

A RACIONALIDADE PEDAGÓGICA E OS SABERES SOBRE O ENSINO: UM ESTUDO SOBRE A EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA DOCENTE

PEDAGOGICAL RATIONALITY AND KNOWLEDGE ABOUT TEACHING: A STUDY ON THE EPISTEMOLOGY OF TEACHING PRACTICE

RACIONALIDAD PEDAGÓGICA Y CONOCIMIENTOS SOBRE LA ENSEÑANZA: UN ESTUDIO SOBRE LA EPISTEMOLOGÍA DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Maria de Lourdes Tavares Magalhães¹
Bernadete de Souza Porto²

Manuscrito recebido em: 29 de junho 2020.

Aprovado em: 06 de fevereiro de 2021.

Publicado em: 06 de fevereiro de 2021.

Resumo

A epistemologia da prática docente revela que o trabalho do educador é um espaço criativo de produção dos saberes sobre a docência. O estudo aqui apresentado tem como objetivo geral compreender a epistemologia da prática docente e como objetivos específicos: apreender o conceito de racionalidade pedagógica; analisar como esta racionalidade serve de fundamento para a constituição dos saberes pedagógicos; apreender o conceito de saber pedagógico e analisar como estes saberes são constituídos pelos professores. A metodologia adotada é a qualitativa, especificamente a bibliográfica, conforme aponta Severino (2007). Para análise dos dados provenientes da pesquisa bibliográfica nos amparamos no método de Análise de Conteúdo desenvolvido por Bardin (2011). Assim, nossos objetivos nos guiaram na construção do entendimento de que a epistemologia da prática é um estudo sistemático acerca dos saberes que os professores produzem no cotidiano de suas práticas em confronto com as teorias. Também foi possível delimitar o conceito de racionalidade pedagógica, a qual diz respeito as razões que servem de fundamento para as ações docentes, entende-se, portanto, que a racionalidade pedagógica serve de ponto de ancoragem do saber pedagógico. Elucidamos que o saber pedagógico é aquele que torna o professor capaz de transpor os conteúdos para uma situação de ensino de modo que estes possam ser assimilados pelos alunos. A constituição desses saberes pelos professores se realiza mediante o confronto entre as teorias da educação, que são conhecimentos científicos sistematizados pelos estudiosos da área e as práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Epistemologia da prática; Docência; Saberes; Racionalidade Pedagógica.

¹ Doutoranda e Mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professora na Universidade Regional do Cariri. Integrante do Grupo de pesquisa Formação Docente.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5831-1918>.

E-mail: lourdesmario5@yahoo.com.br

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará. Integrante do Grupo de pesquisa Formação Docente.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2286-3811>

Contato: bernadete.porto@ufc.br

Abstract

The epistemology of teaching practice reveals that the work of the educator is a creative space for the production of knowledge about teaching. The study presented here has as general objective to understand the epistemology of teaching practice and as specific objectives: to apprehend the concept of pedagogical rationality; analyze how this rationality serves as a foundation for the constitution of pedagogical knowledge; apprehend the concept of pedagogical knowledge and analyze how this knowledge is constituted by teachers. The methodology adopted is qualitative, specifically the bibliographic one, as pointed out by Severino (2007). For the analysis of data from bibliographic research, we rely on the Content Analysis method developed by Bardin (2011). Thus, our objectives guided us in building the understanding that the epistemology of practice is a systematic study of the knowledge that teachers produce in their daily practices in comparison with theories. It was also possible to delimit the concept of pedagogical rationality, which concerns the reasons that serve as the foundation for teaching actions, it is understood, therefore, that pedagogical rationality serves as an anchor point for pedagogical knowledge. We elucidate that pedagogical knowledge is that which makes the teacher able to transpose the contents into a teaching situation so that they can be assimilated by the students. The constitution of this knowledge by teachers takes place through the confrontation between the theories of education, which are scientific knowledge systematized by scholars in the field and pedagogical practices.

Keywords: Epistemology of practice; Teaching; Knowledge; Pedagogical Rationality.

Resumen

La epistemología de la práctica docente revela que el trabajo del educador es un espacio creativo para la producción de conocimientos sobre la enseñanza. El estudio que aquí se presenta tiene como objetivo general comprender la epistemología de la práctica docente y como objetivos específicos: aprehender el concepto de racionalidad pedagógica; analizar cómo esta racionalidad sirve como fundamento para la constitución del conocimiento pedagógico; aprehender el concepto de conocimiento pedagógico y analizar cómo este conocimiento está constituido por los docentes. La metodología adoptada es cualitativa, específicamente bibliográfica, como señala Severino (2007). Para el análisis de los datos de la investigación bibliográfica, nos apoyamos en el método de Análisis de Contenido desarrollado por Bardin (2011). Así, nuestros objetivos nos guiaron en la construcción de la comprensión de que la epistemología de la práctica es un estudio sistemático del conocimiento que los docentes producen en sus prácticas diarias en comparación con las teorías. También fue posible delimitar el concepto de racionalidad pedagógica, que concierne a las razones que sirven de fundamento a las acciones docentes, se entiende, por tanto, que la racionalidad pedagógica sirve como punto de anclaje para el conocimiento pedagógico. Aclaramos que el conocimiento pedagógico es aquel que hace que el docente sea capaz de trasponer los contenidos a una situación docente para que sean asimilados por los alumnos. La constitución de este conocimiento por parte de los docentes se da a través del enfrentamiento entre las teorías de la educación, que son conocimientos científicos sistematizados por académicos en el campo y prácticas pedagógicas.

Palabras clave: Epistemología de la práctica; Docencia; Conocimiento; Racionalidad Pedagógica.

Introdução

As pesquisas que têm como objeto de estudo os saberes produzidos pelos professores começaram a surgir no final dos anos de 1980, inicialmente, no âmbito internacional, mais precisamente nos Estados Unidos e no Canadá (ALMEIDA; BIAJONE, 2007). Estes ensaios contribuíram significativamente para a edificação da docência como um terreno profícuo de estudos, bem como para o reconhecimento do professor como um agente social, produtor de saberes e práticas. É, pois, no âmbito do entendimento do professor como produtor de saberes que se desenvolve o estudo sobre a epistemologia da prática docente, isto é, uma teoria que explica de forma sistemática como esses saberes são construídos pelos educadores no cotidiano da sala de aula.

A problemática que fundamenta essa pesquisa está embasada na compreensão de que os saberes pedagógicos são importantes para a atividade docente tanto quanto os saberes científicos provenientes dos conteúdos disciplinares. Nessa perspectiva, entendemos que, “da mesma forma que é preciso a apropriação dos saberes científicos para o crescente domínio em cada área, é necessário a apropriação contínua dos saberes pedagógicos para o exercício competente da docência” (ANASTASIOU, 2007, p.25).

Entendemos, portanto, que há na sociedade de um modo geral, e na educação de um modo particular, uma ideia equivocada e recorrente acerca da definição sobre o papel do professor: a de que o domínio do conhecimento específico de cada área seria suficiente para o exercício da docência. Nesta ideia há uma clara desvalorização e não reconhecimento da importância e especificidade dos saberes pedagógicos. Como afirma Franco (2008, p.132), esses saberes são “[...] permeados por noções simplistas, do senso comum, que significam aos docentes, muitas vezes, desde o *dom de ensinar*, passando por saber aplicar técnicas e métodos”.

