatores constituintes do raciocínio prático da docência e da articulação dos saberes e conhecimentos que o caracterizam.

Não há, portanto, resposta única ao sentido de educar, ao senso atribuído ao “outro” na relação ensino e aprendizagem. Diversas respostas são possíveis e revelam racionalidades distintas; todavia, todas elas expressam algo da racionalidade dos sujeitos que as formulam. A racionalidade subjacente a cada discurso expressa a concepção do docente em relação à sua prática profissional de ensino, o que certamente afeta o seu fazer educativo. Desse postulado resulta uma inquietação: onde encontrar certo consenso sobre “o que é educar” e como conduzir processos de ensino-aprendizagem?

As indagações anteriores retornam de outra forma: 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 e ganhos pessoais? Uma racionalidade condicionada ao controle rigoroso de saberes científicos? Uma racionalidade subjetiva que relativiza os fenômenos em função da própria consciência individual do docente? Uma racionalidade de interação dialógica com outro sujeito em busca de aprendizagens significativas?

O enfoque desta breve apresentação não responde a todas essas indagações, mas pretende identificar subsídios para uma postura docente tencionada pela aprendizagem do aluno, visto como sujeito situado em processo de emancipação social.

### **3 EDUCAR: A MEDIAÇÃO DE SUJEITOS PRODUZINDO APRENDIZAGEM E IDENTIDADE**

Tendo como pressuposto a afirmação inicial de que “o ensino na universidade deve produzir aprendizagem”, é necessário focalizar alguns dos elementos constituintes da aprendizagem em contexto de ensino. Qual concepção de educação molda o encontro entre professor e aprendiz: uma educação que consolida as dimensões dominantes que movem a sociedade contemporânea, como já referendada, ou uma educação que as questiona, refletindo criticamente sobre seus rumos, fundada numa abordagem de formação integral de cidadão?

A complexidade do fenômeno da educação e a diversidade de concepções relativas ao trabalho pedagógico condicionam a definição de um enunciado conciso em resposta à indagação formulada, o que, contudo, não impede de expressar uma direção desejada para a reflexão: educar é o processo de constituição e de “re-constituição” criativa de si e do mundo social em que convive o ser humano.

Nessa compreensão, o processo educativo aponta para transformações de um sujeito convivendo com outros sujeitos situados no mundo, onde a intersubjetividade condiciona as implicações dos encontros. Nessa perspectiva, a expressão educar revela a constituição de *sujeitos*, portanto o desenvolvimento de *identidades* de sujeitos e, ao mesmo tempo, de sociedade, na dialética do processo de individualização e de socialização. Como prática profissional, suscita o desafio de produzir *aprendizagem*!

Atribuir ao educador a incumbência profissional de produzir aprendizagem de sujeitos deve ser entendido nos limites do compromisso e da autonomia que a ética profissional regula. Postula-se um desafio para a postura do *mediador* de aprendizagem: a formação de “sujeitos” para a vida de cidadãos no mundo não se limita ao trabalhador profissional, e sim à parceria no desenvolvimento de identidades de indivíduos inseridos em coletividades de humanos. Tais pressupostos remetem a um contexto de educação integral em que a constituição de sujeitos ultrapassa o campo dos saberes e conhecimentos disciplinares específicos, remetendo à

compreensão complexa e sensível da multiculturalidade, da transdisciplinaridade e da multirreferencialidade que permeiam os ambientes e os tempos da aprendizagem.

Afirmar que a aprendizagem resultante do trabalho do educador interfere na identidade do educando requer tecer breves considerações sobre a natureza da relação intersubjetiva e o significado de ser mediador de aprendizagem de saberes. Os contextos intersubjetivos do trabalho educativo, fortemente caracterizados pela ação comunicativa da linguagem e do letramento, supõem “encontros” permanentes de sujeitos abertos e dispostos à escuta do “outro”. Isso implica disposição para perceber, identificar e decifrar os múltiplos significados possíveis contidos nas mensagens e discursos presentes nos contextos de ensino.

