**DOCÊNCIA E COMPETÊNCIA PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR: O
PROFESSOR DE GEOGRAFIA EM SITUAÇÃO SITUADA**

*Francisco Kennedy Silva dos Santos¹, Maria Raquel de Carvalho Azevedo²
Silvia Maria Nóbrega-Therrien³*

¹Professor e Pesquisador do Programa de Pós-graduação em Geografia e do Departamento de Ciências Geográficas da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Líder do Grupo de Pesquisa Educação Geográfica, Cultura Escolar e Inovação (GPECI/CNPQ). E-mail: kennedyufpe@gmail.com

²Doutora em Educação. Professora e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Educação, História e Saúde Coletiva da Universidade Estadual do Ceará-UECE. Coordenadora de área do subprojeto PIBID Ciências Sociais – vinculada ao Centro de Humanidades – CH/UECE. E-mail: raquel.azevedo@uece.br

³Doutora em Sociologia da Educação pela Universidade de Salamanca (Espanha), com Estágio Pós-Doutoral em Educação pela Universidade de Valência, Espanha. Professora do Centro de Ciências da Saúde e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Líder do Grupo de Pesquisa Educação, História e Saúde Coletiva. Pesquisadora PQ 2 do CNPq. E-mail: silnth@terra.com.br

RESUMO:

O presente artigo, de natureza teórica, pretende caracterizar um conceito pedagógico de competência emancipatória de formação docente à luz da práxis pedagógica, tendo como referência a Teoria da Ação Comunicativa de Habermas. A adoção das categorias centrais de Habermas, trabalho (ação instrumental) e comunicação (ação comunicativa), tendo em vista um conceito de formação dos profissionais de Educação capazes de interligar o processo do ensino com diferentes conhecimentos e saberes, favorece a interdisciplinaridade e compreensão crítica e integral da realidade complexa, portanto, a elaboração de um conceito de competência-comunicativa emancipatória implica uma reflexão interdisciplinar e rizomática de saberes.

Palavras-chave: Racionalidade Pedagógica. Formação Docente. Profissionalização Docente. Trabalho Pedagógico.

**THE GEOGRAPHY TEACHER IN HIGHER EDUCATION IN THE
PERSPECTIVE OF EDUCATIONAL PRAXIS**

ABSTRACT:

This article, of a theoretical nature, intends to characterize an educational concept of emancipative competence of teacher education in the light of pedagogical praxis, taking as a reference the Theory of Communicative Action, Habermas. The adoption of the central categories of Habermas, work (instrumental action) and communication (communicative action), with a view to a concept of vocational training in the area of Education capable of linking the process of teaching with different knowledge, favors the interdisciplinarity and critical understanding of the complex reality, therefore, the development of a concept of communicative-competence emancipative implies a interdisciplinary reflection and rizomática of knowledges.

Keywords: Pedagogical Rationality. Teacher Education. Teacher Professionalization. Pedagogical Work.

Introdução

O presente artigo, de natureza teórica, pretende caracterizar um conceito pedagógico de competência emancipatória de formação docente, em especial na área de Geografia, a partir das reflexões nacionais e internacionais sobre o profissional transformativo-comunicativo e da práxis pedagógica, tendo como referência a Teoria da Ação Comunicativa de Habermas.

As reflexões, aqui tratadas, são resultados de um estudo de investigação que tem como objetivo compreender os elementos constituintes da relação dialética teoria-prática no trabalho docente desenvolvido por professores da área de Geografia, dos saberes e suas implicações resultantes para o processo de formação inicial e permanente da docência em face aos mecanismos transformadores para uma formação emancipatória. Trata-se, portanto, de um estudo exploratório de cunho bibliográfico e analítico, conforme anuncia os estudos de Ferreira (2002).

Nossas incursões metodológicas nos levaram para uma abordagem qualitativa por acreditar que o uso desta análise permite estabelecer conclusões mais significativas, a partir dos dados coletados. Destaca-se, neste contexto, o encontro com as pesquisas do tipo ‘estado da arte’ ou ‘estado do conhecimento’, que orientaram as categorias teórico-metodológicas de análise (BRZEZINSKI e GARRIDO, 1999; FERREIRA, 2002).

Até o momento, nossos estudos evidenciaram a complexidade do trabalho docente no interior da gestão pedagógica. A adoção das categorias centrais de Habermas, trabalho (ação instrumental) e comunicação (ação comunicativa), tendo em vista um conceito de formação dos profissionais de Educação capazes de interligar o processo do ensino na escola com diferentes conhecimentos e saberes, favorece a interdisciplinaridade e compreensão crítica e integral da realidade complexa. Dessa forma, o novo conceito de competência não deveria se orientar somente no entendimento funcional e fenomenológico das novas estruturas de trabalho e dos novos papéis sociais, mas teria que refletir sua essência crítica. Nossa intenção é, pois, discutir um conceito pedagógico de competência-comunicativa, que reflita o conteúdo e a práxis emancipatória à luz de autores vinculados à Teoria Crítica.

