RELAÇÕES PEDAGÓGICAS INDISSOCIÁVEIS: formação, profissionalização e prática de ensino.Margarida Conceição Cunha Santana¹

RESUMO: Este artigo discute três princípios da indissociabilidade pedagógica: ensino para a produção da consciência ética, prática como cristalização coletiva da experiência histórica das ações docentes e a construção da identidade profissional com base em atributos culturais. É nesse intuito que o objetivo deste artigo é analisar o saber fazer do professor, as relações pedagógicas cotidianas no contexto da atualidade e a formação como um projeto de vida atrelado às condições da profissionalização e da prática de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Indissociabilidade. Formação. Profissionalização. Prática de ensino.

ABSTRACT: This article discuss three principles about the inseparable pedagogy relationships: education for the production of ethical consciousness, practice as crystallization public of historic experience of teaching actions and the constructions of professional identity based on cultural attribute. It is in this sense that the objective this article is to analyze the making-knowledge of teacher, the pedagogy relationships in present context and the formation as a project for life associated with the professional conditions and the teaching practice.

KEY-WORDS: Indissociable. Formation. Professionalization. Teaching practice.

A discussão dessa temática passa, inevitavelmente, pelo estudo das condições de ensino em todos os níveis da aprendizagem e das situações dos sujeitos que se formam. Discutir a formação do professor, a profissionalização e a prática cotidiana é uma atitude que requer muita abertura, capacidade de análise, postura ética e acima de tudo, pesquisa, investigação, abertura para a sondagem das condições e situações pedagógicas. É, portanto, nesse intuito que o objetivo deste artigo é analisar o saber fazer do professor, a construção das relações pedagógicas cotidianas no contexto da atualidade.

¹ Professora Mestra da UEG-Universidade Estadual de Goiás e do Programa de Pós-graduação em Docência Universitária da Faculdade Montes Belos-GO. margaridaconceicao@uol.com.br

A construção do saber é uma prática que traz no conjunto de seu processo elementos que não se pode desmerecer como: a cultura, a coletividade, a individualidade, as condições e situações dos sujeitos, os conhecimentos teóricos e práticos, as ações, as atitudes e as relações de poder e saber. E para início de estudo, busca-se nesse artigo, analisar antes de tudo, o significado e o sentido de uma relação. Etimologicamente, o significado dessa palavra vem latim “*re.la.t.io*” que significa “ligação entre”. Nesse contexto, o significado refere-se ao relacionamento entre pessoas que agem pedagogicamente. O sentido de ligar ações, modos, formas, atitudes, estratégias, idéias, pensamentos, conhecimentos e saberes entre pessoas, passa ser uma relação. Relacionam-se todas as coisas, e as pessoas têm vários tipos de relacionamento entre si (VIARO, 2004). A relação pedagógica é uma relação de aprendizagem entre professor e estudante.

Esse tipo de relação nunca é estática e inerte porque ela se faz no contexto da vivência entre seres humanos e nas dimensões política e ética. E por elas passa a questão da sensibilidade, ou seja, os sentimentos dos sujeitos ditam as suas necessidades no tempo, no espaço, nas condições e situações em que se encontram. Assim, as relações mudam conforme as necessidades. Ao referir-se à sensibilidade, é preciso lembrar o que diz Terezinha A. Rios (2006, p. 97) “A sensibilidade está relacionada com o potencial criador e com a afetividade dos indivíduos, que se desenvolve num contexto cultural determinado”. Daí decorre a beleza da sensibilidade como elemento constituinte do saber e do fazer docente.

As relações pedagógicas, nesse entendimento, são relações que vão além do sensorial porque perpassa pela ordenação das sensações para realizar a apreensão consciente da realidade, isso se liga estritamente à intelectualidade. Se assim o é, a dimensão política das relações pedagógicas requer mais que reprodução de conhecimento, ela requer produção de consciencia. E essa peculiaridade de relacionamento precisa ser uma exigência na formação do professor, na profissionalização e na prática dele mesmo. Daí decorre o primeiro elo de indissociabilidade, porque não se produz consciencia sem ética.