Concordamos com Franco (2009), quando a autora indica como foi sendo construída historicamente, a dicotomia entre o conhecimento específico de cada área e o conhecimento pedagógico. Ela explica que, durante muito tempo, a Pedagogia estudou o ensino por meio dos referenciais da ciência clássica, ou seja, “[...] utilizando-se de reduções, de classificações padronizadas, tentando estudar os fenômenos através de relações de

causalidade” (FRANCO, 2009, p.19). Este fato, fez com que toda a riqueza de saberes, interações e representações presentes nas práticas pedagógicas dos professores fosse de algum modo rechaçada. Assim, o conteúdo específico foi se constituindo como um conhecimento superior ao conhecimento pedagógico.

Entretanto, compreendemos que, somente o domínio dos conhecimentos específicos é incompatível em relação à complexidade do ato de ensinar, pois o professor não ensina por ensinar, mas para que os alunos aprendam. Naturalizar o processo de ensino como se o saber pedagógico estivesse automaticamente atrelado ao domínio do conteúdo ou a um dom natural do professor, é negar o ensino como uma prática social, como categoria historicamente construída que define “objetivos sociopolíticos” (LIBÂNEO, 1994) e que é epistemologicamente orientado.

Este artigo tem como objetivo geral: compreender a epistemologia da prática docente e como objetivos específicos: apreender o conceito de racionalidade pedagógica; analisar como esta racionalidade serve de fundamento para a constituição dos saberes pedagógicos; apreender o conceito de saber pedagógico e analisar como estes saberes são constituídos pelos professores.

Elegemos a metodologia qualitativa como caminho profícuo de estudo, pois ela nos possibilitará o alcance dos objetivos propostos. Utilizamos, portanto, a pesquisa bibliográfica como principal fonte de referência. A referida pesquisa tem como suporte teórico as proposições desenvolvidas pelos seguintes autores: Almeida (2007; 2012), Cunha (2010), D’Ávila (2013), Franco (2008; 2009), Freire (1996), Libâneo (1994), Magalhães (2018), Martinazzo (2005), Pimenta (2009; 2012), Pimenta e Anastasiou (2014), Anastasiou (2007), Saviani (2012), Tardif (2014) e Therrien (2008; 2010; 2012). Nosso estudo considerou livros publicados, documentos publicados na internet, como artigos de revistas, bem como, aqueles publicados em eventos científicos que versam sobre a formação docente. Também nos debruçamos no estudo de dissertações de mestrado para compor este manuscrito.

Nos embasamos, portanto, no direcionamento fornecido por Severino (2007) quando este explica que a pesquisa bibliográfica é aquela proveniente “[...] de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses e etc. Utiliza-se de dados

ou de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados” (SEVERINO, 2007, p.22).

Para tanto, nosso caminho metodológico constituiu-se na realização de três etapas relacionadas. Na primeira etapa procedemos a seleção dos autores e dos documentos disponíveis, ou seja, foi o momento onde pudemos identificar os diversos autores que tratam do assunto em questão, bem como, selecionar as obras e os documentos disponíveis que serviram de embasamento teórico para nossa pesquisa. Na segunda etapa fizemos a leitura e o fichamento das obras e dos documentos selecionados, procuramos nos apropriar das ideias dos autores, para posteriormente inseri-las no nosso estudo e na terceira e última etapa, fizemos um esboço do artigo e iniciamos o processo de escrita do mesmo.

Nesse contexto, convém ressaltar que o estudo dos autores selecionados nos possibilitou a compreensão sistemática acerca do nosso tema, ao passo que também nos forneceu os instrumentos teóricos necessários para que pudéssemos produzir este manuscrito. Para organização e análise dos dados teóricos encontrados nos amparamos na proposta de Análise de Conteúdo desenvolvida por Bardin (2011). Com suporte nos três momentos que compõe a análise de conteúdo, quais sejam: a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados, organizamos e analisamos os dados obtidos. Assim, a pré-análise corresponde ao momento em que o analista deve elaborar um esquema preciso de desenvolvimento do trabalho. Tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais com vistas ao desenvolvimento de um plano concreto de trabalho. Esta etapa nos levou a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a leitura desse material, a formulação das hipóteses e a elaboração de indicadores textuais que fundamentaram a interpretação dos nossos dados.

O segundo momento é denominado exploração do material, este conduz a análise propriamente dita que se caracteriza pela aplicação das decisões tomadas anteriormente na pré-análise. É, portanto, um momento de muito trabalho para o analista, pois os dados deverão ser sistematicamente analisados e confrontados com o referencial teórico utilizado. Esse momento correspondeu ao estudo sistemático das obras e dos documentos anteriormente selecionados.

O terceiro e último momento é denominado de tratamento dos resultados, visa fornecer os dados obtidos pelo analista. Conforme Bardin (2011, p.131), O analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, “[...] pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos - ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas”. Nesse momento, as atividades de inferência e de interpretação que se deram a partir das ideias tecidas pelos autores estudados foram cruciais para que pudéssemos compreender a epistemologia da prática docente e o processo de constituição dos saberes pedagógicos, bem como, o conceito desses saberes e da racionalidade pedagógica. Após serem explanados os objetivos e a metodologia que norteiam esse estudo, passemos então para a próxima seção.

A racionalidade pedagógica

O conceito de racionalidade nem sempre é unívoco, podendo ser aplicado em vários contextos comunicativos. No entanto, se partirmos de um conceito geral, podemos definir a racionalidade como a capacidade humana de exercer sua razão, isto é, de compreender o mundo, de decifra-lo e também de transforma-lo. O ser humano, diferentemente dos outros animais, tem a necessidade de transformar a natureza de acordo com as suas demandas. Tem a necessidade de criar, compreender, interpretar os fenômenos e interagir com os seus pares.

Para Martinazzo (2005), a racionalidade integra os modos de pensamento dos seres humanos, ou seja, os conceitos, as razões e os princípios que sustentam os discursos, tornando estes coerentes e válidos. Além disso, todas as manifestações criativas da cultura, bem como as inovações e os avanços conquistados pela ciência e pela tecnologia, são realizações que comprovam a eficácia da racionalidade humana. A esse respeito Martinazzo (2005, p.113,) assim se expressa: “por racionalidade, portanto, podemos entender como o homem percebe, interpreta, compreende e pronuncia o mundo da vida nos mais diferentes momentos e aspectos”.

Therrien (2010b), ao definir racionalidade, acrescenta que ela se refere ao modo como cada sujeito ou grupo de pessoas articula seus saberes e conhecimentos em busca

da compreensão dos fenômenos do mundo e das leis que regem a vida social. Ou seja, é munido da racionalidade que o homem projeta uma ação, justificando seu modo de ser e de agir, seus objetivos e os meios necessários para alcançá-las.

Entende-se que ao longo do percurso histórico, a educação assume diversas abordagens, isto é, organiza o ensino e aprendizagem de acordo com as diferentes teorias da educação. Nessa perspectiva, entende-se que cada teoria tem um modo particular de sistematização dos conteúdos, de avaliação e de planejamento do ensino, o que concorre para à transmissão-assimilação do saber produzido pela humanidade.