A elaboração de um conceito de competência emancipatória implica uma reflexão interdisciplinar. Neste sentido, pretendemos situar algumas questões relevantes: as mudanças no trabalho do futuro e as consequências para a formação dos professores de Geografia; o conceito de competência comunicativa na visão da Teoria Crítica e as

perspectivas teórico-políticas do trabalho pedagógico do professor de Geografia como profissional comunicativo-transformativo.

Nossa contribuição para esse artigo acontece no levantamento de algumas categorias que consideramos importantes na constituição de um quadro teórico que permita nos debruçarmos posteriormente sobre a proposta pedagógica de alguns cursos de formação de professores, a fim de percebermos sua implementação e efetivação. Além disso, tal conceituação nos trará, em momento subsequente, a possibilidade de perceber os elementos que desvelam a racionalidade que sustenta a dinâmica dos cursos de formação, em particular da área de Geografia.

A seleção das categorias tratadas a seguir partiu do estudo de alguns autores que cuidam dessa temática, tais como: Práxis Pedagógica (GHEDIN, 2002; VÁZQUEZ, 1997), Trabalho Pedagógico e Trabalho Docente (TARDIF 2002; THERRIEN 2003), Racionalidade Pedagógica (MARTINAZZO, 2005), Ação Comunicativa (BOUFLEUER, 2001); entre outros.

A Teoria da Ação Comunicativa: início de um diálogo reflexivo

Habermas chama a si a tarefa de dar continuidade à teoria crítica da sociedade, a qual teria sido interrompida com a crítica da razão instrumental, mas para isso faz-se necessário, segundo ele, uma mudança de paradigma, o que implicou por sua vez um novo racionalismo. Um novo racionalismo fundado em uma razão dialógica, a qual busca segundo Rouanet (1987, p.290-8) superar as patologias advindas, por um lado, do “culto da razão”, ou seja, o hiper-racionalismo, produto de uma razão narcísica que se julga soberana com relação a seu Outro (sagrado, cultura, história, pulsão), e por outro, do irracionalismo, produto de uma razão niilista que se deixa absorver por seu Outro e desaparece nele.

Habermas aponta quatro processos transformadores pelos quais passaram as sociedades nos últimos períodos da modernidade: “os processos de diferenciação (*Ausdifferenzierung*), de autonomização (*Autonomisierung*), de racionalização (*Rationalisierung*), e de dissociação (*Entkoppelung*)” (FREITAG, 1993, p. 28).

Diferenciação foi a superação do pensamento unificado na religião da Idade Média. Foi um processo de descentramento capaz de possibilitar a inclusão de novas e diferentes formas de organização social. Ela se materializou na divisão econômica e política, por exemplo, na divisão do trabalho e na questão do poder.

A autonomização foi uma relativa separação de um dos subsistemas da esfera social que criou um funcionamento próprio a partir de princípios adequados aos seus interesses e, como exemplo, a libertação da ciência da tutela da religião.

Já, a racionalização representou as transformações que se sucederam no sistema através da razão instrumentalizada. Passou-se a privilegiar cálculos de eficácia e de resultados, fazendo com que os meios fossem concebidos ou ajustados segundo os fins definidos e perseguidos. A eficácia tornou-se o próprio fim, isto é, um fim em si mesmo. Com essa racionalização a razão comunicativa foi excluída do processo constitutivo da sociedade. Os fins foram impostos pelos detentores dos mecanismos de mercado, do dinheiro, e da política, do poder. A democracia perdeu sua realização porque não houve mais a possibilidade de uma discussão aberta para a coletividade escolher os fins.

Por último, a dissociação foi o processo de distanciamento entre o controle sobre a produção de bens materiais e as necessidades sociais do cotidiano. Assim a economia e o poder constituíram-se como verdades naturais que não podem ser mais questionadas e que se autorregulam.

Conforme o cenário acima, a crise da modernidade foi consequência do "desengate" entre o mundo da vida e o sistema, pois a dissociação fez com que os seres humanos fossem submetidos às leis do mercado capitalista e à burocracia do Estado. Estas se constituíram como forças gigantescas, criando a sensação de dependência total e exaurindo qualquer força de resistência por parte da sociedade.

A sociedade tornou-se apática, o que permitiu à minoria rica e seus burocratas ditarem as regras do jogo societário sobre a maioria. A racionalização, razão instrumentalizada, invadiu o mundo da vida. É a mais nova forma de colonização. O sistema pode agora impor seu jogo dominador através da economia e da política. A razão comunicativa, consoante Freitag (1993) é eliminada do processo, suprimindo a reserva de valores que permitiriam o questionamento e a discussão de princípios fundamentais como a verdade, a moralidade e a expressividade necessárias para a concepção de fins segundo o interesse da maioria.