A indissociabilidade reclama pela capacidade de construção do eu e do outro no exercício da alteridade. Exercício, por sinal, exaustivo entre professor e aluno na construção do pensamento superior, aqui entendido como pensamento criador. É nesse princípio que sustenta o saber fazer que para Sacristán (1999) deve ser codificado sobre

o desenvolvimento de ações conectadas às reais necessidades de ambos, professor e estudante nas suas situações e condições de vida.

Em razão disso, o segundo princípio da indissociabilidade está como diz Sacristán (1999, p. 73), na prática como “cristalização coletiva da experiência histórica das ações, é o resultado da consolidação de padrões de ação sedimentados em tradições e formas viáveis de desenvolver a atividade”. Essa fundamentação teórica justifica a prática como sinal cultural e se isso se constata, a indissociabilidade entre formação, profissionalização e prática é um fato que não dissipa não se pode delir.

O terceiro princípio dessa indissociabilidade reside na lógica da profissionalização, ou seja, na construção da individualidade de atuação, na construção da postura e da ética pessoal, condição para a construção da identidade profissional com base em atributos culturais que se inter-relacionam no campo da formação e da prática de ensino. Para Brzezinski (2002, p. 09), a identidade profissional configura-se como uma identidade coletiva. Ela explica que,

A identidade construída pode ser pessoal ou coletiva. A primeira é configurada pela história e experiência pessoal e implica um sentimento de unidade, originalidade e continuidade, enquanto que a segunda é uma construção social que se processa no interior dos grupos e das categorias que estruturam a sociedade e que conferem à pessoa um papel e um *status* social.

Essa prerrogativa da identidade ser construída pela personalidade e ao mesmo tempo pela coletividade, mantém os três princípios indissociáveis da relação pedagógica que serão analisados nesse artigo.

Profissionalização docente: um exercício de aprendizagem para a produção da consciência

A ação de ensino/aprendizagem é uma ação em si indissociável quando na sua lógica de realização, a condição do ensino requer a condição de aprendizagem. Assim, para ensinar é preciso antes aprender e saber fazer. Em muitas outras situações de aprendizagem pelas quais temos que passar, aprender significa conhecer e repetir tal como aprendeu ou melhorar, ampliar a ação aprimorando-a cada vez mais. Nesse caso, a ação pode produzir consciência, mas não necessariamente a consciência sensitiva que

inquieta e responsabiliza o indivíduo no seu compromisso de ser com o outro. É um exercício de tomada de consciência para si, nessa condição, o ato termina aí no eu que aprende e se transforma à medida que amplia a sua consciência.

Na condição da profissionalização docente, aprender e saber fazer vai além do aprender para realizar bem a ação. É um exercício de aprender para conduzir bem a tomada de consciência do outro e essa complexidade não termina aí. Na maioria das vezes, é preciso, primeiro, convencer o outro da importância de sua aprendizagem ou tomada de consciência. Em todos os níveis de ensino e aprendizagem há vários casos em que o professor tem que dar conta de descobrir qual a necessidade e o interesse do estudante. E para complicar ainda mais essas relações de aprendizagem, é pertinente acrescentar ainda que o saber não pode ser dado, o saber se faz no encontro consciente entre quem ensina e quem aprende.

A complexidade do exercício de produzir consciência provoca essa mesma produção porque uma vez adquirida tal consciência, esta provoca a construção de outra e assim é o movimento gradativo de construção dos saberes e/ou produção de consciências. No exercício docente a complexidade maior está no fato de que o professor organizador, mediador e controlador desse movimento nem sempre pode contar com a vontade de todos. E sem essa vontade por parte de cada um, não há produção consciente, pois só a vontade do professor não basta. Aprender, portanto é ato conjunto que parte da vontade de cada um para a necessidade de todos.