Portanto, cada forma de ensinar denota também uma concepção sobre a sociedade, a educação e o indivíduo. Martinazzo (2005, p.31), enfatiza esse ponto quando salienta que “[...] as práticas educativas e os processos pedagógicos, de maneira explícita ou não, sustentam e revelam racionalidades – ou miniracionalidades – no campo filosófico e pedagógico”. O autor chama a nossa atenção para o fato de que a racionalidade que orienta a Pedagogia na Modernidade é uma racionalidade cognitivo-instrumental, que se expressa numa subjetividade racional, metafísica e que está a serviço do capitalismo e do desenvolvimento cada vez mais acelerado das forças produtivas.

Para o autor, a racionalidade cognitivo-instrumental dá origem a uma pedagogia sistêmica, cujo principal objetivo é promover o desenvolvimento científico-tecnológico e garantir a mera sobrevivência dos indivíduos em um mundo regido pela concorrência e pelas leis gerais do mercado. Nessa perspectiva, as principais características desta pedagogia são

A ênfase no eixo e no produto final como metas a serem alcançadas, a preocupação em atender às competências demandadas pelo mercado, enfim, a consecução de fins teleológicos estabelecidos como guia para o processo pedagógico e práticas educativas reforçam e valorizam as posições de uma Pedagogia sistêmica, instrumental, funcionalista, técnica, estratégica, em detrimento de outras dimensões, como a hermenêutica-dialética e a dialógica-comunicativa que se abastecem nas categorias da compreensão e do entendimento, respectivamente. (MARTINAZZO, 2005, p.51-52)

Ainda conforme o autor, a Pedagogia cognitivo-instrumental está alicerçada na Filosofia da subjetividade ou da consciência, ou seja, numa razão egológica-monológica, centrada no sujeito. O caráter técnico-cientificista desta pedagogia atribui à razão o papel

de iluminar a mente do ser, dotando-lhe do pensamento consciente, estável, linear e previsível, “[...] que pelas vias dos métodos hipotético-dedutivo e indutivo-experimentalista o homem pode ter acesso à realidade e representar mentalmente suas leis e funções” (MARTINAZZO, 2005, p.141).

Este modelo de racionalidade traz uma concepção meramente instrumental e utilitarista da razão, sob a qual o ser humano é concebido apenas como um ser cognitivo. Além disso, ele reproduz o individualismo, pois não concebe o diálogo como um modo de produção de conhecimento. Nessa perspectiva, é somente na sua própria consciência que o homem assimila o objeto a ser conhecido, pois de acordo com esse entendimento, “conhecer é representar o real, donde a consciência de si, como sujeito epistêmico, é condição *sine qua non* para a apreensão e consciência do objeto” (MARTINAZZO, 2005, p.141). A racionalidade, portanto, é aqui entendida como uma categoria inata, abstrata e transcendental, inerente a cada pessoa isoladamente.

Em contrapartida, está a racionalidade pedagógica. Como podemos conceituá-la? Podemos dizer que ela é a racionalidade fundante do ato pedagógico, isto é, da ação docente. Ela integra conceitos, discursos, teorias e práticas subjacentes à ação de ensinar, bem como as razões que justificam as decisões tomadas pelo docente, os motivos que o levam a agir de determinada maneira.

Therrien (2012), ensina que a competência para ensinar é instituída por esta racionalidade e que ela é responsável por estruturar e organizar os modos das intervenções docentes em sala de aula. A racionalidade pedagógica, pode também ser definida como um conjunto de saberes que o professor constitui no cotidiano do seu trabalho. Compreende-se, desse modo, que

A racionalidade do ato pedagógico congrega elementos e saberes objetivos/científicos, sociais/culturais e institucionais/subjetivos adquiridos na formação, na prática profissional e no mundo vivido os quais são transformados e integrados pelo saber de experiência no decorrer da ação. Trata-se de uma racionalidade complexa que os padrões da lógica instrumental não podem cercear. (THERRIEN, 2010a, p.4)

Por ser uma racionalidade que fundamenta a ação do professor em sala de aula, ela sinaliza para a compreensão da epistemologia da prática docente, a qual pode ser definida

como um estudo científico acerca das práticas realizadas pelos professores no cotidiano da sala de aula. Nesse estudo, é possível evidenciar os saberes necessários ao trabalho desenvolvido pelos mesmos, saberes estes que caracterizam a ação de ensinar como uma ação específica e historicamente situada.

A epistemologia da prática busca compreender o processo de constituição dos saberes docentes, isto é, a relação existente entre as práticas pedagógicas e a produção dos saberes sobre o ensino. Ela nos mostra que longe de ser um profissional que apenas aplica os conhecimentos produzidos pelos teóricos da educação, o professor é antes de tudo um produtor de saberes, estes integram a identidade e a profissionalização do mesmo. Assim, os conhecimentos produzidos pelos teóricos da educação, provenientes de estudos e pesquisas científicas não podem ser aplicados diretamente na sala de aula, como se fossem receituários que servissem para orientar a atividade docente em toda e qualquer realidade de ensino. Esses conhecimentos, uma vez assimiladas pelos professores no decorrer do processo de formação, são reelaborados pelos mesmos a partir das necessidades impostas por cada realidade educativa. Este fato nos leva ao entendimento de que os professores pensam sobre o processo de ensino, refletem acerca do seu trabalho em sala de aula e reformulam suas teorias mediante o confronto com a prática. É, portanto, nesse confronto permanente entre teoria e prática, prática e teoria que os professores produzem os saberes que servem de suporte a atividade que desenvolvem, por isso, não podemos entendê-los como meros executores das tarefas da sala de aula. Tardif (2014, p.234) corrobora com esta ideia quando afirma “[...] o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes”.

Para Pimenta (2012), a epistemologia da prática traduz-se no reconhecimento dos professores como sujeitos intelectuais, capazes de produzir saberes, de participar na tomada de decisões e da gestão dos sistemas de ensino. Traduz-se também na valorização do pensar e do sentir dos docentes, de suas crenças e valores como aspectos importantes para a compreensão do seu fazer. Nesta mesma direção, Therrien (2010b, p.3-4) aponta que

A abordagem da epistemologia da prática permite revelar os saberes que fundamentam as intervenções dos docentes, conhecer sua natureza, compreender como estão integrados efetivamente nas tarefas dos profissionais e como são incorporados nas suas atividades e na sua própria identidade.

Assim, ao contribuir para desvelar os saberes que fundamentam a atividade do professor, a epistemologia da prática contribui também para que sejam reveladas as racionalidades nas quais estes saberes estão ancorados. De modo contrário ao que ocorre com a racionalidade cognitivo-instrumental, que serve de fundamento para a Pedagogia sistêmica, a racionalidade pedagógica está fundamentada em uma nova matriz paradigmática denominada de “Pedagogia do Entendimento Intersubjetivo” (MARTINAZZO, 2005). Esta, propõe a formação de outra racionalidade para a Pedagogia, a qual ultrapassa a razão instrumental e monológica postulada pela Pedagogia sistêmica e alcança a razão comunicativa, dialógica, crítica, argumentativa e emancipadora do sujeito.

É válido dizer que a Pedagogia do Entendimento Intersubjetivo encontra na Teoria da Razão Comunicativa formulada por Habermas (1988 apud, MARTINAZZO, 2005), sua fonte de inspiração. Ao formular esta teoria, Habermas elabora uma concepção crítica da razão que se sobrepõe ao modelo de razão postulado pela Modernidade. A Teoria da Razão Comunicativa apoia-se, principalmente, no referencial teórico do materialismo histórico-dialético e propõe uma racionalidade comunicativa, plural e intersubjetiva e historicamente situada.