O mundo do sistema pode ser considerado como o mundo formal, das regras, das leis, das normas, ou seja, um mundo artificial criado pelo homem visando ao êxito e ao domínio sobre a natureza. É um mundo construído a partir de um determinado paradigma dominante em uma dada época, em que toda organização social, política,

econômica e cultural está moldada a partir deste paradigma. Ele se reflete na organização da sociedade, na educação, na abordagem científica e na tentativa de controle do mundo da vida. O mundo da vida é o lugar das relações sociais espontâneas, das reais necessidades dos sujeitos, seus sentimentos e percepções, dos vínculos estabelecidos com seus semelhantes, um nicho pré-científico, intuitivo, não tematizado e inquestionável.

Percebe-se que o mundo da vida é um conceito que faz parte e completa a ação comunicativa. É o espaço onde se constrói a razão comunicativa, a partir das relações intersubjetivas entre os sujeitos.

Neste sentido, é evidente que o mundo da vida fornece subsídios para se chegar a um entendimento na ação comunicativa, ou seja, seria uma base de sustentação para que ocorra uma verdadeira ação comunicativa entre os homens, que carregam toda uma tradição cultural, um saber implícito, pré-teórico, uma linguagem própria, um conhecimento tácito.

O mundo da vida proporciona um grande aprendizado, pois é por meio das interações que se estabelece com os outros, que são direcionadas as ações de modo racional. Por interação Habermas (1987) entende o *locus* da sociedade no qual as normas sociais se formam a partir da convivência entre sujeitos, pela comunicação e ação. Nessa dimensão da prática social prevalece a ação comunicativa e a socialização dos participantes do mundo da vida, que estão diretamente ligadas às condições materiais. O conceito de mundo da vida ou mundo vivido, para Habermas, envolve um contexto em que os sujeitos comunicativos situam e datam seus pronunciamentos em espaços sociais e tempos históricos.

Ao elaborar a Teoria da Ação Comunicativa, Habermas parte de uma filosofia que trata do ser humano como sujeito dotado de linguagem, movido para a compreensão dos fatos. Pela comunicação, o sujeito se depara com as tradições culturais, os ordenamentos sociais e as estruturas de personalidade, elementos que se interrelacionam de uma forma estreita.

O entendimento que Habermas tem do mundo nos leva a pensar a sociedade de forma mais ampla, articulada com a subjetividade dos sujeitos que dela partilham, numa relação dialética entre o mundo do sistema e o mundo da vida. As contradições vividas por esses dois mundos são apresentadas como condição de resistência dos sujeitos frente à desestruturação que o mundo do sistema pretende ao tentar controlar o mundo

da vida, distanciando-se dele gerando insatisfações, miséria, submissão e violência. Pensar esses conflitos estabelecidos na sociedade nos remete a pensar a educação universitária, com vistas a compreendê-la nesse emaranhado de relações postas, quer no mundo da vida, quer no mundo do sistema.

A ação educativa constitui-se assim em prática social, porque, segundo Marques (1990), distinta do comportamento natural, espontâneo, constrói-se e orienta-se com intencionalidade manifesta. A essa tomada de consciência e direcionamento explícito, ele denomina projeto pedagógico. A Teoria da Ação Comunicativa é uma teoria crítica e reflexiva, na qual teoria e prática se vinculam para desenvolver uma relação de liberdade entre os sujeitos, fornecendo subsídios para que os mesmos possam construir um conhecimento capaz de esclarecimento e emancipação no âmbito da educação formal.

Na perspectiva habermasiana (paradigma da comunicação), as três dimensões da razão (instrumental, prática, estética) devem submeter-se ao *medium* universal da linguagem e à discutibilidade, pois qualquer uma delas pode, e deve, assumir a forma de fala, condição de entendimento entre sujeitos, critério de conhecimento que se opõe à relação sujeito/objeto da filosofia moderna.

Rompe-se assim com a relação sujeito/objeto, a qual, sob o positivismo, filho dileto da ciência moderna, privilegiou um agir instrumental orientado pela eficácia, submetendo homem e natureza aos seus fins exclusivos (lucro, competição, exploração racional das matérias-primas e dos trabalhadores...), ruptura que traz um novo alento àqueles que buscam, na trilha do iluminismo, um ideal emancipatório, à medida que este agir instrumental passa a submeter-se à razão comunicativa (BOUFLEUER, 2001).

Analogamente à proposta habermasiana, na qual "os homens possam chegar a um entendimento mútuo sobre questões vinculadas ao mundo objetivo das coisas (ciência), ao mundo social das normas (moral) e ao mundo subjetivo das vivências e emoções (arte)" (ROUANET, 1987, p.227-8), visualizo um ensino superior que, no esforço coletivo da aprendizagem mediada linguisticamente possibilite aos seus sujeitos um domínio cognitivo-instrumental das atividades vinculadas à cultura e que na vivência destas atividades garantam o espaço para afirmação das identidades pessoais.