Essa vulnerabilidade da ação docente é específica do campo da ação educativa e para Guimarães (2006, p. 31), ela “[...] é processo imprescindível para que o homem sobreviva e se humanize e de que a escola é instituição ainda necessária nesse processo”. Esse toque de humanidade, especificamente da sensibilidade, de que falam Rios e Guimarães (2006) exige que o profissional professor saiba mais do que as teorias específicas da disciplina que administra na escola.

É neste ponto que o conjunto de normas e valores (ética profissional) sustenta ou pelo menos, precisa sustentar a relação de aprendizagem. Isso é consciência unificada no meio educacional na contemporaneidade. E, por isso mesmo, há hoje, no ambiente docente, a defesa de uma política global de formação e profissionalização que parta da concepção de que o professor é o profissional que domina o conhecimento específico de sua área e os saberes pedagógicos em uma perspectiva de totalidade. Para Brzezinski (2002, p.15) “Isso permite perceber as relações existentes entre as atividades docentes e a globalidade das relações sociais, políticas e culturais em que o processo educacional

ocorre e atuar como agente de transformação da realidade”. A autora defende essa posição quando escreve sobre a formação da identidade do profissional professor e diz que ele é dotado de competência para produzir conhecimento sobre seu trabalho e atuar no processo constitutivo da cidadania do estudante, seja ele criança, jovem ou adulto.

Essas peculiaridades da profissionalização do professor exigem que ele realize seu trabalho, tanto no âmbito pessoal quanto coletivo, de forma cuidadosamente ética e fundada em valores pessoais que possam garantir a produção da consciência em todos os sentidos. Seja ela científica, social, econômica, ecológica, todas podem ser produzidas pelas relações pedagógicas de saber em todos os níveis de ensino. A postura do profissional professor pode contribuir uma vez que é ele a referência em todo processo histórico de formação do cidadão. Durante toda a jornada de estudo, como estudante, a referência é o bom professor, isto se dá no ensino infantil, no fundamental, no médio e no superior. Uma vez formado, o estudante, além de continuar sendo o estudante, torna-se também professor e vira referência.

Esse processo traz no seu bojo a indissociabilidade entre profissionalização e prática de ensino porque o professor que se profissionaliza é o mesmo que forma outro profissional. Nessa e dessa ação indissociável, faz-se a profissionalidade, ou seja, a auto-formação e a co-formação. Essa indissociabilidade reporta para a questão das relações do sujeito com o saber e para discutir essa ideia, Charlot (2005, p.76) contribui significativamente quando escreve sobre os universais da situação de ensino e aprendizagem e diz que “[...] ninguém pode aprender sem uma atividade intelectual, sem uma mobilização pessoal, sem fazer uso de si. [...] só se pode ensinar a alguém que aceita aprender, ou seja, que aceita investir-se intelectualmente.” Para o profissional professor essa condição é muito significativa porque a investida intelectual deve se dar em duas dimensões: a primeira, no investimento intelectual de sua área específica de ensino e o segundo, na área das relações pedagógicas.

O que Charlot (2005, p. 78) explica é que todo ser humano se forma num triplo processo de humanização, de socialização e de singularização e escreve sobre essa indissociabilidade dizendo que,

As três dimensões do processo são indissociáveis: não há ser humano que não seja social e singular, não há membro de uma sociedade senão na forma de um sujeito humano, e não há sujeito singular que não seja humano e socializado. O professor faz sociedade de sujeitos singulares. No plano teórico, não há

problemas, mas na prática, não é tão simples, pois essas três dimensões podem entrar em conflitos e, com isso, o professor passará a sofrer constantes pressões para privilegiar tal dimensão mais do que outra.

A indissociabilidade entre a formação do professor e a sua prática de ensino é um elo que não se desata, é um *continuum*, praticar e aprender com a prática, por isso a prática não pode cair no reprodutivismo (ação de reproduzir, reproduzir e reproduzir o conhecimento). A prática da produção do conhecimento é uma prática exigente que autoriza a produção da consciência e, por isso, requer formação contínua do profissional. É nesse entendimento que Patrice Pelpel (2003, p.166) apresenta a questão da profissionalização e diz que ela “[...] coloca-se a partir do momento em que se estabelece a descontinuidade entre a experiência do ensino e a prática da formação”. Essa problemática inquieta teóricos, professores, pesquisadores e estudantes das licenciaturas porque nem sempre o rigor científico do ensino nos cursos de formação inicial dá conta de resolver os problemas da prática na escola. Essa constatação permite entender que a formação é apenas um constitutivo do processo de ensinar e adquirir consciência. O fato de ensinar é, certamente, o constitutivo de identificação da profissionalização e isso se faz particularmente na ação docente pessoal e na prática de forma coletiva.

