

PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA EM FOCO: A REFLEXIVIDADE COMO TRILHA

Nívea da Silva Pereira ¹

Maria Marina Dias Cavalcante ²

Solange Maria Santos Castro ³

RESUMO

Este artigo apresenta resultados de um estudo realizado acerca da prática pedagógica, da pesquisa e da reflexividade e suas interfaces com as transformações do ensino, durante a disciplina *Fundamentos Pedagógicos do Trabalho e da Formação Docente*, no âmbito do Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). No âmbito das discussões e dos estudos da disciplina, tivemos como referência os estudos de Franco (2012) sobre a práxis pedagógica; de Cavalcante (2014) acerca da docência universitária; de Therrien (2013) e Farias *et al.*, (2014) sobre a reflexividade docente no Ensino Superior; de Freire (1987; 1999) sobre a educação e a emancipação humana, dentre outros autores. O presente exposto trata-se de uma pesquisa bibliográfica cujo método de investigação apoia-se na vertente qualitativa. Os pressupostos assumem que o exercício da docência em cursos superiores demanda, entre outros aspectos, uma prática pedagógica que se constitui em percursos dialógicos de reflexividade e pesquisa. O estudo objetivou investigar como tais experiências contribuem para a reelaboração de novas práticas pedagógicas docentes como possibilidade de emancipação humana. Por fim, os resultados apontam essas experiências como instrumentos norteadores de novas práticas pedagógicas emancipatórias.

Palavras-chave: Prática pedagógica, Pesquisa, Reflexividade.

INTRODUÇÃO

Estudos reconhecem a relevância do papel exercido pelo ensino integrado à pesquisa e a reflexividade como fundante de uma prática de ensino situada, pois a parceria entre ensino e pesquisa é determinante para uma prática que atenda às demandas do contexto. Em

¹ Mestre em Educação, Especialista em Formação de Formadores, Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará – UECE, Docente e coordenadora pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME); niveauece@gmail.com

² Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará – UFC, licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará – UECE, docente da Disciplina Didática (UECE), líder do Grupo de Pesquisa Docência no Ensino Superior e na Educação Básica – GDESB, maria.marina@uece.br

³ Mestre em Educação, Especialista em Formação de Formadores, Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará – UECE, Técnica Formadora da educação infantil na Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME), ssolangecastr@gmail.com

contrapartida, de acordo com Farias *et al.* (2014, p. 21) a pesquisa não é o único caminho para que o professor se torne um profissional reflexivo, mas admite-se que a pesquisa e a reflexividade contribuem para mudanças nas práticas de ensino.

Nesse sentido, a importância de formar um profissional reflexivo torna-se evidente no Brasil, principalmente na década de 1970, com os estudos de Donald Schon e de seu antecessor Dewey, pesquisadores que consideravam teoria e prática como aspectos integrados, de maneira que “[...] os conhecimentos teóricos devem ser aplicados ao cotidiano” (PRATA, 2008, p. 307).

Com base nos postulados de Schon e Dewey, este estudo busca discutir como a reflexividade, a pesquisa e o ensino repercutem na emancipação dos sujeitos. Sendo assim, a iniciativa em pesquisar a temática em questão surgiu a partir de estudos teóricos realizados durante a disciplina de *Fundamentos Pedagógicos do Trabalho e da Formação Docente*, no âmbito do Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Ceará. Os encontros com o grupo de mestrandos, bem como as reflexões acerca das leituras, com apoio em referenciais teóricos propostos, propiciaram o interesse em prosseguir com as discussões.

Foi nesse contexto que a trajetória formativa no magistério durante a graduação e a pós-graduação *stricto sensu*, realizada no âmbito da Universidade pública, e a troca de reflexões com colegas cursistas nos fizeram perceber com clareza a organização do sistema educacional no qual “verifica-se, efetivamente a necessidade de um perfil do profissional mais crítico e criativo preparado para atender às demandas dessa sociedade [...]” (CAVALCANTE, 2014, p. 30).

Temos como premissa que, durante a convivência com alguns educadores, muitos deles possuem os conhecimentos teóricos necessários para o exercício da sua docência, porém, ao mesmo tempo, podem sinalizar, através de suas práticas, pouco domínio das habilidades didático-pedagógicas necessárias para atuarem no magistério. O que poderá ser atribuído pelo evento de alguns docentes terem sua formação pautada na perspectiva da racionalidade técnica.