Casagrande (2008, p. 15), num estudo sobre a ação comunicativa e a aprendizagem na organização da práxis pedagógica, encontra respaldo em Habermas (2002) para afirmar que o entendimento da relação entre ação comunicativa e aprendizagem “[...] pressupõe um entendimento de fundo acerca de como se constituem os sujeitos e a própria sociedade”. A compreensão da natureza da relação intersubjetiva como mediação na formação da identidade passa pela percepção dos elementos e mecanismos que afetam a constituição do sujeito aprendiz na sociedade e conseqüentemente no contexto de intervenções educacionais.

É reconhecido o princípio humanista de que a *identidade* do ser humano, do sujeito, resulta da tensão dialética entre a individuação e a socialização, ou seja, que o ser humano é, ao mesmo tempo, individual e coletivo, sujeito social único. O acesso ao saber ocorre na convivência com os “outros” sujeitos: pais, professores, família, amigos, a vida, numa palavra, na experiência prática do cotidiano. O mesmo ocorre nos processos intencionais de interação e intersubjetividade próprios dos espaços de ensino, como a escola e a universidade, onde convivem sujeitos que produzem sentidos e significados, para referendar uma compreensão “vygotskyana”. Esses encontros consolidam o desenvolvimento do “eu”, indivíduo único, sujeito diferente de qualquer outro, e simultaneamente do “nós”, o sujeito coletivo, participante de um determinado grupo integrante do “eu”.

O conhecimento, na perspectiva “habermasiana” referendada por Boufleuer (2008), integra a dimensão subjetiva do aprendiz, o modo próprio de ser no mundo, junto a outra dimensão mais objetiva, proveniente da tradição cultural presente na coletividade humana e expressa nos conteúdos culturais e curriculares. Os conhecimentos e saberes têm percepções e

sentidos que incorporam a dimensão subjetiva e única do aprendiz e significados objetivos que o situam na coletividade humana como confluências de percepções. Ao associar aprendizagem aos saberes como produção de sentidos e de significados, Boufleuer (2008) ressalta: “[...] percepção e sentido é 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 Vigotski tem chamado de significado em oposição ao sentido”.

Essa compreensão expressa o entendimento do movimento intersubjetivo de produção de aprendizagem aos saberes nos processos de mediação. São espaços e tempos 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 os mesmos saberes de sempre! O princípio da reflexividade crítica do educador reside nesta encruzilhada: do sujeito que, em situação de práxis, confronta seus saberes e concepções pela ação comunicativa de objetivação e subjetivação, aberta e honesta, com disposição para novas percepções e compreensões de saberes. No oposto da ação dialógica, reside o monólogo normativo e prescritivo, que, por não reconhecer o “outro”, não transforma.

A ação comunicativa, indiscutivelmente presente nos processos educacionais, constitui fator de referência na gestão dos espaços de aprendizagem como ambientes para diálogo e encontro de sujeitos reunidos pela busca de entendimentos em torno de conteúdos de estudo. O diálogo enseja o movimento de construção de consensos geradores de sentidos e significados, ou seja, de novas configurações de saberes e conhecimentos. A intersubjetividade dialógica é o espaço de acesso aos saberes no ensino, de descoberta das concepções/saberes do “outro” e, portanto, da aprendizagem, tanto de “conteúdos/matérias” de ensino como de saberes do convívio cotidiano. É desse contexto de escolarização que procedem tanto a aprendizagem contínua para o professor como a cognição situada para o aluno.

Essa compreensão não admite, nos contextos escolares, uma prática docente de mero “instrutor” responsável pelo repasse objetivo, normativo e instrumental dos conhecimentos produzidos pela humanidade e socialmente reconhecidos. A postura de mediação aos saberes concede ao docente a função de “formador” de sujeitos situados no mundo onde ocorre a descoberta dos múltiplos saberes e significados que regem a vida da sociedade. O princípio de

formação e de educação integral constitui a essência de tudo e de qualquer contexto educativo (THERRIEN; NÓBREGA-THERRIEN, 2010).