Profissionalizar-se pedagogicamente é um processo aberto, inacabado e relativo por que se constrói num movimento investigação, de pesquisa e de sondagem dos interesses e necessidades daqueles sujeitos (professor e estudante) que se relacionam com uma finalidade específica: formar consciência para atuar num determinado tempo e espaço de vida. Formar para a vida, com a vida e na vida é uma experiência no mínimo conflituosa que não descarta a sensibilidade e a ética. Sensibilidade para investigar as situações e condições de ensino e aprendizagem e ética para controlar os excessos de interesses e de vontades próprias para garantir a coletividade na particularidade.

Assim posto, a profissionalização não se faz apenas pela aquisição dos conhecimentos teóricos específicos das áreas de estudo e das relações pedagógicas no geral. Acrescenta-se a essas condições, o primeiro princípio dessa indissociabilidade, a capacidade de ordenação das sensações, das percepções e da ética.

Essa aprendizagem profissional – profissionalização docente – é, conforme explica Souza (2006, p. 125), “um processo em que os protagonistas são sujeitos ativos, que participam de atividades compartilhadas, que envolvem indivíduos com maior ou

menor aptidão para determinadas tarefas [...]”. A aptidão é, no caso, outro ponto de vulnerabilidade da ação docente porque ela delimita ou não o nível de aprendizagem do professor e do aluno. Assim, Souza (2006) continua explicando que, por isso, alunos e professores como pessoas que se apropriam do conhecimento, mas sobretudo que o fazem conjuntamente, negociam, compartilham a invenção e a descoberta. Aprender assim, é, portanto, um processo que cria e recria a cultura da prática escolar.

Prática escolar: a cristalização coletiva da experiência histórica das ações docentes

Essa teoria apresentada por Sacristán (1999) permite discutir, na atualidade, o papel e a função da ação docente historicamente construída. Qual é o papel da ação docente no sentido da representação? A ação docente representa num tempo e num espaço as tendências teóricas. Ou, pelo menos, expressa as concepções e as compreensões das ciências da educação pelas posturas dos professores. Por isso, a ação docente é vulnerável aos erros, às contradições e aos problemas que a realidade traz com ela. E a sala de aula é o lugar onde concentra as vivências (dos professores e estudantes) na luta e labuta pela construção do conhecimento. Moretto (2002) afirma que a aula é o reflexo da epistemologia do professor. Isto quer dizer que uma aula tem, nos seus objetivos e metodologias, a postura do profissional professor. Dessa particularidade da aula, decorre a sua representação. O que cada aula representa para o estudante?

As ações docentes têm sua função na representação epistemológica porque a aula é direcionada conforme o que o professor sente, pensa e age. A postura do professor é o guia da sua ação docente. E esse determinante é tão forte que independe às vezes, das situações da realidade vivenciada. O jeito de ser do professor determina as reações dos alunos na construção das suas capacidades de aprendizagem. É desse determinante que acontecem os equívocos em relação à metodologia do professor e que são expressos por discursos do tipo “o professor quando tem boa metodologia os alunos aprendem” ou “com aquele professor, os alunos não aprendem nada porque ele não tem metodologia”.

