



O OFÍCIO DOCENTE: da ação à interação comunicativa

Nilson Carlos da Rosa¹

Resumo:

A presente investigação tem por intento refletir sobre o ofício docente e seus desafios no processo pedagógico de ensino no contexto atual da sociedade. Na concretização deste propósito, nos pautamos de uma pesquisa qualitativa, realizada a partir de textos da teoria do *Agir Comunicativo* de Jürgen Habermas e *Saberes Docente* de Maurice Tardif. O método se desenvolve pela interpretação e compreensão dos conceitos de “agir comunicativo” e de “interação”, procurando realizar uma tematização referente ao trabalho docente nos dias atuais. Deste modo, buscamos perceber significados que possam assumir novas dimensões na educação contemporânea.

Palavras-chave: Agir Comunicativo. Ensino. Interação. Saberes docente.

Considerações iniciais

O Brasil, nos últimos anos, vem modificando gradualmente o cenário da educação básica, bem como da formação inicial e continuada de professores. Muitas dessas ações têm visibilidade pelo processo de promoção da inclusão social e, por consequência, a contínua redução da exclusão, fruto histórico da realidade brasileira.

A inserção de programas de formação inicial e continuada dos professores, nas mais diferentes áreas do conhecimento, vislumbra um novo panorama do ensino básico brasileiro. No entanto, não é o objetivo aqui determo-nos nas minúcias, nem mesmo aprofundar o que explica ou quais efeitos e implicações que há na política educacional brasileira sobre este aspecto. Sim, grosso modo, faz-se importante frisar que vivemos um novo momento histórico do ensino no Brasil. Vivemos e somos parte de uma sociedade complexa, que necessita de uma racionalidade comunicativa constante entre seus partícipes, caracterizada pela durável mudança da realidade. Por outro lado, há a exigência de uma formação de indivíduos cada vez mais aptos a interagirem com este contexto. É nesta conjuntura que se situam a escola, as universidades e, mais precisamente, a figura docente, pois é através da ação deste que a

¹ Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, UPF, sob a orientação do Prof. Dr. Angelo Vitório Cenci: E-mail: nifilo7@yahoo.com.br.

educação é mediada. Este é o motivo pelo qual elencamos o ofício docente como uma das questões centrais a serem discutidas neste texto.

Acompanhamos recentemente significativas mudanças nos cursos de formação de professores. Percebe-se uma maior interlocução das instâncias que formam professores, no caso as universidades, com as faculdades de educação e licenciaturas. Diante deste complexo contexto colocam-se muitas questões merecedoras de atenção. Para tanto, elencamos aquelas que nos cadenciarão na problemática a ser desenvolvida: no atinente ao ofício docente, qual é o contexto a que está inserido este profissional, qual é a ação, ou, ações deste para com seus assistidos, e quais princípios e subsídios interativos devem ser considerados para atender satisfatoriamente as necessidades do seu trabalho no contexto escolar atual? Que conceito de ação comunicativa e interação podem ser apontados no processo do *métier* docente? Em que espaços, tempos e dimensões poderá haver a interlocução da ação e interação do ofício docente?

Verificaremos neste texto, a ser apresentado, que a interlocução dos saberes docente se dá pela constante ação e interação comunicativa docente, pela ação dos seus saberes e interação com os outros saberes, no caso, dos seus pares, dos seus alunos e, com isso, torna-se possível ressignificar o saber anterior de ambas as partes, levado, pois, ao consenso através de uma racionalidade comunicativo-reflexiva.

Nesse sentido são tomadas como bases de reflexão as teorias de Jürgen Habermas e Maurice Tardif para tratarmos deste tema do ofício docente, na sua ação e interação comunicativa no contexto atual do ensino.

1 Habermas e a ação comunicativa no ofício docente

Jürgen Habermas nasceu no dia 18 de junho de 1929, em Düsseldorf - Alemanha –, “mas foi criado na vizinha cidadezinha de Gummersbach, onde seu pai Ernst dirigia a Câmara da Indústria e Comércio do local” (PINZANI, 2009, p.13). Habermas é um dos mais importantes filósofos vivos contemporâneos. Caracteriza-se por um pensamento crítico das teorias, das ciências, e dos debates sociais do momento presente, com isso, construindo uma forma de pensar engajada e ao mesmo tempo instigante.

Este pensador é autor de uma vasta obra, que compreende desde a análise do marxismo, como também a hermenêutica jurídica. Faz forte crítica ao positivismo no seu aspecto tecnicista e cientificista por conduzir, no seu entender, todo conhecimento humano sob o domínio da técnica e das ciências empíricas – conhecimento objetivo e prático-.