Enquanto a racionalidade cognitivo-instrumental sugere um modelo de subjetividade assentado no diálogo do sujeito com ele mesmo, a racionalidade comunicativa propõe a intersubjetividade, isto é, o diálogo permanente entre os indivíduos, de modo que possam compartilhar e atribuir significados para o que aprendem. Neste sentido, a intersubjetividade “[...] inclui o conceito de ação comunicativa, um sentido mais amplo de razão, que não se restrinja tão-somente a uma relação estratégica entre sujeito-objeto, mas uma relação de entendimento entre sujeito” (MARTINAZZO, 2005, p. 179).

Neste sentido, a razão “[...] assume uma função de práxis comunicativa e de mediação-promoção da intersubjetividade” (MARTINAZZO, 2005, p.85). Traduzindo-se na própria competência comunicativa, a razão está ancorada no diálogo e na capacidade de

argumentação e de troca de conhecimentos. Por isso, ela é aberta, inacabada, inconclusa. Por ser também histórica, não pode ser compreendida somente como um atributo inato dos indivíduos.

Com efeito, entende-se que, na razão comunicativa, os significados emergem por meio do diálogo. Estes significados são partilhados e reelaborados, isto é, ao mesmo tempo em que as pessoas trocam conhecimentos, saberes e experiências, também atribuem e produzem coletivamente, novos sentidos para as coisas do mundo. Isso significa que a razão não serve apenas para que o homem contemple individualmente os fenômenos do mundo e da vida, buscando prevê-los e descrevê-los cientificamente, mas, também, para que ele possa elaborar, juntamente com os outros homens, novas modalidades de compreensão e de intervenção na realidade. Nessa perspectiva, Habermas (1988, p.499, *apud*, MARTINAZZO, 2005, p.212) diz o seguinte

o foco da investigação se afasta da racionalidade cognitivo-instrumental para a racionalidade comunicativa. Para esta o paradigmático não é a relação de um sujeito solitário com algo do mundo objetivo, que pode ser representado e manipulado, mas a relação intersubjetiva que estabelecem os sujeitos capazes de linguagem e de ação quando se entendem entre si sobre algo. Nesse processo de entendimento os sujeitos, ao atuarem comunicativamente, o fazem pela mediação da linguagem natural, servem-se de interpretações transmitidas culturalmente e referem-se simultaneamente a algo no mundo objetivo, no mundo social que compartilham e, cada um, a algo em seu próprio mundo subjetivo.

Como apontamos anteriormente, a racionalidade pedagógica está fundamentada na Pedagogia do Entendimento Intersubjetivo. Compreende-se, portanto, a ação pedagógica intersubjetiva como prática de mediação de saberes e de formulação coletiva de significados. Nesse contexto, entendemos que a razão do professor não é subjetiva, pautada no diálogo consigo mesmo, mas é, para, além disso, uma razão dialógica, expressa no diálogo com os outros e para os outros.

Desse modo, entende-se que o papel do professor é o de difusor do conhecimento historicamente acumulado. O que ele sabe não é para ser guardado e silenciado, mas para ser difundido, propagado. Portanto, a competência de propagar esse conhecimento situa-se além do domínio dos conteúdos de uma determinada área, uma vez que a mediação pedagógica exige que o docente transponha estes conteúdos para uma situação de ensino

aprendizagem, tornando-os acessíveis aos aprendizes. Como bem ensina Therrien (2010b, p.5)

a relação intersubjetiva entre docente e aluno se manifesta através da linguagem como ação comunicativa e dialógica tendo por objeto aprendizagens significativas produtoras de sentidos e significados, ou seja, de *novos contornos de saberes* para o aprendiz; revela-se o docente como sujeito hermenêutico e epistêmico, dimensões inerentes à reflexividade do sujeito em ação.

O papel de difusor de conhecimento traz também consigo a dimensão ético-política da ação do professor, é por isso que Therrien (2010b) chama a nossa atenção, quando explica que a intersubjetividade do diálogo gerador da aprendizagem influencia e transforma não somente a identidade de quem ensina, mas também de quem aprende, assim, “essa dimensão de ação do sujeito mediador revela ao mesmo tempo sua responsabilidade social e a importância humana do seu trabalho” (THERRIEN, 2010b, p. 09).

Segundo o referencial da racionalidade pedagógica, a aprendizagem é resultante de uma ação comunicativa engajada. O encontro intersubjetivo entre professores e alunos é profícuo porque no reconhecimento e confronto das distintas modalidades de saberes que permeiam o âmbito da família, da escola e da sociedade contemporânea, o professor contribui para a emancipação crítica dos sujeitos. Nessa mesma direção, consideramos, ainda, esclarecedoras as palavras de Therrien (2010c, p.8-9), quando este assinala que

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 nesse contexto de escolarização que procedem tanto à aprendizagem contínua para o professor como a cognição situada para o aluno.

Efetivamente, compreende-se que a intersubjetividade dialógica é um dos principais aspectos a ser considerado pela ação pedagógica. É no diálogo construtor de conhecimentos e de reconhecimento dos saberes dos educandos, que o ensino se torna

um caminho para a formação crítica e emancipatória dos sujeitos. Logo, o princípio da criticidade, só pode ser vivenciado na intersubjetividade, isto é, no confronto entre os diferentes repertórios de saberes. A razão monológica, centrada no diálogo consigo mesmo, nega a crítica transformadora e o confronto entre as diversas concepções de mundo e os diversos saberes, nulifica a principal função do ensino, que é contribuir para a socialização do saber elaborado e para a formação de seres críticos, conscientes de suas tarefas históricas.

É no âmbito dessa discussão que a racionalidade pedagógica adquire importância e apresenta-se como caminho superador da racionalidade cognitivo-instrumental embasada pela Pedagogia sistêmica como já mencionamos. No próximo ponto elucidaremos sobre a relação de dependência estabelecida entre a racionalidade pedagógica e os saberes pedagógicos.

Os saberes pedagógicos

Ao adentrarmos na discussão acerca dos saberes pedagógicos consideramos de suma importância apreender, o conceito de saber. Assim, podemos iniciar com o seguinte questionamento: o que é o saber e como este saber se constitui? De fato, no âmbito das Ciências, um saber é um conhecimento formulado segundo os preceitos do método científico. Portanto, o saber nesse contexto é sinônimo de conhecimento. Este conhecimento atende a leis e aos requisitos da ciência e, por isso, é validado pela comunidade científica. Já o saber como uma ideia elaborada pelo sujeito é um conjunto de certezas constituídas pelas pessoas mediante as experiências que vivenciam na relação com seus pares e no contexto social onde estão inseridas. É este entendimento que nos orienta quando falamos no saber pedagógico do professor ou nos saberes pedagógicos dos professores.

Essas duas modalidades de saber implicam um pensamento, reflexivo imbuído de intencionalidade. Compreende-se, dessa maneira que a formulação do saber não é individual, ou seja, não é uma capacidade psicológica inata do sujeito, mas é, sobretudo, uma elaboração social, permeada por condicionantes históricos, políticos e culturais.

Assim, compreendemos que, “os saberes decorrem da práxis social, histórica, intencionada, realizada por um sujeito histórico, consciente de seus determinantes sociais, em diálogo com suas circunstâncias” (FRANCO, 2009, p.14-15).