Esses discursos revelam a confusão entre postura do professor e metodologia de ensino e posterga ações políticas por parte da instituição e do Estado no sentido de

formar e profissionalizar os professores. A comodidade que esses discursos oferecem às instituições está no fato de que, “se o aluno não aprende, a culpa é do professor”. Nesse contexto, a constatação é a de que as ações docentes vão oferecendo, ao longo do tempo, as bases para dizer o que é melhor ou pior na prática pedagógica nesta ou naquela situação real. Nesse entendimento, Sacristán (1999, p. 74) explica que a ação docente difere da prática porque a ação é individual e a prática é coletiva. E acrescenta ainda, que “[...] a ação pertence aos agentes, a prática pertence ao âmbito do social, é cultura objetivada que, após ter sido acumulada, aparece como algo dado aos sujeitos, como um legado imposto aos mesmos”. Nesse ponto, e visto por esse prisma, a função da ação docente é construir a prática. Sacristán (1999, p. 76) assegura, portanto, que “[...] não há educação sem a reprodução”. E diz que “Falar de prática educativa como cultura é falar da continuidade de tradições”.

Embora a prática da educação tenha sido historicamente, mais reprodutiva do que construtiva, a tradição é aberta. E Sacristán (idem) explica que por isso ela é renovada e recriada, porque ao longo do tempo se revisa a herança recebida com a crítica e com a contribuição autônoma e livre dos indivíduos. Essa relação de revisão crítica do que é tradição confirma o segundo princípio da indissociabilidade colocado anteriormente nesta discussão. Como cristalização coletiva da ação docente, a prática traz na sua constituição o fazer individual, o que garante a sua permanência como cultura. Assim, profissionalização individual e formação coletiva são indissociáveis no sentido de que uma alimenta a outra. A primeira revisa, de forma crítica, num tempo presente, a reprodução da cultura de um tempo passado para construir um dever.

Daí decorre a importância das reformas nos currículos dos cursos de formação de professores. A proposta dos paradigmas inovadores e/ou emergentes tem como base sustentadora a ideia de que a prática reprodutiva é entendida como tradição nutriente, não para fixá-la e declará-la estática e inerte, mas para aperfeiçoá-la. Essa mudança de concepção oportuniza outra discussão sobre a postura epistemológica do professor.

Que tipo de formação inicial e de profissionalização (formação continuada) daria conta da tarefa de modificar o sistema reprodutivo para um sistema mais construtivo de ensino? Esse é um questionamento que possibilita a análise do terceiro princípio da indissociabilidade entre formação, profissionalização e prática de ensino proposto para estudo neste artigo. É o que se analisa no item a seguir no intuito de descobrir qual é o sentido da formação de professores pela inculcação de um capital cultural na formação inicial e pela postura de atuação profissional nas realidades vivenciadas nas escolas e

nos outros locais onde o ensino formal e sistematizado pode construir o conhecimento e os saberes necessários à garantia da profissionalidade docente.

IDENTIDADE PROFISSIONAL: uma construção pessoal na prática coletiva

Para tratar dessa questão, é preciso buscar em Zeichner e Diniz-Pereira (2005) o entendimento sobre o processo de aprendizagem de ser professor. Para os autores, o processo de aprendizagem de como se tornar um professor continua por toda carreira desse profissional. E que, independentemente do que ele faz e de quão bem o faz, a universidade, no máximo, pode formar profissionais para iniciarem em suas práticas. Nesse sentido, os formadores devem assumir o compromisso de ajudar os profissionais a serem responsáveis por sua própria formação profissional.

Essa visão inverte o papel e a função do professor-formador na universidade, porque não basta-lhe ensinar bem os conteúdos específicos da disciplina. Além disso, cabe ao professor-formador a função de construir a formação da consciência de que, como profissional, o professor é um constante estudioso e pesquisador. Essa interpretação vale para o professor formador e para o professor que se forma porque o processo é concomitantemente autoconstrutivo, ou seja, está no ato de formar o outro, a possibilidade de formação de si próprio.

Essa construção individual só se concretiza na prática docente como componente do profissionalismo, portanto, um ato em constante mudança. A profissionalização, nesse caso, não se faz só pela formação inicial, nem só pela prática. Na formação inicial, o estudo das teorias oferece as condições para o pensar, refletir e questionar as realidades não satisfatórias no plano existencial. Mas, as teorias não resolvem os problemas e os conflitos da prática porque nesse plano concreto, na dinâmica das realidades vivenciadas permeiam as necessidades individuais e coletivas em tempo e em espaço diverso.