Habermas é representante da segunda fase da Escola de Frankfurt², tendo como seus precursores, entre outros, Theodor W. Adorno e Max Horkheimer, ambos filósofos e sociólogos alemães. No entanto, dentre os teóricos da Escola de Frankfurt, um dos que tem maior influência atualmente é Jürgen Habermas³.

Dentre as obras fundamentais de Habermas destaca-se a *Teoria da Ação Comunicativa*, obra das mais importantes deste autor. Propõe-se a fazer, grosso modo, a partir dela, uma análise da relação entre a linguagem e a sociedade, isto é, abordaremos um novo

² Na obra *A teoria Crítica* Marcos Nobre (2004) define que a etiqueta “Escola de Frankfurt” surgirá apenas na década de 1950, após o retorno do Instituto à Alemanha. Segundo este autor, trata-se de uma denominação retrospectiva, quer dizer, que não tinha sido utilizada até então e com a qual se reconstruiu em um determinado sentido a experiência anterior. Essa característica do rótulo “Escola de Frankfurt” tem muitas implicações. Em primeiro lugar, significa que o sentido da expressão “Escola de Frankfurt” será de grande parte moldado por alguns dos pensadores ligados à experiência da Teoria Crítica, em particular aqueles que retornaram à Alemanha após o final da Segunda Guerra Mundial, já que muitos permaneceram nos países em que encontraram abrigo da perseguição nazista. Além disso, terão muita influência na moldagem do rótulo “Escola de Frankfurt” aqueles intelectuais que tiveram posição de direção no pós-guerra, tanto no Instituto como na Universidade. Nesse sentido, Horkheimer é a figura central desse movimento, já que não apenas permanece na direção do Instituto em sua reinauguração em Frankfurt como torna-se reitor da Universidade. A seu lado, como íntimo colaborador, está Theodor W. Adorno, que o sucedeu na direção do Instituto em 1958.

Em segundo lugar, o rótulo “Escola de Frankfurt” teve um importante papel para fortalecer e ampliar as intervenções (principalmente de Adorno e de Horkheimer) no debate público alemão das décadas de 1950 e 1960. Era premente e indispensável uma discussão sobre as causas e os efeitos da experiência nazista – com todas as consequências para a República Federal Alemã que surgia – e um debate sobre a natureza do então chamado “bloco soviético” (ao qual pertencia uma parte da Alemanha dividida após a guerra, a República Democrática Alemã). Além disso, havia que se tentar compreender a forma do capitalismo sob o arranjo social que se convencionou chamar de “Estado de bem-estar social”, as novas formas de produção industrial da cultura e da arte, a natureza das novas formas de controle social e dos novos métodos quantitativos de pesquisa social, o papel da ciência e da técnica, além do trabalho em torno de temas clássicos da filosofia e da teoria social.

[...] “Escola de Frankfurt” designa antes de mais nada uma forma de intervenção político-intelectual (mas não partidária) no debate público alemão do pós-guerra, tanto no âmbito acadêmico como no da esfera pública entendida mais amplamente. É uma forma de intervenção de grande importância e consequências, não apenas para o debate público e acadêmico alemão. Compreende-se, portanto, por que os nomes de Horkheimer e Adorno são sempre lembrados como pertencentes à Escola, ao passo que os demais componentes variam muito.

Nesse sentido, a riqueza da experiência da Teoria Crítica até a década de 1950 permitiu que se lançasse mão de temas e desenvolvimentos teóricos os mais diversos, por vezes até mesmo conflitantes entre si, ao mesmo tempo em que se afirmavam perfazerem uma unidade doutrinária. Com isso, interesses teóricos muitas vezes divergentes puderam encontrar ressonância em pelo menos um dos autores da Escola e afirmar, assim, sua referência a um suposto “núcleo teórico comum”, legitimando, com isso, sua pretensão de pertença à Escola. Esse tipo de procedimento levou muitas vezes a que, partindo de uma determinada obra de determinado autor, fossem atribuídos aos outros “componentes” da Escola aquela mesma posição teórica. Da mesma forma, objeções dirigidas a um único “componente” afetavam o conjunto da Escola.

Aqui parece residir justamente o poder do rótulo “Escola de Frankfurt”: sua força está exatamente em que inexistente a unidade, ao mesmo tempo em que a unidade é afirmada com todo vigor a cada vez. Não há mais sentido, entretanto, em prosseguir reafirmando uma unidade doutrinária inexistente. É por isso que retomar a expressão original “Teoria Crítica” significa, entre outras coisas, demarcar um campo teórico que valoriza e estimula a pluralidade de modelos críticos em seu interior. Nesse sentido, a Escola de Frankfurt diz respeito a um determinado momento e a uma determinada constelação da Teoria Crítica.”

(p. 18-21).