Nesta perspectiva, o ensino superior poderá contribuir com o projeto emancipatório, pelo qual cabe à educação como um todo, assumir um papel ativo de aprendizagem coletiva e da potenciação do desenvolvimento cognitivo prático-moral,

promovendo o alargamento do horizonte cultural e relacional, na dinâmica das experiências vividas e na totalidade da aprendizagem da humanidade pelos homens (SILVA e FENSTERSEIFER, 2013).

Pensar em ações pedagógicas sob a ótica habermasiana é conceber a educação numa dimensão que ultrapassa as simples aplicações técnicas de uma relação sujeito-objeto centrada na razão instrumental. Incita-nos a buscar uma relação sujeito-sujeito que propicie um maior entendimento dos conteúdos trabalhados em sala de aula, baseada numa razão comunicativa e educativa que contribui para a formação de sujeitos autônomos.

A aprendizagem na teoria tradicional é vista como “armazenagem desconhecimento” enquanto na ótica habermasiana é uma aquisição compartilhada de saberes. A racionalidade, assim como o conhecimento, é um processo de aprendizagem, visto que, “o conhecimento tem uma estreita relação com a racionalidade, já que esta se traduz como forma de saber, conhecer, compreender, dar razões” (PRESTES, 1996, p. 113).

As contribuições de Habermas podem modificar as relações educador-educando e trazer avanços para além do ensino tradicional. Isto porque o autor propõe o entendimento entre os sujeitos, respeitando suas opiniões advindas da prática do mundo vivido. As diferenças não serão punidas mas, sim, estimuladas e incitadas.

No “chão da sala de aula” todos teriam a oportunidade de se expressarem, relatando suas ideias e sentimentos, aceitando ou não outras opiniões, sempre em busca de uma crítica construtiva, favorecendo um ambiente em que prevaleça o consenso baseado numa democracia participativa. Essa prática pedagógica baseada no novo paradigma proposto por Habermas trabalha com um conhecimento que se dá mediante a aprendizagem concretizada por meio da articulação entre o mundo da vida e o mundo do sistema, em que a sala de aula se torna um espaço privilegiado.

Porém, a prática da teoria habermasiana requer um exercício de discussão crítica e de argumentações, a fim de que as ações fundamentais do processo de ensino-aprendizagem fossem compreensíveis para todos os envolvidos nele; isto é, uma concepção diferenciada de ensino estaria posta como uma das possibilidades.

Racionalidade pedagógica e epistemologia da prática

O exercício cotidiano docente é referendado por uma diversidade de elementos

adquiridos ao longo da vida do professor, que vão desde valores culturais e familiares, referentes à leitura de mundo deste, a saberes edificados na sua formação acadêmica e ao longo de sua experiência profissional. O docente é, portanto, um sujeito que detém saberes, mas, que ao mesmo tempo, no exercício da profissão, os transforma em interação com os estudantes.

Esses saberes que fazem parte do repertório de conhecimentos dos docentes se materializam em contexto de prática. De fato, é coerente assinalar que os profissionais de ensino são chamados constantemente a encaminhar situações complexas que denotam uma tomada consciente de decisões, referendadas num processo de reflexão-crítica; aí porque, é impossível compreender o fenômeno educativo desatrelado de uma compreensão político-existencial da vida.

Os modelos de racionalidade remontam às duas relações fundamentais em que o homem se envolve ao realizar suas ações: as relações com a natureza e as relações com os outros homens. Com a natureza a relação é de conhecimento e de domínio; com os outros homens a relação tem a característica básica de uma interação simbolicamente mediada (OLIVEIRA, 1989, p.15-16).

A noção de "racionalidade" emerge exatamente, consoante Boufleuer (2001), dessa capacidade de o homem agir sobre a natureza e de interagir (simbolicamente) com os outros. Na realidade somente às pessoas atribuímos o predicado de racionais ou de irracionais, e isso tão-somente sob o ponto de vista do que falam ou do que fazem. Interagindo pela fala ou agindo pela intervenção na natureza, as pessoas podem comportar-se de forma mais ou menos racional.

Entendemos que, a racionalidade a referendar essa prática profissional é a *racionalidade pedagógica*, ou seja, constituída na associação dialógica e intersubjetiva de elementos da racionalidade instrumental, referentes à aquisição normativa de conhecimento e da racionalidade comunicativa, baseada na elaboração dialógica do conhecimento, bem como de “hábitos e elementos afetivos” (THERRIEN, 2006).

Habermas (2002) amplia o conceito de razão, acrescentando o processo de comunicação como eixo central que deverá nortear as interações subjetivas dos sujeitos. Para isso, estabelece, inicialmente, uma crítica à racionalidade técnica de viés positivista que, por intermédio da racionalidade instrumental de caráter técnico, opera no sentido de estabelecer relações de teor cartesiano, monológico e unidimensional.

A racionalidade instrumental é eminentemente técnica e objetiva, e tem como

intenção principal a resolução de problemas de cunho prático, lançando mão de elementos técnicos. Ela se processa quando a ação se pauta pela realização de fins e metas preestabelecidas, configurando-se como “a relação de um sujeito solitário, autocentrado, monológico com algo no mundo objetivo, que pode ser representado e manipulado” (MARTINAZZO, 2005, p.107).