A profissionalização se constrói no plano concreto das lutas por melhores condições de trabalho, pela melhoria da qualidade do ensino que realiza e pela valorização social do trabalho que se produz. Essa ampliação do conjunto de fatores que formam a profissionalização entra no campo da construção coletiva de si própria. Essa indissociabilidade entre profissionalização e prática se garante como explica Sacristán (1999, p. 77), num ciclo inovador. Para ele [...] “a prática é entendida como tradição nutriente, não para fixá-la e declará-la estática, mas para aperfeiçoá-la”. Ao explicitar

essa dinâmica do ciclo inovador, o autor esclarece o problema do ciclo reprodutor e diz que este não provoca as mudanças desejadas por que:

A percepção de que o ciclo reprodutor não serve em um determinado momento ocorre quando nos damos conta de que existem novas condições sociais ou culturais às quais as práticas educativas não costumam responder ou, então, quando a consciencia sobre um determinado ‘dever ser’, que acreditamos necessário, depara-se com insatisfações para esse ideal.

O que percebe a partir da ideia de Sacristán é que, o movimento de reprodução e inovação entre o plano ideal e o real na educação, cristaliza a prática e ao mesmo tempo coloca-a em cheque porque teoricamente ela não responde às necessidades da cultura objetivada concebida como algo aberto. Assim, o autor acrescenta a ideia da coerência e diz que “A atitude diante da cultura e a atitude diante da prática educativa devem ter uma certa coerência, se é que as práticas educativas mantêm alguma consonância com os processos históricos e culturais nos quais estão inseridas” (SACRISTÁN, 1999, p. 78).

Ao explicar que o ciclo reprodutor e o inovador servem para consolidar as velhas práticas ou para fazer aflorar as novas, o referido autor garante que a ênfase em um, ou em outro ciclo faz a diferença epistemológica na sala de aula. Se a aula é o reflexo da epistemologia do professor, individualmente, o professor pode fazer a diferença na sua ação docente. Nesse aspecto, o que se pode entender é que, mesmo sendo a cultura uma construção coletiva, a cultura sobre a educação, em determinado contexto, é formada pelos esquemas subjetivos, isto é, são esquemas relativos aos componentes prático, cognitivo e dinâmico das ações.

Assim, a subjetividade da individualidade como o jeito de realizar uma tarefa, fazer um comando, planejar uma metodologia, aplicar uma estratégia e conceber as leis ou normas e, finalmente, construir a rotina, pode modificar uma prática na escola. Acontece que isso depende da postura do professor como profissional porque na esfera subjetiva, o docente faz representações pessoais de seu trajeto socioprofissional. É a autoconstrução profissional, a construção da identidade professoral.

O que se pode concluir é que a individuação se faz na socialização e para explicar isso é pertinente buscar em Habermas (2004) em “A inclusão do outro” os pressupostos para entender a relação entre o “eu” e o “outro”. O entendimento mútuo

no agir comunicativo é um mecanismo que socializa e, ao mesmo tempo, individua o sujeito, é o que explica Bannell (2006) ao analisar a teoria da ação comunicativa.

Para Habermas (2004), a individuação se faz no poder de argumentação que o indivíduo desenvolve como principal mecanismo de aprendizagem. Assim, o sujeito que participa dos discursos relacionados à educação deve ser um sujeito autônomo e racional, ou seja, um Eu reflexivo capaz de analisar e criticar as ações realizadas por ele mesmo na objetivação de suas representações. Desse modo, a questão da formação da autonomia do Eu se torna fundamental porque esse é o caminho para a construção da identidade na postura profissional. E para falar da construção dessa identidade, segundo Habermas, Bannell (2006, p. 104) busca explicação no que é o “ego” do eu, e diz que,

A organização do Eu é simbólica, porque a criança primeiramente se integra a um universo simbólico qualquer pela apropriação de generalidades simbólicas. Depois, a identidade do indivíduo é assegurada e desenvolvida pela individualização, ou seja, por meio de uma crescente independência em relação a essas generalidades simbólicas.