Na compreensão de Tardif (2014), a principal característica de um saber é a exigência da racionalidade. Isso significa que não basta uma pessoa fazer algo ou realizar uma determinada tarefa ou ação, pois é preciso ter a consciência dos motivos que justificam esta ação, bem como compreender a quem a ação está direcionada. A esse respeito autor anuncia que

Doravante, chamaremos de “saber” unicamente os pensamentos, as ideias, os juízos, os discursos, os argumentos que obedeçam a certas exigências de racionalidade. Eu falo ou ajo racionalmente quando sou capaz de justificar, por meio de razões, de declarações, de procedimentos, etc., o meu discurso ou a minha ação diante de um outro ator que me questiona sobre a pertinência, o valor deles, etc. Essa “capacidade” ou essa “competência” é verificada na argumentação, isto é, num discurso em que proponho razões para justificar meus atos. Essas razões são discutíveis, criticáveis e revisáveis. (TARDIF, 2014, p.199)

O conceito geral de saber é importante porque nos ajuda a compreender a definição de saber pedagógico. Ao analisarmos os dois conceitos é possível identificar que a característica da racionalidade é comum aos dois. Então, o que de fato, é o saber pedagógico?³ Essa temática é recorrente no âmbito da educação tanto pelos teóricos da área, como pelos próprios professores no cotidiano do seu trabalho. Discute-se, principalmente, sobre pontos ligados ao papel do professor no sentido de este possibilitar uma aprendizagem significativa por parte dos seus alunos, isto é, aquela em que haja a relação entre as experiências de vida que estes alunos trazem para a sala de aula, e os conteúdos científicos a serem ensinados. Tudo isso sem perder de vista o acesso dos educandos ao “saber elaborado” (SAVIANI, 2012).

É entendido, portanto, que os saberes pedagógicos são fundamentais para a profissão docente, assim como outros tantos outros que o professor precisa dominar para

³ O presente artigo é parte integrante da dissertação de mestrado cujo título é o seguinte: Os Saberes Pedagógicos de Professores do Curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri/URCA – um estudo sobre a racionalidade pedagógica nas narrativas docentes. De autoria de Maria de Lourdes Tavares Magalhães, orientada pela professora Doutora Bernadete de Souza Porto.

exercer a docência com qualidade. Assim, entendemos que saberes docentes são um conjunto de ideias, atitudes e valores que orientam ação do professor. As ideias trazem consigo a característica da racionalidade, da intencionalidade, pois derivam dos conhecimentos teóricos acessados pelos professores durante o processo de formação. As atitudes estão relacionadas as práticas pedagógicas desenvolvidas por estes profissionais no dia a dia da sala de aula e os valores se relacionam com a dimensão humana e ética do processo de ensino.

O domínio desses saberes por parte do professor é uma das condições necessárias para efetivação de um ensino de qualidade. Nesse contexto dos vários saberes docentes, achamos pertinente salientar que somente o saber pedagógico está no âmago do nosso estudo e que para nós, significa o mesmo que saberes pedagógicos. Já adentrando na especificidade dos saberes pedagógicos, compreendemos que para ensinar não basta ao professor o domínio dos saberes específicos de sua área de conhecimento, isto é, aqueles que compõem as disciplinas curriculares, é preciso que além de dominar esses conteúdos, ele domine também as formas de transmissão do mesmo, os processos pelos quais esses conteúdos deverão ser submetidos para que possam ser ativamente assimilados pelos estudantes. É preciso que ele domine os saberes pedagógicos, os quais estão relacionados ao processo de ensino aprendizagem, uma vez que o ensino possui especificidades que precisam ser compreendidas pelos educadores, ao mesmo tempo em que estes, necessitam estar preparados para atendê-las de maneira crítica e consciente.

Estudar sobre a constituição dos saberes pedagógicos dos professores contribui para a valorização destes como produtores de saberes e práticas, profissionais que pensam sobre o trabalho que desenvolvem e estabelecem modos inovadores de intervenção na realidade educativa. Esta concepção de docência diverge daquela que concebe o professor como um mero aplicador de técnicas, um sujeito passivo que segue rigorosamente o conhecimento validado pelas teorias da educação.

Poderíamos, a princípio dizer, que o saber pedagógico é compreendido como aquele que capacita o professor para a tarefa de ensinar. É mediante o domínio desse saber que o docente desenvolve seu trabalho em sala de aula. Além de dominar os conteúdos da disciplina que leciona, o educador precisa também dominar modos de transmissão desses

conteúdos, uma vez que estes precisam ser didatizados, passíveis de serem compreendidos e assimilados pelos alunos. Portanto, “o saber pedagógico é o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente” (PIMENTA, 2009, p.43).

Os conhecimentos pedagógicos são aqueles oriundos das teorias pedagógicas, porém, não são as teorias pedagógicas que produzem diretamente os saberes pedagógicos, pois esses são produzidos pelos professores no cotidiano do seu trabalho. Essa produção, dá-se, justamente, pelo confronto entre os conhecimentos validados pelas teorias da educação e os saberes da prática pedagógica constituídos pelos professores. Conforme nos ensina Pimenta (2009, p.26)

frequentando os cursos de formação, os futuros professores poderão adquirir saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, mas não estarão aptos a falar em saberes pedagógicos. [...] Os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os. É aí que produz saberes pedagógicos, na ação. [...] Os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia não geram os saberes pedagógicos. Estes só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora.

Pondo mais ainda em destaque o que nos diz a autora da citação acima, os saberes sobre a educação e a Pedagogia, isto é, os conhecimentos pedagógicos, não geram os saberes pedagógicos, porque estes só se constituem a partir da prática. Isso não significa dizer que o conhecimento pedagógico elaborado pelos pesquisadores e os teóricos da educação não sejam importantes para a formação do professor, uma vez que, como nos alerta Almeida (2012, p.164), “[...] disponibilizar o conhecimento pedagógico aos professores os capacita para compreender as dificuldades concretas encontradas em seu trabalho e superá-las de maneira criadora”.

O que tencionamos demonstrar é que o conhecimento pedagógico, a que o professor tem acesso nos cursos de formação inicial e continuada, é reelaborado e ressignificado por ele em sala de aula e que o saber pedagógico é, na verdade, o fruto dessa reelaboração e ressignificação. Como aponta Tardif (2014, p.37)

os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo,

reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representações e orientações da atividade educativa.

Isso acontece porque o professor, no exercício do seu trabalho, enfrenta as mais diversas realidades educativas. Cada turma de alunos é única, exigindo dele distintas modalidades de atuação. Os conhecimentos pedagógicos, elaborados pela Ciência Pedagógica, apesar de muito importantes, não são passíveis de aplicação direta na sala de aula da maneira como foram produzidos pelos pesquisadores e teóricos da educação. Isso faz com que o professor os reelabore, pois, só assim, poderão ser adaptados e incorporados a realidade educativa da sala de aula. Por isso, concordamos com Pimenta (2009, p.26), quando esta afirma que “o futuro profissional não pode constituir seu saber-fazer senão a partir do seu próprio fazer. Não é senão sobre essa base que o saber, enquanto elaboração teórica, se constitui”.

Os saberes pedagógicos são, portanto, aqueles que só podem ser constituídos pelos professores com amparo nas necessidades reveladas no dia a dia da sala de aula. Assim, é com esteio nessas necessidades que os professores elaboram estratégias inovadoras de intervenção na realidade educativa, no intuito de possibilitar que os estudantes se apropriem dos conteúdos de ensino. Assim, compreendemos que, “o saber-fazer pedagógico, possibilita ao educando a apreensão e a contextualização do conhecimento científico elaborado” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p.167).