³ Hoje, produzindo bem mais que Habermas, está Axel Honneth (Professor da Universidade de Frankfurt e diretor desde 2001, do Instituto de Pesquisa Social sediado na mesma cidade. Foi assistente de Habermas, porém com uma posição singular e notória no interior da Teoria Crítica a partir da publicação de sua tese de doutorado, *Kritik der Macht* (Crítica do Poder), na qual apresenta o conflito social como objeto central da Teoria Crítica.

conceito de razão, a razão comunicativa, como forma de retomar o projeto emancipatório da humanidade em novas bases pois, para o autor, a proposta iluminista de razão emancipadora encontra-se inconclusa.

No atinente à educação, sabe-se que Habermas não foi e não é um educador mas, sim, filósofo e sociólogo, como nos elucida Bannell (2006):

[...] a aplicação do pensamento de Habermas para a prática pedagógica na escola é um caminho cheio de armadilhas e dificuldades. Que eu saiba, o próprio Habermas nunca escreveu nada sobre a escola e só um pouco, em discussões das idéias de Piaget e Kohlberg, sobre a ontogênese da competência cognitiva e da consciência moral da criança. Os únicos textos dele sobre instituições de ensino são análises das funções da universidade (HABERMAS, 1968/1971;1985/1989b) na sociedade contemporânea, onde poderia pressupor-se que os sujeitos participantes dessas instituições já têm a competência comunicativa necessária para desenvolver processos de aprendizagem, no sentido dessa expressão de Habermas. (BANNELL, 2006, p. 15).

No entanto, embora o desafio seja grande em se tratando da teoria habermasiana, buscaremos com as idéias de Habermas a possibilidade de uma teoria crítica acerca da educação que nos ajude a refletir mais precisamente sobre o *métier* docente. Para isto precisamos fazer um caminho de reconstrução de uma nova perspectiva sobre o cenário do profissional docente da atualidade. À alçada deste trajeto buscaremos fazer pelo conceito de razão a qual é dialógica, sendo proveniente do diálogo e da argumentação entre os pares interessados, em tratar deste mesmo caso. Razão esta que surge da chamada ação comunicativa, do uso da linguagem como meio de se chegar a um consenso, em uma interação entre os sujeitos. Para tanto, faz-se necessária uma ação social que fortaleça as estruturas capazes de promover as condições de liberdade indispensáveis ao diálogo.

Na atualidade, a educação profissional docente parece viver numa condição de descrédito da razão. Há certa unilateralização do conhecimento, decorrente de uma razão fragmentada, por sua vez, procedente da lógica tecnicista e científica da cultura ocidental. Tal fato abrange as mais diferentes estruturas e ambientes de uma dada sociedade, no caso, do próprio ofício docente, pauperizado até mesmo na sua base formativa, bem como, no exercício das suas atividades profissionais junto aos seus pares e educandos. Em vista disso, a intenção deste estudo é de apontar alguns aspectos da racionalidade comunicativa, pois esta oferece uma mudança estrutural de paradigma, de entendimento centrado num sujeito

subjetivo para um entendimento construído entre os sujeitos em comum, por isso intersubjetivo. Conforme Habermas:

Desde a perspectiva dos participantes, 'entendimento' não significa um processo empírico que dá lugar a um consenso fático, senão um processo de recíproco convencimento, que coordena as ações dos distintos participantes à base de uma *motivação por razões*. Entendimento significa comunicação endereçada a um *acordo válido*. (HABERMAS, 2010, p. 446).

Neste sentido, afirma Gomes (2007), Habermas dá ênfase à questão da racionalidade comunicativa, pois esta aponta para as pretensões universais de validade a serem desenvolvidas através de uma teoria da argumentação, e que o critério de racionalidade seja estabelecido pela capacidade e disposição dos sujeitos de se colocarem frente à crítica e ao mesmo tempo participar do processo de argumentação. É na relação intersubjetiva dos sujeitos que se dá a ação comunicativa, que se constrói o diálogo, permitindo, entre os educadores, a partilha dos seus saberes, experiências, validando o que conjugam em comum nas suas teorias e práticas docentes, no contexto em que estão inseridos. De todo, não podemos incorrer no risco de termos esta ação como estagnada, pois ela se reajusta, se reconstrói permanentemente no ofício docente, naquilo que denominamos formação continuada⁴.

Desse modo, a teoria da ação comunicativa de Habermas instiga, no referente à reconstrução dos saberes, às veredas da linguagem intersubjetiva da educação. Uma vez havendo a restauração e a crítica dos afazeres entre os pares, credita-se numa interdisciplinaridade das suas discussões, como mais competente na busca de retomada dos ideais da tradição da formação pedagógica em relação ao seu ofício docente. Habermas quer, com sua teoria, ir além da defesa da racionalidade ante a irracionalidade da ideologia moderna, derivada do conhecimento empírico, da razão instrumental. Seu propósito é desenvolver uma teoria que tenha como fio condutor a crítica esclarecedora, de interesse coletivo, alicerçada no diálogo entre sujeitos, visando a uma práxis emancipatória dentre estes.