O que convém discutir sobre a identidade do professor, a partir dessa teoria é que, na formação inicial, a construção de um ego não coagido é de fundamental importância para a construção da identidade do professor, porque um ego não coagido é um ego idêntico a ele mesmo, ou seja, um ego autônomo e organizado simbolicamente. Assim, seria possível a construção do indivíduo autônomo, de identidade construída no entendimento com os outros na intrasubjetividade consigo mesmo na sua história de vida. Habermas (1987, p. 152-153) completa o pensamento dizendo que a “Individualidade se forma nas relações de reconhecimento intersubjetivo e de auto-entendimento, mediadas intersubjetivamente”.

Esse pressuposto teórico explica a relação professor/estudante nas suas condições de intersubjetividades. Na ação de um se faz a autoconsciência do outro, pois ela não é um fenômeno inerente ao sujeito, mas gerado comunicativamente, se forma de fora para dentro, por meio da relação com um parceiro em interação mediada simbolicamente. Assim, o que se pode concluir é que a autoconsciência, apesar de ser uma constituição social, é a relação epistêmica do sujeito com ele mesmo. Daí a afirmação de que a aula é o reflexo da epistemologia do professor, ser um princípio fundamental para se estudar a prática educacional.

Nessa mesma teoria confirma-se o fato da prática educativa ter sido, historicamente, centrada na reprodução do conhecimento como objeto de descrição do mundo objetivado. Nesse caso, um ensino com base na objetividade, descritivo e desconectado das necessidades do eu. Que valorizou mais a ciência do que a formação da consciencia individual e coletiva, um equívoco no que concerne à formação da identidade profissional do professor e da identidade da comunidade educativa.

Conclusão

A dimensão política das relações pedagógicas tem uma amplitude de caráter social. Ela requer produção de consciencia da parte de quem ensina e da parte de quem aprende. A conclusão a que se chega é: se quem ensina é capaz de produzir a própria consciencia e provocar quem aprende a construir a sua, ambas as partes têm a consciencia dos seus direitos e de suas necessidades. No entanto, essa política das relações pedagógicas não é tão simples assim, principalmente se o alcance da consciencia é precário. Isso significa que no processo cíclico de formação dos sujeitos da relação pedagógica, cada participante precisa dar conta da sua função da forma mais competente possível.

Nessa empreitada ninguém pode aprender sem uma atividade intelectual, sem uma mobilização pessoal, sem fazer uso de si. Mas, o envolvimento daquele que aprende depende também do outro com que se relaciona. A ação compromissada de quem ensina envolve quem aprende e, por sua vez, a ação compromissada deste envolve aquele. Ninguém aprende no lugar do outro, é na individualidade que cada um se organiza cognitivamente para a intelectualidade.

É, portanto, nos elos dessa corrente formativa que se encontra a dimensão política, porque são eles os depositários da sociabilidade e é exatamente nela que se faz a ética. No entanto, só o indivíduo com poder de argumentação e, por isso mesmo, capaz de construir consciencia, é capaz de agir politicamente com ética, esse é o primeiro princípio da relação pedagógica. O segundo princípio dessa relação introduzido no início desse artigo: o da prática como cristalização coletiva da experiencia histórica das ações, é o resultado da consolidação de padrões de ação sedimentados em tradições e formas viáveis de desenvolver a atividade, conforme explica Sacristán, está assentado no primeiro, no princípio da ética.

Cristalizar coletivamente experiências históricas requer ética no agir cotidiano, requer ainda, compromisso social, postura política, capacidade de análise e crítica e envolvimento profissional no sentido de ter desejo, vontade de agir com justiça, hombridade e alteridade. Essas são as características do docente que marca o tempo e a história e padroniza uma prática, porque só vira coletividade aquilo que tem a marca essencial da docência: a formação.