É o saber pedagógico que serve de fundamento para estas ações e intervenções docentes. Podemos, então, afirmar que a prática docente expressa a síntese de um saber pedagógico, ela é a própria expressão desse saber, ou seja, “o saber pedagógico é “própria cultura docente em ação” (TARDIF, 2014). Franco (2008) acrescenta, dizendo que os saberes pedagógicos são elaborações cognitivas realizadas pelos professores, organizadas na mente deles e adquirindo formas de concepções e pressupostos que orientam a atividade de ensinar, bem como os auxiliam na tarefa de ser e de estar professor. A autora reitera exprimindo que

A capacidade de articular o aparato teórico-prático, a capacidade de mobilizá-lo na condição presente, a capacidade de organizar novos saberes a partir da prática, essas capacidades em conjunto, estruturam aquilo que chamo de **saberes pedagógicos**. (grifos da autora) (FRANCO, 2009, p.17)

Os saberes pedagógicos possibilitam ao professor transcender o nível da repassagem dos conteúdos de ensino, informando-o, cotidianamente, sobre a necessária contextualização desses conteúdos, sobre a importância da mediação pedagógica que visa, sobretudo, a possibilitar que aprendizagens significativas possam ser gestadas. Sem o domínio desses saberes, o ensino adquire conotação mecânica, instrumental e acrítica o que impossibilita uma aprendizagem significativa.

Compreendemos que a transmissão dos conteúdos culturais, elaborados pela humanidade no decorrer do processo histórico, deve ser uma das premissas centrais de todo e qualquer modelo de ensino que se proclame como crítico e democrático. Entendemos, entretanto, que essa transmissão de conteúdos culturais precisa vir acompanhada do confronto e do estabelecimento de relações entre os conhecimentos aprendidos e o mundo real, da problematização, análise crítica, historicidade e criação. É na junção, entre a transmissão do conteúdo e as devidas transposições que o professor realiza com o objetivo de possibilitar a aprendizagem dos alunos, que os saberes pedagógicos encontram seu campo de atuação. D'Ávila (2013, p.25) também traz o conceito de saber pedagógico. Vejamos a conceituação da autora

Saberes pedagógicos são aqueles que provêm da formação docente e do exercício da docência e dizem respeito às habilidades, conhecimentos e atitudes mobilizados como respostas às situações do cotidiano escolar. Desde os elementos pré-processo de ensino, como as ações de pesquisar e planejar, por exemplo, aos elementos presentes no ato de ensinar – gerir uma classe, interagir verbalmente, mediar didaticamente os conteúdos etc. – e os pós-processo de ensino – avaliar, replanejar – os saberes pedagógicos são estruturantes da profissão. Ou seja, sem eles não há como exercer a docência.

Neste sentido, com esteio na definição formulada por D'Ávila (2013), compreendemos que os saberes pedagógicos não estão apenas na sala de aula, isto é, na interação pedagógica que se realiza entre professores e alunos, pois estes saberes também podem ser expressos no momento de planejamento do ensino, na definição dos objetivos e dos conteúdos, da metodologia e dos processos avaliativos.

Julgamos, também, esclarecedora a relação estabelecida por Cunha (2010), entre os saberes pedagógicos e a formação docente. Para a autora, o núcleo pedagógico da formação do professor deve considerar, principalmente, os saberes referentes: ao

contexto no qual a prática pedagógica ocorre; à dimensão relacional e coletiva das situações de trabalho e dos processos de formação; à ambiência da aprendizagem; ao contexto sócio-histórico dos alunos; ao planejamento das atividades de ensino; à condução da aula nas suas múltiplas possibilidades e aos saberes relacionados à avaliação da aprendizagem.

Freire (1996), ao discorrer sobre os saberes necessários à prática educativa, reúne uma série de pontos que, no nosso entendimento, ressignificam o conceito de saber pedagógico, pois dizem muito sobre as questões do ensino e acerca do papel do professor. Dentre os diversos saberes apresentados pelo autor, selecionamos aqueles que melhor expressam nossa própria concepção de saber pedagógico. O autor diz que “ensinar exige rigorosidade metódica; ensinar exige criticidade; ensinar exige reflexão crítica sobre a prática e Ensinar exige disponibilidade para o diálogo”.

A rigorosidade metódica apontada por Freire em nada condiz com o modelo de ensino bancário no qual o discente é um sujeito passivo perante a verdade absoluta proclamada pelo professor. Ensinar não se esgota no mero tratamento superficial do conteúdo, mas é, antes de tudo, reconhecer o outro como um ser em potencial, como sujeito criador. É, também, oferecer condições para que este sujeito se aproprie criticamente dos conteúdos, “daí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor cadenciado de frases e de ideias inertes do que um desafiador” (FREIRE, 1996, p.27).

Aqui, compreendemos, claramente, como os saberes pedagógicos são expressos nas palavras de Freire, pois o autor chama atenção para o fato de que ensinar é muito mais do que memorizar conteúdos, para depois repassá-los mecanicamente para os discentes. Ensinar exige mais, demanda compreender que o conteúdo de ensino não se faz como objeto cognoscível apenas pelo caminho da sua apropriação, mas também pelo caminho da recriação ou da produção de novos conhecimentos.

Com relação à criticidade, o autor declara que “[...] uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil” (FREIRE, 1996, p.32). Desse modo, é por meio da atividade educativa que ocorre a passagem de uma “curiosidade ingênua”, própria do pensamento do senso

comum, para uma “curiosidade epistemológica”, isto é, crítica e rigorosa. Aqui, o saber pedagógico está no tratamento crítico e problematizador que o professor concede ao conteúdo que ensina, na capacidade de abordar este conteúdo dentro das suas variadas dimensões, ultrapassando o universo conceitual e alcançando o de ordem cultural, político, histórico e ideológico.

A reflexão crítica sobre a prática implica o movimento dinâmico e contínuo de reflexão sobre as tarefas educativas, portanto, “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática” (FREIRE, 1996, p.39).

Freire salienta ainda, que esta reflexão crítica sobre a prática deve fazer parte da formação do educador, seja ela inicial ou contínua. Inferimos, aqui, que o movimento de constituição dos saberes pedagógicos está enraizado na reflexão crítica sobre a prática educativa, pois, é mediante esse movimento constante de pensar sobre a própria prática, que o professor se constitui como um produtor de saberes, alguém que necessita reinventar-se constantemente para atender a complexidade do trabalho que desenvolve.

A disponibilidade para o diálogo indica que, tanto o professor quanto os alunos são seres inacabados. O professor, como profissional preparado para a atividade que desenvolve, detentor de um saber ensinar e responsável direto pelo processo de ensino, não poderá, jamais, desconsiderar o que os alunos sabem, o que eles pensam e como pensam. Ensinar exige também escuta, entretanto, a escuta do professor não é qualquer escuta, mas é um ouvir extremamente respeitoso e atento.