A esse respeito, Pimenta (2018) reflete que cursos superiores que estejam centrados na racionalidade técnica, e que não valorizem o ensino na formação colocam em cheque a prática, então um dos caminhos para superar essa realidade, consiste na profissionalização docente, que passa pela reflexão e pela pesquisa da própria prática. Assim, Cavalcante (2014, p.17) considera que “[...] o ensinar na universidade exige uma ação docente diferenciada da tradicionalmente praticada, e que o professor precisa atuar de forma crítico reflexiva no âmbito da disciplina.”

Concordamos com as formulações das autoras supracitadas, ao proporem a reflexão e a pesquisa da própria prática como um caminho propício à inovação de ações didático-pedagógicas, que constituem o exercício do magistério no Ensino Superior. Nesse sentido, o assunto, torna-se pertinente, pois é comum ouvir docentes que dizem “dar uma boa aula”, justificando esse aspecto somente pelo fato de terem o “domínio de conteúdo”. Tal postura aponta para uma prática transmissora que evidencia o processo de educação bancária, em que os educandos são vistos como depósitos de conhecimento. Assim nos alerta o pensamento Freireano e nos orienta a valorizar a reflexividade, o ensino e a pesquisa para suscitar mudanças no processo de ensino.

Com apoio na premissa elencada, buscamos caminhos para a transformação de práticas pedagógicas de professores voltadas para a superação da racionalidade técnica e para a constituição de uma racionalidade pedagógica, que, por sua vez, considera os saberes docentes e a significação das práticas sociais reflexivas e emancipadoras.

É nossa intenção, ainda, contribuir para ampliar essa discussão, tendo por base os estudos que se reportam às práticas pedagógicas de professores no Ensino Superior e à importância da pesquisa e da reflexividade para a transformação dessas práticas (SCOCUGLIA, 1999; CAVALCANTE (2014) PIMENTA, 2018; THERRIEN, 2013; FARIAS; THERRIEN; THERRIEN; SILVA, 2014).

Nesse sentido, temos como pressuposto que o exercício da docência no Ensino Superior demanda, entre outros aspectos, uma prática pedagógica que se constitui em percursos dialógicos de reflexividade e, pesquisa. Assim, temos como questão principal a seguinte indagação: **De que maneira a pesquisa e a reflexividade contribuem para a reelaboração de novas práticas pedagógicas docentes voltadas para a emancipação humana?** Nessa perspectiva, é válido retomar nosso objetivo de pesquisa deste artigo, o qual consiste em investigar como as interfaces entre pesquisa, reflexividade e prática pedagógica contribuem para a reelaboração de novas práticas docentes como possibilidade de emancipação humana.

A seguir, definimos a trajetória metodológica do presente estudo.

METODOLOGIA

Conforme mencionamos, foi através do estudo bibliográfico e de discussões realizadas por ocasião do Mestrado em Educação, durante a disciplina de *Fundamentos Pedagógicos do Trabalho e da Formação Docente*, que se ampliou o debate a respeito da temática.

Desse modo, o presente estudo está ancorado na abordagem qualitativa, pois, segundo Denzím e Lincoln (2006, p. 17), “uma pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo e consiste um conjunto de práticas de materiais e interpretativa, que dão a visibilidade ao mundo”. Um estudo de abordagem qualitativa requer, ainda, profundas descrições e interpretações, em que “novas percepções agregam-se a sentidos antigos e o pesquisador entra em cena roteirizando e desenhando as ações” (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 65-66).

Chizzotti (2014) também contribui para esse entendimento, ao defender que a pesquisa qualitativa abrange as Ciências Humanas e Sociais; assume variados paradigmas de análise e métodos de investigações para o estudo de um fenômeno em local específico onde ocorre e busca tanto por encontrar o sentido de um fenômeno, quanto por interpretar significados dados pelas pessoas a esses fenômenos.

Com esse entendimento, durante a fase de intensos estudos com esteio no referencial teórico abordado na referida disciplina, buscamos respostas sobre a relação entre pesquisa, reflexividade e prática pedagógica, e suas interfaces com a transformação de prática pedagógicas no Ensino Superior.

No âmbito das discussões e dos estudos da disciplina, tivemos como referência os estudos de Franco (2012) sobre a práxis pedagógica; de Cavalcante (2014) acerca da docência universitária; de Therrien (2013) e Farias, *et al.*, (2014) sobre a reflexividade docente no Ensino Superior; de Freire (1987; 1999) sobre a educação e a emancipação humana, dentre outros autores. E com apoio em suas formulações teóricas questionamos: Como a pesquisa e a reflexividade poderão ressignificar as práticas pedagógicas no Ensino Superior, com vistas a elevá-lo a um caráter mais emancipatório do ser social?