Boufleuer (2001) faz uma leitura da teoria social de Habermas e da categoria de racionalidade comunicativa, trazendo-a para o contexto da Educação. Essa compreensão, a racionalidade comunicativa, por ser ampla, permite a articulação de elementos cognitivo/instrumental, prático/moral e estético expressivo.

A *racionalidade comunicativa* se faz prioritariamente na prática interativa dos sujeitos. Esses trazem em seus atos de fala as experiências pessoais, suas representações culturais, bem como elementos concernentes aos seus contextos sociais e mediante a interação e os entendimentos possíveis conformam uma nova racionalidade impregnada de sentidos e de caráter plural.

Este modelo de racionalidade implica a capacidade que os sujeitos têm de se inter-relacionarem pela tolerância, compreensão, argumentação, comunicação e respeito mútuo, ao mesmo tempo em que aparecem com capacidade de autoconhecimento e compreensão do mundo objetivo, na tentativa de estabelecer um diálogo objetivando o consenso – sempre que possível.

[...] no âmbito de uma racionalidade comunicativa busca-se garantir, fundamentalmente, a integração das diferentes razões, linguisticamente mediatizadas, com suas distintas lógicas e não a imposição de uma lógica única de pensar (MARTINAZZO, 2005, p.197).

No campo da Educação, esse pressuposto nos conduz a considerar os professores como intelectuais (GIROUX, 1997) e sujeitos culturais que, no contexto real de prática, produzem saberes e se orientam adotando também outros referenciais não necessariamente universitários: saberes práticos de ação que se consolidam como saberes de experiência. Sacristán (2002, p. 87) assinala que “dizer que um professor se nutre de raízes culturais e não da ciência nos obriga a considerar os ambientes de aprendizagem, os contextos nos quais elas surgem e as condições de trabalho em que vai trabalhar”.

Nesse sentido, a prática social abre a possibilidade para que os sujeitos no trabalho confrontem as situações conflitantes, podendo nelas intervir, de acordo com o

seu grau de conscientização. “A concepção de trabalho como fonte de conhecimento implica em compreendê-lo como atividade teórico-prática que se traduz em um processo constante de ação-reflexão e, novamente ação transformadora” (VASQUEZ, 1977, p. 284).

Competência-comunicativa emancipatória e trabalho pedagógico: um breve olhar para o professor de Geografia

A noção de competência articulada à autonomia relativa do sujeito docente conduz a uma compreensão ampla e diferenciada das concepções correntes desse conceito, atribuindo ao sujeito em situação à capacidade profissional de proceder aos arranjos necessários para a ação. Nesta compreensão, a competência docente em contexto real de prática inclui elementos normativos e instrumentais de ação objetiva, assim como elementos subjetivos da ação interativa do professor marcado pela individualidade do seu repertório de saberes.

Competência é entendida neste contexto, segundo Markert (2004, p.34), como a “capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho”.

Quando nos referimos ao conceito de competência-comunicativa emancipatória nos aproximamos do que Sacristán (2002, p.16) denomina de “educar por competência”.

O profissional docente do futuro tem que integrar seus saberes do ensino em um contexto pedagógico que se entende como ação social: “a insegurança epistemológica que acompanha a ação e a técnica pedagógicas como condição essencial soma-se à incerteza dos fins que as orientam e aos conteúdos que devem enriquecê-la” (SACRISTÁN, 2002, p.65).

Essas dúvidas precisam ser resolvidas por meio da racionalidade dialógica ou comunicativa de Habermas. Os saberes sociais representam a objetividade do mundo, “enquanto que a pretensão de verdade que sustentamos para os objetos nos confronta a réplica dos outros [...] A objetividade do mundo e a intersubjetividade do entendimento se remetem reciprocamente” (HABERMAS, 2002, p.26).

Estas considerações aprofundam a discussão do conceito de profissional reflexivo (SCHÖN, 2000) e as reflexões críticas sobre este termo (GHEDIN, 2002). Referenciar o professor do futuro significa, portanto, assumir uma perspectiva conceitual que questiona o tratamento reducionista da profissionalização do professor de

uma forma individualizante-cognitivista ou pragmático-tecnicista. Nesta compreensão, a competência docente em contexto real de práxis, que busca a afirmação e concretização de uma ética no chão da sala de aula, inclui saberes normativos e instrumentais de ação objetiva, assim como saberes e experiências subjetivos da ação interativa marcada pela individualidade. “É nesta perspectiva de relação com a autonomia observada no chão da sala de aula que deve ser abordada a noção de competência na sua relação com a experiência” (THERRIEN, 2003, p.5).