#### **4 O PROFISSIONAL DE MEDIAÇÃO E SEUS SABERES**

A multiplicidade e a diversidade de sentidos e significados constituintes dos saberes e conhecimentos da vida do mundo constituem o desafio da profissão do educador, cuja prática cotidiana requer criatividade e autonomia junto aos sujeitos de aprendizagem. O trabalho pedagógico de formador de sujeitos se completa em ambiente colaborativo e de parceria, necessário para ensejar os espaços de educação integral e emancipadora. A formação do profissional de mediação de saberes tem fundamentação no domínio de um campo específico de conhecimentos e na competência para produzir significados junto ao aprendiz, transformando pedagogicamente seus conhecimentos numa práxis regulada pela ética profissional.

O trabalho desse profissional requer, pois, a integração de uma dupla formação: do campo disciplinar de conhecimentos de sua área específica de ensino; e do “saber ensinar”, campo teórico-prático da mediação pedagógica de aprendizagem ao saber. Esse postulado determina dupla competência.

As intervenções educativas do profissional de ensino, situadas em contexto intersubjetivo, são moldadas por uma racionalidade que articula o saber e o fazer, isto é, a teoria e a 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 gestão das intervenções de mediação expõe esse profissional aos confrontos com diversos campos de conhecimento. Assim, o repertório de saberes presentes na docência, amplamente identificado em diversas tipologias constantes da literatura (PIMENTA, 2002; SHULMAN, 1987; TARDIF, 2002), aponta para um profissional transdisciplinar confrontado com a complexidade da vida na sociedade contemporânea.

A competência pedagógica, portanto, não se esgota no domínio de saberes múltiplos e heterogêneos. Se mediação significa encontro de sujeitos, essa competência se manifesta nos contextos 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. O “saber ensinar” constitui competência específica fundada na racionalidade de encontro de sujeitos em ação comunicativa. Reconhecemos esta como racionalidade pedagógica, considerando que permite transformar os conteúdos de ensino, tornando-os acessíveis aos aprendizes, produzindo sentidos e significados. Essa compreensão nos aproxima da expressão de Shulman (1987, p. 8): “[...] o conhecimento pedagógico da matéria a ensinar”.

Em síntese, a prática docente, como relação intersubjetiva fundada na linguagem, procede pela ação comunicativa e dialógica com o objetivo de produzir *sentidos e significados*, isto é, *novos contornos de saberes* para o aprendiz. A mediação intersubjetiva no ensino, por se constituir essencialmente como ação social afeta indiscutivelmente à identidade dos sujeitos aprendizes, deve ser regulada pela ética profissional. As direções dadas ao processo de ensino-aprendizagem pelo educador envolvem, além da especificidade do seu campo disciplinar, intervenções com teor político-ideológico suscetíveis de afetar a identidade e as concepções de vida dos sujeitos aprendizes.

## **5 RACIONALIDADE, INTERSUBJETIVIDADE E EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA**

Os argumentos expressos em respostas às indagações formuladas anteriormente permitiram identificar elementos de uma postura docente que dê conta da apreensão de sentidos, significados e saberes nas relações de aprendizagem em contexto escolar e universitário de formação integral de sujeitos. Resta esclarecer ainda alguns condicionantes que fundam a racionalidade a mover o professor, sujeito mediador, ante o sujeito aprendiz. Que racionalidade pode dar sustentação a uma compreensão de ensino-aprendizagem que favorece o encontro de sujeitos?

Essa nova indagação permite destacar um paradigma ainda pouco abordado no campo da educação. Os recursos da linguagem, elementos-chave da ação comunicativa que viabilizam relações intersubjetivas entre os participantes de processos de aprendizagem, materializam-se no diálogo entre os sujeitos envolvidos. Ao diálogo é atribuída a função de expressar os diversos e possíveis modos de compreender tanto a vida no mundo e sua organização como os conteúdos de ensino. Os argumentos e as justificativas em confronto entre os sujeitos envolvidos na ação

comunicativa são moldados por uma racionalidade dialógica, situada, cultural, histórica e científica, expressando as múltiplas vozes e faces da humanidade contemporânea. A racionalidade que pretende ensejar sentidos e significados em direção a novas configurações de saberes em processos de ensino-aprendizagem se constitui como fundante da práxis pedagógica. É nessa compreensão que se constitui a racionalidade pedagógica.