Portanto, para melhor elucidar a questão da ação comunicativa no *métier* docente, faz-se fundamental esclarecer como Habermas compreende as estruturas da sociedade. Por um lado, há a sociedade como *Sistema*, caracterizada pela macroestrutura social, isto é, pela ação

⁴ Compreende-se, aqui, por ofício docente não somente a prática docente destes profissionais junto aos seus alunos, como também do aprendizado adquirido ao ensinar e da permanente retomada teórica da sua própria formação.

estratégica da economia e da política, esferas onde se organizam as formas de produção do capitalismo, da efetivação da razão estratégica instrumental, todavia, infundindo-se sobre o mundo simbólico da vida dos sujeitos. Por outro, há a sociedade como *Mundo da Vida*, assinalada pelas microestruturas sociais, da cultura, da sociedade, da personalidade. Do *mundo da vida* decorrem as problematizações e as práxis comunicativas referentes ao cotidiano dos indivíduos, dadas pelas relações intersubjetivas e intuitivas destes mesmos. Há a ação comunicativa, de reciprocidade entre os pares de modo a se chegar a um consenso do disposto sobre os fatos que se referem suas vidas. E é no *mundo da vida* que se organiza e se estrutura a capacidade argumentativa das pessoas, da racionalidade comunicativa. Porém, é importante destacar que os indivíduos vivem num processo dialético, concomitantemente relacionam-se com o *sistema* e com o *mundo da vida*.

Para Habermas a práxis comunicativa se dá nas circunstâncias do *mundo da vida*. Segundo ele, é pela capacidade de entrosamento de argumentos desenvolvidos pela crítica ao sistema e ao mesmo tempo discutindo e problematizando o *mundo da vida*, que os sujeitos poderão se organizar e resistir aos empecilhos da razão estratégica e tecnicista, salvaguardando a ‘*descolonização*’ do sistema.

Para Habermas:

Enquanto falante e ouvinte se entendem frontalmente acerca de algo num mundo, eles movem-se dentro de horizontes do seu mundo da vida comum [...] A situação do discurso é holístico [...] o excerto de um mundo de vida que tanto constitui o contexto como fornece os recursos para o processo de compreensão. O mundo da vida forma um horizonte e ao mesmo tempo oferece uma quantidade de evidências culturais das quais os participantes no ato de comunicar, nos seus esforços de interpretações tiram padrões de interpretações consentidas. (HABERMAS, 1990, p. 278/279).

Deste modo, Habermas evidencia que é através da ação comunicativa que os indivíduos estabelecem a relação intersubjetiva. Neste sentido, o profissional da educação na busca da superação do agir estratégico e da fragmentação racional provindos de uma visão unilateral da realidade poderá encontrar como abertura das suas inquietudes docentes a racionalidade comunicativa da construção e retomada constante do diálogo para com seus pares. Para Bannell:

Habermas está convencido de que somente por uma análise da comunicação será possível resgatar a reflexão como prática histórica, constituída pela realidade social e, ao mesmo tempo, constitutiva das relações sociais. É por intermédio da comunicação que nós estabelecemos relações com o mundo. É através da comunicação que nós podemos adotar uma relação reflexiva diante do mundo e essa relação reflexiva que permite uma perspectiva crítica em relação ao mundo [...]. (BANNELL, 2006, p. 55).

Entende-se que o conceito de agir comunicativo está inserido no *mundo da vida*, assim como o do agir estratégico diz respeito ao *sistema*. Mas é a partir dessa realidade que os indivíduos exercem sua emancipação pessoal e coletiva, porque são capazes de dimensionar, através da ação comunicativa, um entendimento intersubjetivo possibilitando, no referente ao tema aqui proposto, a democratização dos saberes, experiência esta congregadora das teorias e práticas docentes. Isto confere igualmente com a pretensão habermasiana de recuperar a dimensão da modernidade que, segundo o autor restou extremamente atrofiada, subsumida na razão instrumental. Ele tem a idéia de uma sociedade constituída de sujeitos capazes de interagir com base em acordos racionais, da argumentação e do diálogo constante, e não da dominação de uns e a submissão de outros. Contudo, afirmamos aquilo que o próprio autor já salientava de que nem todo ato de fala resulta em entendimento mútuo entre os sujeitos. Habermas insiste sobretudo que atos de fala orientados ao entendimento se dão em condições operativas dados pela pragmática formal da linguagem o que não interessa pormenorizar neste ínterim. De qualquer forma, a teoria do agir comunicativo habermasiano apresenta perspectivas promissoras do fazer-se docente, como já dizíamos, ao possibilitar a democratização dos saberes entre os pares, caracterizada por uma visão crítica sobre os mesmos.