Considerando esses pressupostos, identificamos a possibilidade de formação de um profissional docente na área de Geografia que assume junto com seu repertório de saberes as capacidades de “apropriação de metodologias de ação” para melhorar sua ação na sala de aula e saber se orientar no seu entendimento reflexivo como profissional crítico aos contextos sociais das práticas escolares (LIBÂNEO, 2002, p.70). Preferimos, para destacar a dialética das ações sociais e intersubjetivas como parte integral do conceito de competência emancipatória, a denominação de profissional comunicativo-transformativo em combinação com uma proposta que vislumbre a formação de um cidadão transformativo.

Entendendo a noção de competência-comunicativa emancipatória no contexto de uma teoria crítica, cujo objetivo principal é a superação social e subjetiva da divisão entre capacidades intelectuais e práticas do homem, propomos a construção teórica deste conceito elegendo como categorias trabalho e comunicação. Deste modo, compreende-se que a base para toda a educação deve ser a relação entre trabalho e educação mediada pela linguagem as quais devem manter entre si uma perspectiva dialética.

Tendo o conceito de competência-comunicativa como uma concepção distinta da que propõe um ensino pautado no adestramento de habilidades e no estreitamento das técnicas do trabalho, como disciplina o que Boufleuer (2001) denominou de mecanismo de ação estratégica, afirmamos com base neste mesmo autor que a competência-comunicativa está no centro da concepção de mecanismo de ação coordenada.

Retomar a concepção de competência numa perspectiva comunicativa e emancipatória, aqui compreendida para além da dominação de várias técnicas, isto é, entendida como uma teoria pedagógica que revela o trabalho como princípio educativo, é fundamental para sintetizar algumas questões emblemáticas abordadas nesse texto. Vale ressaltar que diante da complexidade da temática, há várias dimensões acerca do

conceito de competências que precisam ser aprofundadas e esclarecidas principalmente pela justaposição de alguns autores.

Se a educação pode ser considerada a promoção do homem por meio de uma interação entre o mundo da cultura e o trabalho, podemos associar-lhe a concepção de escola unitária concebida por Gramsci (2004, p.33), qual seja:

[...] uma escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual.

A reflexão sobre a relação entre estas categorias leva-nos a um entendimento da “autonomia” e das “competências sociais” que não somente se referem ao contexto funcional da reorganização produtiva, mas contêm as dimensões da transgressão e transformação de estruturas de trabalho.

Para outro direcionamento teórico, encontra-se na Teoria da Ação Comunicativa um conceito essencial para a compreensão da formação social e pessoal do homem. Habermas vincula esta ação, na sua idealidade, às implicações emancipatórias das relações comunicativas, que possam ocasionar interações individuais não submissas à lógica instrumental e ao poder social. Esta potencialidade imanente das interações intersubjetivas verdadeiramente humanas permite “a intersubjetividade na qual um Eu pode identificar-se com o outro Eu, sem abandonar a não identidade entre ele e seu outro, e estabelece-se também na linguagem e no trabalho” (HABERMAS, 1987, p.36). Nesta relação é possível uma interação à maneira dos sujeitos: e esse oposto é um oponente e não um objeto.

Em termos da dialética, o sujeito age e interage numa mediação dos dois momentos, como processo de exteriorização (objetivação) e apropriação. Os pressupostos práticos deste processo intersubjetivo, no entanto, são a comunicação sem restrições entre pares: “Sem dúvida, a dialética de conhecer-se no outro se conecta a uma relação da interação entre dois oponentes iguais em princípio” (HABERMAS, 1987, p.37). O conceito da interação/comunicação ideal reflete a possibilidade de reconciliação argumentativa entre os homens livres e supera as relações alienadas incorporadas no poder, na concorrência ou na racionalidade instrumental (coisificada) no capitalismo.

Aplica-se a esse entendimento uma visão integral da essência histórico-crítica das categorias *trabalho* (Marx) e *comunicação* (HABERMAS). Ao assumir o “poder

estruturante”, os assalariados associados originam as competências técnicas, estratégicas e comunicativas para a definição verdadeiramente autônoma da organização do trabalho como “zona de inovação”, permitindo a reapropriação subjetiva e coletiva do “conhecimento e da habilidade, das forças produtivas gerais do cérebro social, que foi absorvido pelo capital e aparece, portanto, como qualidade do capital” (MARX, 1953, p.587).

Cabe-nos, então, a tarefa de definir as competências não somente como necessidade crescente dos novos conceitos de produção, especialmente nos serviços tecnicamente sofisticados (BAETHGE, 2002; ZARIFIAN, 2001), mas também na perspectiva da formação do sujeito. Isto implica, por conseguinte, a reflexão sobre as principais categorias de um conceito dialético de competência: trabalho e comunicação universais. Assim, entendemos a dimensão integral-universal de um conceito de competência-comunicativa emancipatória.

Estas mudanças trazem consequências importantes para a profissionalização dos professores e servem de argumento para superar o conceito tradicional de qualificações e saberes, fortalecendo as discussões sobre um novo conceito de competência para o trabalho pedagógico.