A transformação pedagógica de conteúdos de aprendizagem na relação intersubjetiva, que visa a produzir sentidos e significados, procede, portanto, de uma racionalidade aberta aos argumentos e pontos de vista diferenciados de sujeitos. O movimento da ação comunicativa de construção de entendimento no diálogo se torna produtor de consensos, permitindo a sociabilidade. Essa racionalidade integra uma gama de fatores diversos, incluindo desde princípios de vida, hábitos, conhecimentos, saberes e vivências até elementos da razão instrumental/normativa, sem excluir elementos afetivos. Geram-se “possibilidades” de reflexão conjunta e crítica acerca dos diversos pontos de vista e sentidos relativos aos conteúdos de aprendizagem.

A complexidade do mundo contemporâneo reflete-se nessa práxis dialógica que admite a interdisciplinaridade, a multirreferencialidade e a interculturalidade como formulações científicas de verdades e sentidos em constante reelaboração. O confronto de múltiplos saberes e visões sobre o real é condição de elaboração de novas compreensões do currículo e da vida do mundo, desafio para a prática do professor, sujeito epistêmico.

A competência docente do “saber ensinar” é instituída por essa racionalidade percebida como pedagógica. Essa há de estruturar e organizar os modos da intervenção docente carregados de conteúdos de ensino. O “eu” do aprendiz necessita do encontro do “outro” mediador para conhecer-se, autodeterminar-se, emancipar-se como sujeito com dimensões de individuação e de socialização.

O diálogo intersubjetivo gerador de aprendizagem tem igual impacto sobre o próprio mediador, cuja identidade não fica imune ao processo no qual se envolve. A dinâmica de geração de saberes, sentidos e significados da racionalidade pedagógica perante o “outro” aprendiz constitui momentos e espaços de reflexividade crítica, de formação contínua e de reconstituição dos saberes de experiência do mediador. Este vivencia, assim, os processos de socialização e de emancipação profissional e humana, da autodeterminação proclamada por Adorno (2003). A

compreensão da identidade, como construção intersubjetiva (MARTINAZZO, 2005), ressalta a competência comunicativa e a racionalidade que a molda como constituintes do trabalho do professor reflexivo, crítico e transformador.

Em contraste com a racionalidade dialógica, expressão de uma reflexividade que acolhe a individuação e a socialização, a reflexividade monológica permanece nos limites da consciência subjetiva da individuação. Tal redução nega e destrói o sujeito social por ignorar o necessário confronto de sentidos e de significados do diálogo com outro sujeito na dinâmica de busca do entendimento e de consensos geradores de novos saberes. Essa compreensão do trabalho pedagógico do educador tem referências conhecidas, a exemplo da racionalidade, que “permite” a leitura e a escrita do mundo junto a outros sujeitos, diria Paulo Freire (2005); a isso Habermas (2002) acrescenta: uma racionalidade ampla que supõe e viabiliza a comunicação como modo de reconhecer e compreender as múltiplas racionalidades que imperam nas famílias, nas escolas, nas sociedades, enfim, no mundo contemporâneo.

A racionalidade pedagógica que move o trabalho do educador encontra sua concepção fundante na epistemologia da prática docente. Sacristán (1999, p. 25) corrobora esse argumento quando acentua que “[...] o domínio da teoria não pode ser desligado das práticas sociais”. A epistemologia da prática está no confluente do repertório de saberes que integram a identidade do profissional de educação e o contexto social de suas intervenções. Esse paradigma reconhece que os referenciais teóricos e metodológicos das ciências da educação e dos campos disciplinares, no chão da sala de aula, passam pelo crivo de uma prática situada voltada para produzir sentidos e significados nos sujeitos aprendizes. É uma prática de saberes “[...] utilizados realmente pelos profissionais da educação em seu espaço cotidiano de trabalho para desempenhar todas as suas tarefas” (TARDIF, 2002, p. 254).

O entendimento da cognição situada como saber oriundo, mobilizado e reconstituído nas práticas docentes constitui o repertório de saberes em ação desse profissional como referencial que justifica, legitima e fundamenta a práxis do seu trabalho. As abordagens da epistemologia da prática, para Pimenta (2002), geram novas perspectivas de ensino.