2 Tardif : os saberes e a formação docente

Maurice Tardif é filósofo e sociólogo de formação. É professor titular da Faculdade de Educação da Universidade de Montreal (Canadá) desde junho de 2000. Antes disso, foi professor pelo período de dez anos na Universidade Laval (Québec). É fundador e diretor do Centro de Pesquisa Interuniversitário sobre a formação e profissão docente, considerado o mais importante centro de pesquisas em educação do Canadá. Depois de realizar estudos sobre filosofia da educação, dirigiu-se para a história social da profissão docente. Sabe-se que este autor interessa-se, atualmente, pelos ofícios e profissões de interações humanas no seio das organizações de serviço público (escolas, hospitais, etc.), bem como pelas questões éticas

e políticas do trabalho interativo, isto é, do trabalho com a presença dos seres humanos: professores e alunos, psicólogos e clientes. Sobretudo, ele é autor e co-autor de vastas obras, cujos livros são publicados em várias línguas e em muitos países.

Intenta-se, neste ínterim, abordar a teoria dos saberes e da formação docente a partir do conceito de interação analisado por este autor. Tardif assegura que os saberes docentes decorrem da imersão destes no contexto social ao qual estão inseridos, como das relações de interação resultante da ação do ensinar, constituindo, assim, o processo formativo e de identidade profissional.

Segundo Tardif,

A socialização é um processo de formação do indivíduo que se estende por toda a história de vida e comporta rupturas e continuidades. [...]. A idéia de base é que esses ‘saberes’ não são inatos, mas produzidos pela socialização, isto é, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (famílias, grupos, amigos, escolas, etc.), nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social. (TARDIF, 2011, p. 71).

Denota-se que a formação e os saberes docentes não acontecem ao acaso, sim, decorrem de um processo de imersão e relação deste sujeito do ensino junto aos seus pares, discentes, e a comunidade escolar. Neste amálgama de vivências e práticas simultaneamente realizadas é que se edifica o saber docente, definindo através dessa interação, como o próprio autor diz, “sua identidade pessoal e social” (TARDIF, 2011).

É neste mesmo sentido que Nóvoa⁵ define ser a formação docente uma ação vital, que propicia ao professor, num só tempo, a sua formação pessoal e profissional. Deste modo, Nóvoa conceitua o processo de desenvolvimento profissional da seguinte maneira:

O processo de formação pode assim considerar-se a dinâmica em que se vai construindo a identidade de uma pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo da sua história, se forma, se transforma, em interação. (NÓVOA, 1992, p. 115).

⁵ Antônio Nóvoa é educador português que dedica seus estudos à formação docente. É doutor em educação e catedrático da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Um dos maiores especialistas em formação docente, ele acredita que a formação contínua do educador significa melhoria no ensino.

Desta forma, a atividade docente é um vir a ser contínuo e delimitado, de certa forma, pela identidade que o sujeito constrói de si mesmo e se reconhece enquanto tal. É também um descobrir-se ininterrupto dos seus saberes profissionais e pessoais, pois, alicerçado nas suas experiências e práticas pedagógicas.

Destarte, Tardif (2011) propõe uma análise no processo de desenvolvimento profissional docente. Segundo ele, são necessárias certas mudanças substanciais nas concepções e práticas vigentes no atinente tema. Isto ele indica em breves considerações, quais sejam:

Em primeiro lugar, reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento é reconhecer, ao mesmo tempo, que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional, pouco importa que ela ocorra na universidade, nos institutos ou em qualquer outro lugar. [...] Em segundo lugar, se o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos a sua profissão e dela oriundos, então a formação de professores deveria, em boa parte, basear-se nesses conhecimentos. [...] Finalmente, em terceiro lugar, a formação para o ensino ainda é enormemente organizada em torno de lógicas disciplinares. [...] O que é preciso não é exatamente esvaziar a lógica disciplinar dos programas de formação para o ensino, mas pelo menos abrir um espaço maior para uma lógica da formação profissional que reconheça os alunos como sujeitos de conhecimento e não simplesmente como espíritos virgens aos quais nos limitamos a fornecer conhecimentos disciplinares e informações procedimentais, sem realizar um trabalho profundo relativo às crenças e expectativas cognitivas, sociais e afetivas através das quais os futuros professores recebem e processam esses conhecimentos e informações. (TARDIF, 2011, p. 242).