Nestas dimensões, identificamos a possibilidade de formação de um profissional do futuro. Preferimos, no entanto, a denominação profissional comunicativo-transformativo, apoiados em Market (2004) e Nosella (1992), para destacar a dimensão da ação integral, trabalho pedagógico de inclusão social e de intersubjetividade livre.

O Professor de geografia enquanto profissional comunicativo-transformativo: percursos para a práxis pedagógica

Há quase oitenta anos, Gramsci refletiu sobre a nova relação entre escola humanista e profissional, ao constatar a “crise” do sistema educacional tradicional que se fundamentou na separação nas referidas escolas: “a crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única, inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalho manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 1985, p.118).

As relações entre produção moderna e escola podem ser frutíferas, contanto que a formação técnica especializada tenha por base a Educação humanística e oriente-se na

dimensão científico-criativa da indústria. Percebe-se que Gramsci descobriu e enfatizou as chances formativas do desenvolvimento das estruturas complexas do trabalho industrial na educação do novo intelectual. Produção industrial como “trabalho qualificante” favorece o desenvolvimento da criatividade e torna-se “princípio educativo”. O intelectual político-intervencionista, no entanto, dispõe igualmente de uma educação geral-cultural.

Paulo Freire retoma esta compreensão de trabalho pedagógico e aprofunda-a com a dimensão de ação intersubjetiva: “ensinar é uma especificidade humana”, no sentido político e intersubjetivo. A “competência profissional” é pressuposto obrigatório da “prática educativa-crítica” do professor como educador, (FREIRE, 2001, p.102). O professor como educador precisa da “disponibilidade para o diálogo”, que se expressa na “coerência entre o que eu faço e o que eu digo”, mesmo reconhecendo as “diferenças entre mim” e os alunos (FREIRE, 2001, p.152).

Em ambos os conceitos, podemos identificar a relevância da dialética entre trabalho e comunicação. O profissional docente do futuro tem que integrar seus conhecimentos técnico-metodológicos do ensino em um contexto pedagógico que ocorre num marco institucional, por sua vez inserido em contextos políticos e socioculturais.

A instituição de ensino, nesta compreensão, é vista como “esfera pública democrática” (GIROUX, 1997, p.29) e amplia o conceito do “trabalho pedagógico”, necessariamente, com a perspectiva política. Neste contexto, os professores não agem de uma maneira “neutra”, eles “estruturam a natureza do discurso”, agem e interagem em contextos conflituosos e intervêm incessantemente em situações socialmente produzidas. Estes “saberes sociais” são inseparáveis dos “saberes docentes” e conferem à docência uma dimensão sócio-histórica. O “trabalho pedagógico” não se concentra somente na execução da docência, mas incorpora o “trabalho intelectual” (TARDIF, 2002, p.38).

Os professores que agem em “espaços públicos democráticos” se tornam na sua autocompreensão e em seu papel público “intelectuais transformadores” (GIROUX, 1997, p.163) como profissionais de Educação críticos, reflexivos e comunicativos.

O entendimento de que a formação do professor requer uma racionalidade pedagógica fundamenta-se na concepção de que o professor é um ser intersubjetivo, ou seja, essa racionalidade que visa à emancipação por intermédio do estabelecimento do

sujeito dialógico é também o suporte de uma práxis educativa voltada para a elaboração reflexiva de saberes. A formação, contudo, compreende também elementos da racionalidade instrumental como ferramenta normativa de aquisição dos conhecimentos específicos, relacionados à instrução.

A prática é uma instância privilegiada de produção de saberes. Essa premissa que mobiliza uma vertente importante do conjunto de pesquisas sobre os saberes dos docentes atesta o papel do saber de experiência na redefinição, ressignificação e atualização dos demais saberes, que servem quotidianamente à ação pedagógica e sustentam a base funcional dos profissionais de Educação. Esses saberes, uma vez reconstruídos na ação-prática, adquirem caráter pragmático à medida que dão encaminhamentos, resolvem problemas e sinalizam soluções a algumas inquietações e dilemas específicos, pertinentes do ponto de vista do trabalho docente.

De modo geral, essa epistemologia assume a tese de que a prática profissional constitui um lugar autônomo e singular de formação, bem como um espaço fecundo de produção de saberes originados a partir da atividade profissional crítico-reflexiva do docente.

Para tanto, a formação do docente deve ser pautada na definição de um sujeito capaz de articular e adequar os conhecimentos adquiridos durante sua vida acadêmica, dentro de uma determinada situação; um profissional capaz de mobilizar, em interação, saberes múltiplos e heterogêneos em um determinado contexto de ação, onde a teoria e a prática se tornam indissociáveis, tanto para pôr os conhecimentos em prática como também para a produção de outros saberes partilhados. Isto com efeito, implica ser competente em relação a si mesmo e em afinidade com o outro do processo comunicativo.

Esse entendimento de competência remete-nos a possibilidade de formação de um profissional reflexivo, tendo em vista um aspecto de reflexividade crítica, em que ele mobiliza, produz e compartilha saberes, visando a uma transformação social.