## **6 A INTERSUBJETIVIDADE DO TRABALHO DOCENTE COMO MEDIAÇÃO DE APRENDIZAGEM PARA A EMANCIPAÇÃO DE SUJEITOS**

As categorias teóricas abordadas neste ensaio focalizaram a aprendizagem dos saberes e conhecimentos nos encontros de mediação entre sujeitos regidos por uma racionalidade dialógica concebida como pedagógica. Tanto na universidade como na escola, o ensino procede em contexto de constituição e reconstituição de sujeitos no mundo onde convivem. A competência docente, portanto, integra o domínio de conhecimentos disciplinares específicos, o domínio do “saber ensinar”, dando sentido e significado ao entendimento de formação para a emancipação profissional e cidadã de sujeitos.

A emancipação docente e discente procede da aprendizagem como formação interativa de identidades em constante “por vir”, entendida como apreensão de si mesmos dos sujeitos junto aos outros, produzindo sentido e significado da vida no mundo. O desenvolvimento da individuação procede no dinamismo da inserção na coletividade social. Encontramos, assim, o significado da educação para a liberdade da abordagem freireana, do “esclarecimento” kantiano na passagem para a maturidade do ser humano, ou ainda da autonomia e da autodeterminação do sujeito livre de preconceitos e limitações, aberto ao outro e à vida, da teoria crítica. A emancipação objeto da educação integral é a busca incessante de humanização da docência e seu reflexo nos processos de ensino-aprendizagem.

Os postulados apresentados apontaram para a compreensão do trabalho do profissional de ensino como uma práxis transformadora de um sujeito-docente em interação situada com outro sujeito-aluno, em que a aprendizagem centrada na formação de identidade pela constituição de novos saberes, sentidos e significados é regida pela mediação de uma racionalidade dialógica em direção ao entendimento entre ambos no horizonte de uma emancipação cidadã e profissional fundada no ser social.

## **7 REFERÊNCIAS**

ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

BOUFLEUER, J. P. *Correspondência*. Ijuí: Unijuí, 2008.

CASAGRANDE, A. C. *Ação comunicativa, intersubjetividade e aprendizagem: a escola enquanto comunidade comunicativa*. 2008. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2008.

FENSTERMACHER, G. D.; RICHARDSON, V. L'explicitation et la reconstruction des arguments pratiques dans l'enseignement. *Cahiers de la Recherche en Éducation*, v.1, n. 1, p. 157-181, 1994.

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

HABERMAS, J. *Racionalidade e comunicação*. Lisboa: 70, 2002.

MARTINAZZO, C. J. *Pedagogia do entendimento intersubjetivo: razões e perspectivas para uma racionalidade comunicativa na pedagogia*. Ijuí: Unijuí, 2005.

PIMENTA, S. G. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2002.

PRESTES, N. H. *Educação e racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola*. Porto Alegre: PUC, 1996.

SACRISTÁN, J. G. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: Foundations of new reform. *Harvard Educational Review*, Massachusetts, n. 51, p. 1-22, 1987.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TERRIEN, J. *Docência universitária e formação para o trabalho pedagógico: a gestão dos saberes na docência*. Projeto de pesquisa. Fortaleza: UFC/CNPq, 2007.

TERRIEN, J. Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea. *Educativa*, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 67-81, 2006.

TERRIEN, J.; NÓBREGA-TERRIEN, S. M. Formação para além do ensino na docência universitária: reflexões ancoradas na formação cidadã. In: SALES, J. A. M.; FARIAS, I. M. S.; BARRETO, M. C. (Org.). *Docência e formação de professores: novos olhares sobre temáticas contemporâneas*. Fortaleza: UECE. 2010. p. 99-108.

TERRIEN, J.; SOUZA, A. Cultura docente e gestão pedagógica: a racionalidade prática dos saberes do saber-fazer. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 150-151, p. 42-51, 2000.

Recebido em 17 de março de 2017.

Aceito em 4 de julho de 2017.