Entretanto, estas considerações de Tardif não se limitam a tão somente estes aspectos, pois se referem a questões de consequências práticas e organizacionais. O autor, por sua vez, referencia, por consequência, ações referentes a questões políticas resultantes desta perspectiva dos saberes docentes, embora também de suma importância para as discussões deste mesmo assunto, as quais não faremos neste momento.

O que percebemos em Tardif, é uma problemática dos saberes docentes e das interferências prático-pedagógicas, o que identifica as características e os diferentes saberes provindos das experiências teóricas e práticas profissionais. Em outras palavras, para este autor, a pluralidade do saber docente é de grande valor da experiência porque os saberes da experiência são diferentes de todos os demais saberes, é um saber plural, uma vez que se compõem destes mesmos, todavia, ressignificados nos seus afazeres profissionais e pessoais.

Entendemos em Tardif, desta maneira, que a formação docente, ou seja, o processo de desenvolvimento profissional possibilita aos professores tanto um crescimento pessoal,

quanto profissional, e isto tudo ser um reflexo na ação pedagógica, pois é através dela que os docentes se apercebem do seu *métier*, bem como, de que o seu papel não se limita à transmissão de saberes determinados por outros. Trata-se, sim, de agentes construtores de saberes pedagógico que são os fundamentos da prática, da interação e das competências profissionais.

3 Entre Habermas e Tardif: da ação à interação comunicativa no *métier* docente

Dado o entendimento, mesmo que breve, dos referidos autores, faz-se necessário tentar entendê-los naquilo que os aproxima conceitualmente no tema em questão. Para tanto, elucida-se que a formação docente é um processo contínuo de construção e reconstrução dos saberes do educador concretizado pela sua ação e interação comunicativa no ofício realizado.

Com base na afirmação de Tardif (2011) de que a pedagogia é uma ação falada e significativa, portanto, uma atividade comunicada, entende-se de igual modo, neste autor, que “ensinar não é, tanto, fazer alguma coisa, mas fazer com alguém alguma coisa significativa”, (TARDIF, 2011, 249). Portanto, ensinar realiza-se a partir da ação à interação comunicativa entre os sujeitos envolvidos neste processo. Como já dizia o próprio Habermas (2010) a atividade comunicacional se dá pela interação com dois ou mais sujeitos capazes de fala e ação, tanto por meio verbais, quanto não-verbais iniciados pela intersubjetividade desses agentes sobre determinado assunto posto em comum. É importante salientar que Habermas, para chegar a esta afirmação, parte da distinção entre racionalidade comunicativa e instrumental que correspondem, respectivamente, ao agir comunicativo e o instrumental. Referindo-se a Habermas, Pinzani explica:

O primeiro distingue-se do segundo pelo fato de ser orientado pelo entendimento: sujeitos que agem de maneira comunicativa querem entender-se sobre algo. Em segundo lugar, ele é caracterizado por uma concepção da linguagem que vê nela um meio para o entendimento: ela pode servir também para outras finalidades e o agente pode visar simplesmente impor uma opinião subjetiva, manipular outros sujeitos ou tratá-los como meios para seus próprios fins (isso é chamado por Habermas de agir estratégico) ou alcançar uma determinada meta. (PINZANI, 2009, p. 100).

O autor alemão destaca, no referente aos dois aspectos do agir, “a capacidade de manipular coisas e sucessos por um lado, e a capacidade de entendimento intersubjetivo sobre coisas e sucessos por outro” (HABERMAS, 2010, p. 38). Mas, uma vez havendo a interação

intersubjetiva entre os sujeitos, pode-se ressaltar haver uma *cooperação social*⁶ em que os agentes envolvidos coordenam-se através da ação comunicativa, cujo telos é o entendimento (*Verständigung*), o aprendizado contínuo entre eles. Deste modo, Habermas profere:

O potencial da racionalidade e da ação orientada ao entendimento pode desenvolver-se e converter-se em racionalização dos mundos da vida dos grupos sociais à medida que a linguagem cumpre funções de entendimento, de coordenação da ação e de socialização dos indivíduos, convertendo-se assim em um meio através do qual se realizam a reprodução cultural, a integração social e a socialização. (HABERMAS, 2010, p. 558).