É respeitoso porque não se pode querer ensinar alguma coisa a alguém sem saber o que esse alguém já sabe sobre o que se deseja ensinar. É atento porque é conhecendo o que o sujeito já sabe, que o professor direciona sua prática pedagógica, com vistas a possibilitar que esse sujeito se aproprie criticamente do que ele ainda não sabe. Como nos diz Freire (1996, p.137), “preciso, agora, saber ou abrir-me à realidade desses alunos com quem partilho a minha atividade pedagógica”. E o autor continua, muito sabiamente, dizendo, “minha abertura à realidade negadora de seu projeto de gente é uma questão de real adesão de minha parte a eles e a elas, a seu direito de ser”. Nesse contexto,

entendemos que os saberes pedagógicos também estão nesse reconhecimento dos saberes dos educandos, e que o saber ensinar pressupõe o estabelecimento de uma relação dialógica entre quem ensina e quem aprende.

Conforme já enfatizamos, o trabalho desenvolvido pelo professor é um espaço privilegiado de constituição dos saberes docentes. Nesse contexto, indicamos que a competência do saber ensinar é instituída pela racionalidade pedagógica. Esta racionalidade fundamenta a ação do educador, servindo como um ponto de ancoragem para os saberes pedagógicos. Ela sustenta as decisões tomadas pelos professores, dando sentido e direção à prática docente e constituindo-se como um espaço privilegiado de elaboração desses saberes.

É uma racionalidade prática, contextualizada, que serve para orientar cada situação particular. Por isso, é também aberta e flexível, “[...] é uma racionalidade situada, cultural, histórica e científica, atenta às múltiplas vozes e faces da humanidade contemporânea” (THERRIEN, 2012, p.7). Quando se diz que ela é prática, não significa que ela exclui a fundamentação teórica. Pelo contrário, ela só pode ser prática porque traz o embasamento teórico que lhe dá suporte; ela se origina, exatamente, no confronto entre as teorias da educação e as práticas da sala de aula. Entendemos, portanto, que os saberes pedagógicos expressam a síntese de uma racionalidade pedagógica.

Conforme Therrien (2012), a racionalidade que fundamenta o terreno pedagógico é guiada por uma razão comunicativa, isto é, ela requer a intersubjetividade de uma relação coletiva, esta tem como principais características a dialogicidade, a argumentação e a busca pelo entendimento, e pela formulação de sentidos e significados para o que se aprende. Neste sentido, entendemos que

Abordar a prática docente pelo ângulo da racionalidade pedagógica conduz a perceber que toda aprendizagem resultante de encontros efetivos entre sujeitos abertos à descoberta de novos horizontes de sentidos e significados pela ação comunicativa se situa nos processos de emancipação humana e profissional. Reconhecendo a necessária postura do encontro dialógico entre sujeitos aprendizes, conceitua-se a racionalidade pedagógica como igualmente dialógica e fundante do campo pedagógico. As relações intersubjetivas dispõem os sujeitos aprendizes ao processo de emancipação humana e profissional. A racionalidade fundante do campo pedagógico reconhece a intersubjetividade como motriz da aprendizagem presente no movimento de encontro coletivo de sujeitos em torno de conteúdos de ensino. (THERRIEN, 2012, p.129-130)

Por ser uma racionalidade que orienta o ensino, ela só pode se desenvolver na perspectiva do diálogo e da interação de professores e alunos, esta interação, é, por excelência, um espaço de constituição dos saberes pedagógicos. É na experiência vivenciada pelo professor, em cada situação de ensino, que os saberes pedagógicos se desenvolvem, cada situação, contribui para que estes saberes sejam ressignificados e reelaborados pelos docentes. Por isso, diz-se que a racionalidade a fundamentar estes saberes é também aberta, plural, intersubjetiva e dialógica (THERRIEN, 2012).

Portanto, a racionalidade que dá suporte ao ensino e a aprendizagem não está restrita ao domínio e à transmissão dos conhecimentos elaborados pela ciência. Ela vai muito além disso, pois possibilita que esses conhecimentos sejam internalizados, compreendidos e reconstituídos pelos estudantes. Como sintetiza Therrien (2010c, p.10), “reconhecemos esta como racionalidade pedagógica, considerando que permite transformar os conteúdos de ensino, tornando-os acessíveis aos aprendizes produzindo sentidos e significados”.

Therrien, ainda nos expressa que a transformação pedagógica dos conteúdos das matérias de ensino só poderá ocorrer mediante uma racionalidade aberta, que estabelece o diálogo intersubjetivo como um princípio fundante da aprendizagem. É, portanto, no contexto dessa racionalidade aberta, dialógica e intersubjetiva, que os saberes pedagógicos se originam. Estes capacitam os professores para ensinar, e são cotidianamente reconstituídos mediante a complexidade das situações que estes profissionais enfrentam no cotidiano da sala de aula.

No cerne dessa discussão, a epistemologia da prática enquanto estudo sistemático e científico acerca dos saberes docentes (PIMENTA 2012, 2014; TARDIF, 2014), nos indica que, no caso dos saberes pedagógicos, é de suma importância entender que eles necessitam do confronto permanente entre teoria e prática, prática e teoria. Desse modo, é na reflexão diuturna e crítica sobre a prática que os professores são capazes de constituir os saberes pedagógicos.

Considerações finais

Ao finalizarmos nosso estudo é importante salientar que compreender a atividade docente com amparo no referencial da racionalidade pedagógica é, em suma, entendê-la como uma prática social em oposição a uma prática meramente instrumental. Conforme nos orienta Therrien (2008, p.10), esse jeito de conceber o trabalho pedagógico “[...] rompe com a visão de professor como técnico especialista, mero executor de programas, substituindo-a por uma visão intelectual crítica, relacionada com os problemas e as experiências do cotidiano”. Voltamos a salientar que o objetivo primeiro da epistemologia da prática é justamente tornar claro o entendimento de que o professor não é um mero executor de aulas, bem como contribuir para que uma nova concepção de docência possa ser construída, concepção esta que está relacionada a ideia do professor como um intelectual crítico e produtor de saberes.

Desse modo, achamos importante neste momento revistar nossos objetivos de pesquisa e responder as questões problematizadoras atreladas aos mesmos. Assim, nosso objetivo geral que é compreender a epistemologia da prática docente nos sinalizou para os seguintes questionamentos: o que é a epistemologia da prática? Como podemos caracterizá-la? Em resposta a esse objetivo e com suporte no estudo dos autores mencionados nesse artigo, compreendemos que a epistemologia da prática é um estudo sistemático sobre a ação docente, ou seja, sobre os saberes que os professores produzem no cotidiano de suas práticas em confronto com as teorias. Esses saberes traduzem a complexidade e especificidade da atividade desenvolvida pelo professor. Compreendemos ainda que esse estudo tem uma grande contribuição a dar no campo da formação e profissionalização docente.

Da mesma forma, nossos objetivos específicos também nos trouxeram outras perguntas problematizadoras. Os objetivos específicos são: apreender o conceito de racionalidade pedagógica; analisar como esta racionalidade serve de fundamento para a constituição dos saberes pedagógicos; apreender o conceito de saber pedagógico e analisar como estes saberes são constituídos pelos professores. As perguntas atreladas a esses objetivos são: o que é racionalidade pedagógica? Qual a relação entre a racionalidade

pedagógica e a produção dos saberes pedagógicos? O que são saberes pedagógicos e como eles são constituídos pelos professores? Em resposta a primeira pergunta inferimos que racionalidade pedagógica diz respeito as razões que servem de fundamento a ação docente, aquelas que justificam as decisões tomadas pelos professores. Essas decisões são norteadas por esta racionalidade que orienta o processo de ensino aprendizagem e que, por isso, precisa pautada numa razão intersubjetiva, crítica, aberta e plural.