É nesse mesmo ponto que cruza o terceiro princípio da indissociabilidade, a lógica da profissionalização, ou seja, a construção da individualidade de atuação, na construção da postura e da ética pessoal, perpassa pela formação, pela docência e pela prática. E é, exatamente dessa indissociabilidade entre a ciência da educação e a prática que nascem as possibilidades de mudanças, conforme diz Mello (2009), na urgência de construção do padrão de qualidade compatível com as exigências do mundo contemporâneo e com o estado de evolução e dinamização do conhecimento em todos os seus domínios de manifestação incorporando os avanços pedagógicos compatíveis.

As conclusões alcançadas nesta análise sedimentam os três princípios de indissociabilidade propostos para essa discussão. A formação inicial por si só não daria conta da construção do padrão de qualidade do ensino para a contemporaneidade. Nem só a prática pela prática da cristalização de uma cultura de um tempo que, constantemente urge por transformações, conseguiria dar resposta às constantes necessidades de atualização dos conhecimentos, inteligências e consciências do tempo presente. Menos ainda, uma profissionalização sem respaldo sustentável nas políticas de governo como, por exemplo, organização de carga horária compatível com as necessidades que o professor tem de estudo e pesquisa. Além de uma reforma universitária mais radical e substantiva para garantir as mudanças nos cursos de licenciatura. Garantir, ainda, condições de saúde e segurança aos profissionais da educação em todos os seus níveis de ensino e, de forma mais urgente possível, revalorizar a docência que foi desprestigiada e negligenciada com a chamada “avaliação da produtividade” quantitativa conforme denuncia Marilena Chauí (2003) nos seus estudos sobre a universidade pública.

E para finalizar, é preciso fazer um retorno à questão posta nesse artigo sobre, o papel da ação docente no sentido da representação. O que cada aula representa para o estudante? Em todos os sentidos, seja como estudante na formação inicial, como docente atuante na prática ou como formador, a aula terá que ser, para a agencia na educação, uma oportunidade, um momento privilegiado de estudo e de aprendizagem.

Isso significa ir além da aula como simples reprodução sistematizada de conhecimentos. Enquanto consciência é a concepção que o professor tem do processo de produção do conhecimento e de sua legitimação social. Assim, é no momento da aula que o professor oportuniza o processo de construção da representação de conceitos por meio da linguagem, uma vez que os objetos de conhecimento correspondem a construções intersubjetivas que se transformam em saber social.

Bibliografia

BANNELL R. I. **Habermas e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.

BRZEZINSKI, I. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, 2002.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. 2003, n° 24 p.5.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2006.

HABERMAS, J. **A inclusão do outro**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

_____, **A pretensão de universalidade da hermenêutica**. In: *Didática e hermenêutica: para uma crítica de hermenêutica de Gadamer*. Porto Alegre: L&PM, 1987.

MELLO, A. F. de; FILHO, N. de A. e RIBEIRO, R. J. Por uma universidade socialmente relevante. **Fórum Nacional de Educação Superior**. Brasília, 2009.

MORETTO, P.V. **Prova: um momento privilegiado de estudo e não um acerto de contas.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PELPEL, P. Qual profissionalização para os formadores de campo? Em: PERRENOUD, P.; ALTET, M. & PAQUAY L. **A profissionalização dos formadores de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

PERRENOUD, P.; ALTET, M. & PAQUAY L. **A profissionalização dos formadores de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade.** São Paulo: Cortez, 2006.

SACRISTÁN, J. G. & GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre, Artmed, 1998.

_____, **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOUZA, R. C. A informática como instrumento de aprendizagem e desenvolvimento: possibilidades pedagógicas. Em: GUIMARÃES, V. S. (org.) **Formar para o mercado ou para a autonomia? O papel da universidade.** Campinas, São Paulo, Papirus, 2006. P. 107-128.

VIARO, M. E. **Por trás das palavras: manual de etimologia do português.** São Paulo: Globo, 2004.

ZEICHNER, K. & DINIZ-PEREIRA, J. E. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, nº 125, p. 63-80, maio/agosto, 2005.