O ofício docente, neste sentido, é perpassado por estas características do *mundo da vida* condizentes com o agir comunicativo destes profissionais. É através do entendimento decorrente desta ação que se entende haver o alcance da interação entre os sujeitos falantes e ouvintes, porque há a relação intersubjetiva dos agentes fazendo-os chegar ao consenso sobre determinado assunto num dado contexto. O resultado disso é a superação subjetiva dos seus diferentes pontos de vista tidos inicialmente. Tal fato percebe-se ser possível por uma racionalidade circunscrita ao processo operativo do agir comunicativo. Como diz Bannell: “a racionalidade comunicativa é uma concepção puramente processual da razão, que pressupõe que nenhuma perspectiva concreta pode ser privilegiada com relação à sua racionalidade” (BANNELL, 2006, p. 51). Nesta perspectiva, entende-se que a racionalidade comunicativa inerente ao agir não se dá por estagnada, mas na possibilidade de sempre ser melhorada, revisada em seus fundamentos, de modo a dar suporte às questões que se fazem surgir das contínuas vivências e experiências no ofício dos profissionais da educação, bem como na interlocução destes com o conjunto da sociedade.

Ao encontro da ideia do conceito comunicacional habermasiano entende-se haver o assento significativo da interação docente de Maurice Tardif quando afirma que “toda ação social é voltada para o outro [...]. Essa característica da ação é estritamente vinculada à linguagem, isto é, a comunicação, em sentido amplo” (TARDIF, 2011, p. 248). Apreende-se, neste autor, que a tarefa docente se realiza pelo ato de fala carregado de sentido em direção ao outro, que são seus alunos, resultando no denominado processo contínuo de interação entre os

⁶ A designação *cooperação social* refere-se à leitura de Habermas sobre a obra de Piaget “Introdução a epistemologia genética”, cuja interpretação realizada diz que é na cooperação social que associam dois tipos de interação: por um lado a interação entre sujeitos e objetos, por isso instrumental, e por outro, da interação entre sujeitos, mediada pela ação comunicativa.

sujeitos envolvidos na atividade do ensino-aprendizagem. Para Tardif, no âmbito da comunicação didático-pedagógica sob o ponto de vista da tarefa docente, o processo de interação com os seus alunos se dá por um processo dual. Por um lado,

Constata-se que a situação em classe se cria a partir de uma base de significações familiares, comuns e partilhadas. Aqui encontramos a ideia de mundo do vivido, já antes mencionado. Uma das tarefas dos professores é recordar essa base aos alunos e atualizá-la, para iniciar o processo pedagógico de comunicação. (TARDIF, 2011, p. 249-250).

Trata-se de uma predisposição da socialização das subjetividades que se presentificam na intersubjetividade dos diferentes sujeitos num contexto comum, no caso, a sala de aula, espaço privilegiado de significações interativas entre professores e alunos. Isto é, tanto os professores, quanto os alunos já se achegam neste espaço em comum incorporados de uma historicidade *sui generis*, e cabe, nestes aspectos, a intermediação docente no intuito de conduzir o ensino a uma agregação formativa destes mesmos, a partir da realidade e do contexto que lhes é próprio.

Por outro lado,

Observa-se também que a situação na sala de aula é construída paulatinamente pelas novas interpretações do envolvidos em função das interações que se produzem. Desse ponto de vista, uma aula é uma espécie de projeto ou programa a ser realizado em comum. As grades são dadas, mas é preciso ainda engajar-se na sua realização. Ora, ao realizar-se, uma aula se transforma de uma maneira ou de outra. (TARDIF, 2011, p. 250).

Neste sentido, compreende-se em Tardif que a interação do professor com seus alunos não se limita à partilha e a vivência das suas subjetividades incorporadas na intersubjetividade das suas relações mas, sim, se realiza também no porvir das próprias interações produzidas no cotidiano vivido em comum na escola. Tal aspecto mencionado por este autor demonstra de algum modo que os saberes docentes e o aprendizado dos alunos se dão de forma contínua, constituídos pelo amálgama da interação entre ambas as partes.

Assim, no referente ao ofício docente para Tardif,

A interatividade caracteriza o principal objeto de trabalho do professor, pois o essencial da sua atividade profissional consiste em entrar numa classe e deslançar um programa de interações com os alunos. Isto significa que a docência se desenrola concretamente dentro das interações: estas não são apenas alguma coisa que o professor faz, mas constituem, por assim dizer, o espaço no qual ele penetra para trabalhar. (TARDIF, 2011, p. 235).

A atividade docente tem como axial da sua relação para com os alunos a interação⁷. Esta, por sua vez, dará as condições eficientes e eficazes do ofício docente. Acredita-se que é através da interatividade do trabalho docente que se concretiza a sua ação significando não somente sua presença entre os alunos, mas estar por e com os alunos, pois envolve para além da presença física deste profissional, o seu vir a ser junto a eles e vice versa. Tardif, assim afirma: “a interatividade do trabalho docente não se limita a ações físicas, a comportamentos materialmente observáveis” (TARDIF, 2011, p. 248). Pois, como afirma este próprio autor, o *métier* docente se estabelece sempre na sua relação junto com o outro, isto é, nas suas interações com os seus pares e discentes.