Indicamos também que a relação que se estabelece entre essa racionalidade e a produção dos saberes pedagógicos é muito clara, uma vez que, os saberes pedagógicos estão intimamente relacionados ao ensino e a interação que ocorre entre professores e alunos no contexto da sala de aula. Portanto, entende-se que ela serve de ponto de referência para estes saberes. É ela que estabelece a intencionalidade da ação docente, seus objetivos e suas finalidades.

No que concerne ao conceito de saber pedagógico elucidamos que este saber é aquele que capacita o professor para que ele possibilite a aprendizagem dos alunos. Ele informa constantemente ao professor sobre os processos relacionados ao ensino, isto é, planejamento, definição de objetivos, conteúdos, avaliação e metodologia, bem como a relação professor-aluno e aluno-aluno. Em suma, o saber pedagógico torna o professor capaz de transpor os conteúdos para uma situação de ensino de modo que estes possam ser assimilados pelos alunos. A constituição desses saberes pelos professores se realiza mediante o confronto entre as teorias da educação, que são conhecimentos científicos sistematizados pelos estudiosos da área e as práticas pedagógicas. É, portanto no exercício diário de reflexão sobre prática que os professores constituem esses saberes. Esse movimento permanente de pensar teoricamente sobre o ensino e reformular a prática e pensar sobre as necessidades da prática e reformular o que se pensa sobre o ensino é, por excelência, o âmago de constituição dos saberes pedagógicos.

No bojo dessa discussão, a ação docente surge como atividade que transcende o ato de ministrar aulas, transmitir conteúdos e executar currículos. Ela exige saberes específicos porque, além de ter um caráter instrucional, possui também um caráter social, político e ético que afeta a identidade tanto daqueles que ensinam, como daqueles que

aprendem. Assim, entendemos que os professores não se limitam a executar currículos, assim como suas ações não estão restritas ao espaço interno da sala de aula.

Desse modo, o repertório dos saberes docentes ultrapassa o saber-fazer e alcança a dimensão do ser, do pensar e do constituir-se professor, revelando, também, a existência de uma epistemologia da prática docente, isto é, um estudo sistematicamente organizado, cuja finalidade é compreender o processo de constituição dos saberes docentes no cotidiano da sala de aula. Esse estudo busca também elencar/reunir o conjunto de saberes e conhecimentos que são inerentes a atividade desenvolvida pelo professor e, que, portanto, todo professor deve possuir para realizar sua ação com excelência. A epistemologia da prática é um referencial que nos possibilita compreender a especificidade da atividade do educador, o que obviamente culmina nas questões relativas à identidade docente. Contudo, essas questões exigiriam outra discussão (GAUTHIER, 1998).

A importância dada a epistemologia da prática, está pautada na compreensão de que é somente mediante a elucidação sobre os diversos saberes necessários à docência que o processo de formação e profissionalização docente poderá ser melhor desenvolvido.

Por outro lado, reconhecer a importância do trabalho desenvolvido pelos professores, é concebê-los como intelectuais críticos, cuja função extrapola os limites da sala de aula. Nessa perspectiva, compreendemos que a contribuição desse estudo reside no fato de que ela instiga um repensar sobre o papel e sobre a formação do professor. Esperamos que estudos como estes possam contribuir para construção de um entendimento crítico e intersubjetivo acerca da docência e, além disso, possam servir de orientação no que concerne aos processos de formação e profissionalização docente e consolidação de uma educação democrática e de qualidade.

Referências

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri; BIAJONE, Jefferson. **Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 281-295, maio/ago. 2007.

ALMEIDA, Maria Isabel. **Formação do Professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais.** 1 ed. São Paulo, Cortez: 2012.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Saberes pedagógicos e saberes científicos na formação inicial do licenciado e do bacharel. **Pleiade**, Foz do Iguaçu, v. 1, n. 2, p. 7-27, Jul./Dez. 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. 1. ed. revista e ampliada. São Paulo: Edições 70, 2011.

CUNHA, Maria Isabel da. **Trajetórias e Lugares de Formação da Docência Universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional.** Araraquara, SP: Junqueira&Marin. Brasília – DF, CAPES. CNPq. 2010.

D'ÁVILA, Cristina Maria. Docência na educação superior: labirintos e saídas na construção da profissionalidade docente. In: D'ÁVILA, Cristina Maria; VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Organizadoras). **Profissão Docentes na Educação Superior.** 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2013.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como Ciência da Educação.** 2 ed. São Paulo, Cortez: 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformação no processo ensino-aprendizagem. **Cadernos de Pedagogia Universitária.** Volume 10. Universidade de São Paulo, USP: Pró-reitoria de Graduação, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GAUTHIER, Clermont. et al. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Ijuí: Editora UNIJUI, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério).

MAGALHÃES, Maria de Lourdes Tavares. **Os saberes Pedagógicos de Professores do Curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri /URCA – um estudo sobre a racionalidade pedagógica nas narrativas docentes.** Fortaleza: UFC, 2018. 218p. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

MARTINAZZO, Celso José. **Pedagogia do Entendimento Intersubjetivo: razões e perspectivas para uma racionalidade comunicativa na Pedagogia.** Ijuí: Editora Unijuí, 2005. (Coleção fronteiras da educação).

PIMENTA, Selma Garrido. Professor: formação, identidade e trabalho docente. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo**: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Envandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11 ed. Campinas: Autores Associados, 2012. – (coleção educação contemporânea).

SEVERINO, Antônio Joaquim, **Metodologia do trabalho científico**, 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TERRIEN, Jacques; CARVALHO, Antonia Dalva França. **Etnometodologia**: uma opção teórico-metodológica para o estudo da epistemologia da prática docente. In: **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - 14º ENDIPE**, 2008, Porto Alegre. Disponível em: <http://jacquestherrien.com.br/publicacoes-disponiveis/>. Acesso em: 08/04/18.

TERRIEN, Jacques. Autonomia, saber da experiência e competência no contexto da ética do trabalho docente. In: CARVALHO, Antônia D.F. (Org.) **Conversas pedagógicas**: reflexões sobre o cotidiano da docência. Teresina: EDUFPI, 2010a. Disponível em: <http://jacquestherrien.com.br/publicacoes-disponiveis/>. Acesso em: 28/10/17.

TERRIEN, Jacques. Da epistemologia da Prática à Gestão dos Saberes no Trabalho Docente: convergências e tensões nas pesquisas. In: DALBEN, A.; DINIZ, J.; SANTOS, L. (Org). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. XV ENDIPE. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b. Disponível em: <http://jacquestherrien.com.br/publicacoes-disponiveis/>. Acesso em: 15/10/17.

TERRIEN, Jacques. **Intersubjetividade e Aprendizagem**: a apreensão de saberes, sentidos e significados subjacentes à racionalidade pedagógica. Estudo parcialmente apresentado no painel: Labirintos da mediação didática: saberes e profissionalidade docente. XV ENDIPE, Belo Horizonte, 2010c. Disponível em: <http://jacquestherrien.com.br/publicacoes-disponiveis/>. Acesso em: 15/10/17.

TERRIEN, Jacques. Docência Profissional: a prática de uma racionalidade pedagógica em tempos de emancipação de sujeitos. In: D'ÁVILA, Cristina; VEIGA, Ilma Passos Alencastro.

(Org.). **Didática e docência na educação superior**: implicações para a formação de professores. 1 ed. Campinas: Papyrus, 2012.