Algumas conclusões para continuidade do debate

A formação do professor de Geografia requer uma racionalidade pedagógica, que reconheça tanto os traços subjetivos da personalidade e da formação do sujeito que leciona quanto as relações dialógicas que ele estabelece com o mundo e que lhe podem permitir enveredar por uma práxis educativa voltada para a elaboração reflexivo-crítica

de saberes e consolidação de competências.

Para tanto, torna-se necessário refletir em torno da formação docente a partir de uma epistemologia da prática profissional e por competências de dimensões interativas que possibilitem a atuação dos indivíduos em processos complexos de ação. Nossos estudos apontam para a contribuição da Teoria da Ação Comunicativa, de Habermas, que ao revelar a racionalidade instrumental de certas compreensões de competência, consente estabelecer os fundamentos de uma proposta de competência-comunicativa emancipatória, comprometida com a reflexão-crítica acerca da realidade da qual os docentes fazem parte (escola e sociedade).

Podemos perceber, portanto, que é possível pensar um novo modelo de formação de cunho emancipatório, baseado no princípio de superação social e subjetiva da divisão entre capacidades intelectuais e práticas do homem. Isso é factível desde que esse modelo de formação se permita ir além do conceito tradicional de reflexividade, adentrando o espaço da reflexão-crítica. O que se espera é a constituição de um profissional transformativo que, na sua atuação, seja capaz de articular conhecimentos teóricos e práticos, mobilizando e transformando criticamente seus conhecimentos, a partir da interação dialógica com seus pares os demais participantes do processo educacional.

O ato de refletir em torno da racionalidade pedagógica que sustenta e dá sentido à prática docente nos deixa compreender as possíveis intencionalidades do professor-geógrafo, como este lida com a autonomia que detém sua compreensão do que é o campo pedagógico e o tipo de compromisso que têm junto a transformação da sociedade.

Referências

- BAETHGE, M. et al. Arbeit – die zweite Chance. Zum Verhältnis von Arbeitserfahrungen und lebenslangem Lernen (Trabalho – a segunda chance). In: **Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hg.):** Kompetenzentwicklung. Ed. Waxmann, Münster/New York, 2002.
- BOUFLEUER, J.P. **Pedagogia da Ação Comunicativa:** uma leitura de Habermas. Ijuí:UNIJUI, 2001.
- BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elza. Estados da arte sobre formação de professores nos trabalhos apresentados no GT 8 da ANPEd: 1990-1998. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, 22., Caxambu, 1999. **Anais.** Caxambu, MG, 1999. 1CD.
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 79, Agosto/2002.

- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- FREITAG, Bárbara. Habermas e a filosofia da modernidade. **Perspectiva**, São Paulo, n.16, 1993, p. 23-45.
- GHEDIN, E. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.) **O Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.
- GIROUX, H.A. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- GRAMSCI, A. A Formação dos Intelectuais. In: **Os Intelectuais e a organização da escola**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.
- GRAMSCI, A. **Escritos políticos**, v. 2. Org. e trad. de Carlos N. Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade**. Lisboa: Dom Quixote, 1990.
- HABERMAS, Jürgen. **Conhecimento e Interesse**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- HABERMAS, J. O que é pragmática universal? In: **Racionalidade e Comunicação**, Lisboa: Edições 70, 2002.
- LIBÂNEO, J.C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G. & GHEDIN, E. (Org.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARKERT, W. **Trabalho, Comunicação e Competência**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- MARQUES, Mario Osório. **Pedagogia, a Ciência do Educador**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1990.
- MARTINAZZO, Celso José. **Pedagogia do Entendimento Intersubjetivo: razões e perspectivas para uma racionalidade comunicativa na Pedagogia**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2005. 232p
- MARX, K. Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie (**Fundamentos da Crítica da Economia Política**) (1857/58). Frankfurt:Europäische Verlagsanstalt., 1953.
- NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. Escola e sociedade: a questão de fundo de uma educação libertadora. **Revista de Educação AEC**. Brasília : 18(71):15-27, jan.-mar. 1989.
- PRESTES, Nadja Hermann. **Educação e racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.
- ROUANET, Sérgio Paulo. **As Razões do Iluminismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- SACRISTAN, José. G. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Orgs.) **O professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo/; Cortez, 2002.
- SCHÖN, D. **Educando o Profissional Reflexivo**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SILVA, Sidinei Pithan da e FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Aprendizagem e racionalidade no projeto da neomodernidade. **Cadernos de Educação da UFPEL**, n.45, p.82-88, 2013.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação de professores**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- THERRIEN, J. Pedagogia por competência e epistemologia da prática: implicações para a teoria e práxis nas instituições formadoras de professores para a educação básica. **Projeto de pesquisa**, UFC-CNPq. 2003.
- VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- ZARIFIAN, P. **O modelo da competência**. São Paulo: Atlas, 192p. 2001.