Considerações finais

A partir das reflexões propostas pelo texto, podemos compreender que o ofício docente se efetiva pelas ações e interações com seus pares e com os seus alunos. As sociedades ocidentais contemporâneas caracterizam-se por um manancial contínuo de mudanças e transformações que produzem modificações na própria vida dos indivíduos, no seu modo de ser e atuar no mundo. Tais aspectos influenciam, de algum modo e outro, a postura de um profissional da educação, tanto no seu *métier* docente, quanto na sua vida individual. Diante disso, coloca-se o desafio de uma racionalidade comunicativa, através de um processo de formação continuada, que faça-o apto de interagir com estas novas realidades.

Temos notado, a partir de Habermas sobre a teoria do agir comunicativo, um desafio necessário para se pensar o ofício docente. Pois é através desta teoria que encontramos caminhos de reflexão sobre a ação e interação deste profissional junto com seus alunos. É na

⁷ Conforme Tardif, “as interações na sala de aula se regem por diversas finalidades. Esse fenômeno parece-nos fundamental, já que significa que o trabalho docente não se reduz a uma relação instrumental do tipo “meio-fim”. Na verdade, o trabalho docente pode ser definido como uma atividade heterogênea, composta, na qual encontram-se ações relacionadas a objetivos reais (obter ou modificar um comportamento, suscitar determinada reação de um aluno, realizar uma tarefa, etc.), ações relacionadas a normas (fazer respeitar a disciplina, privilegiar alguns valores, etc.), ações tradicionais (seguir os regulamentos da escola: fila, silêncio, disposição das carteiras, etc.) e ações afetivas (motivação, reação emocional da professora, inúmeros laços afetivos com os alunos, etc.)” (TARDIF, 2011, p. 248).

teoria do agir comunicativo que o autor alemão apresenta a dualidade da racionalidade, qual seja: por um lado, a racionalidade instrumental com fins estratégicos de resultados empíricos decorrentes das ações das esferas da economia, da política presentes na esfera sistêmica. Por outro, de uma racionalidade comunicativa, cujo intento se realiza pela capacidade, dentre os participantes, de se coordenarem pela intersubjetividade do *mundo da vida* que remete, segundo Habermas, a uma capacidade do mais alto grau de concordância sem com isso haver coações, mas, consensos baseados na competência argumentativa destes mesmos, superando suas subjetividades iniciais idiossincrásicas. Para Habermas:

a racionalidade comunicativa expressa-se na força unificadora do discurso orientado para o entendimento que assegura aos participantes, no ato de comunicação, um mundo da vida intersubjetivamente partilhado, garantindo assim um horizonte no seio do qual todos possam referir-se a um só mundo objetivo. (2002, p. 192).

É neste propósito, do agir comunicativo habermasiano, que acreditamos encontrar as bases sólidas para se pensar o ofício docente no contexto atual da sociedade contemporânea. É através da democratização da pluralidade dos saberes que se constroem novos saberes docentes que se interagem nas vicissitudes destes profissionais junto aos seus alunos e o todo da sociedade, como também nas suas próprias particularidades vivenciais.

Conforme Tardif, o húnus do *métier* docente concentra-se na habilidade da atividade comunicativa, cujo núcleo é a interação entre os sujeitos envolvidos num processo de fala sobre determinado contexto, justificativa esta encontrada na teoria do agir comunicativo de Habermas. Conforme Tardif, toda ação social, no caso, referente à atividade docente, é voltada para o outro. Cabe, portanto, aos professores, o desafio de buscarem realizar através do seu ofício o processo de desenvolvimento de interação, tanto com seus pares, quanto com seus discentes, de modo a tornar o ensino significativo e de novos matizes para o próprio fazer-se docente. Enfim, é uma discussão que não se encontra esgotada e, sim, requer uma ação laboriosa de participação de todos os envolvidos, direta e indiretamente, no pensar sobre a profissão docente no contexto atual da sociedade ocidental contemporânea.

Referências

BANNELL, Ralph Ings. *Habermas & a educação*. – Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GOMES, Luiz Roberto. *Educação, consenso e emancipação na teoria da ação comunicativa de Habermas*. UEPG Ci. Hum. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes, Ponta Grossa, v. 15, n. 2, p.53-63, dez. 2007.

HABERMAS, Jürgen. *Teoría de acción comunicativa. Tomo I. Racionalidad de acción y racionalización social. Tomo II. Crítica de la razón funcionalista*. Tradução de Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Editorial Trotta, S. A., 2010.

_____. *Racionalidade e comunicação*. Tradução: Paulo Rodrigues. Lisboa: Edições 70, 2002.

NÓVOA, Antônio. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

PINZANI, Alessandro. *Habermas*. – Porto Alegre: Artmed, 2009.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 12 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.