Em continuidade, na próxima seção, expomos os resultados e a discussão acerca da temática.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste tópico, abordaremos as reflexões sobre os estudos realizados no decorrer da referida disciplina, trazendo um recorte das formulações construídas em coletivo pelas pesquisadoras a respeito da prática pedagógica, da pesquisa e da reflexividade.

Prática pedagógica/práxis pedagógica – No percurso dos estudos da disciplina, discutimos que, por vezes, a prática pedagógica se apresenta com tímidas possibilidades de

mudança, tendo como um dos problemas a recorrência de práticas que prezam pela repetição e desfavorecem o caráter transformador do ensino.

Quando isso ocorre, a prática pedagógica, ao assumir uma estrutura de engessamento, distancia-se de seu real sentido, na medida que se transforma em ritual técnico. Isso se explica pelo entendimento, no qual, ao longo do processo histórico, a Pedagogia foi teorizada por diferentes ópticas científicas, que caminhavam por descaracterizá-la enquanto ciência da educação, fundamentadora da práxis educativa (FRANCO, 2012).

Libâneo (2010) menciona alguns aspectos desse distanciamento:

Primeiramente, ocorreu nos currículos a redução do espaço da Didática em nome do seu caráter tecnicista, prescritivo, etc e sua substituição pelas ciências “nobres” da educação. Em seguida, veio a eliminação da formação pedagógica específica para os especialistas, tirando das escolas os coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais. Depois veio a transformação do curso de pedagogia num curso de licenciatura, esvaziando o estudo da teoria pedagógica, posição essa, recentemente consolidada pela Resolução nº 01 do CNE. O vazio teórico e investigativo foi sendo ocupado por outras ciências da educação, sem reação dos pedagogos. (LIBÂNEO, 2010, p. 58).

Essa descaracterização do campo científico da profissão do pedagogo trouxe sérias consequências, seja para o ensino e para a prática escolar, dentre as quais destacamos o surgimento de uma didática conteudista e meramente instrumental, que impossibilita uma prática pedagógica que se constitui pela reflexividade e pela pesquisa. (LIBÂNEO, 2010).

Para melhor nortear nossa discussão, vejamos a distinção que Franco (2012) faz sobre os conceitos de práticas educativas e práticas pedagógicas. Segundo a autora, a primeira diz respeito àquelas que ocorrem para a “[...] concretização dos processos educacionais”; e a segunda refere-se às práticas sociais que são exercidas com fins à concretização de processos pedagógicos (FRANCO, 2012, p. 152-153). Franco destaca, ainda, que “a pedagogia pode ser considerada uma prática social que procura organizar/compreender/transformar as práticas sociais educativas, que dão sentido e direção às práticas educacionais” (FRANCO, 2012, p. 152-153). Dessa maneira, a autora contribui

Reafirmando o conceito de práticas pedagógicas, considero-as práticas que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por dada comunidade social. Nessa perspectiva é que as práticas pedagógicas enfrentam, em sua construção, um dilema essencial: sua representatividade e seu valor advêm de aspectos sociais, de negociações e deliberações com um coletivo. Isto é, elas se organizam e se desenvolvem por adesão, por negociação ou ainda por imposição. (FRANCO, 2012, p. 154).

Nesse sentido, a autora considera que a prática pedagógica precisa de uma intencionalidade que dialogue com o coletivo de educandos, o que foge de práticas pedagógicas

impostas e superficiais, as quais carecem de aceitação dos sujeitos protagonistas, sejam eles docentes e/ou educandos. Nesse contexto, faz-se necessário que os docentes, em suas práticas pedagógicas, assumam um posicionamento, em que haja abertura para a interferência de um coletivo de profissionais do magistério. Essa interferência, por seu turno, deve advir das concepções de cada docente, constituídas no contexto de sua práxis, marcado pelas relações sociais que se estabelecem com os pares, sem desmerecer as subjetividades dos envolvidos e suas experiências, além dos conhecimentos constituídos em sua trajetória profissional, na busca pelo entendimento de como podem contribuir para mudanças significativas em sua prática de ensino.

Souza (2012), por sua vez, chama atenção para que não confundamos a concepção de práticas pedagógicas que ele também denomina de *práxis pedagógica* com o conceito de prática docente, uma vez que “[...] a prática docente é apenas uma das dimensões da prática pedagógica interconectada com a prática gestora, a prática discente e a prática gnosiológica e/ou epistemológica. A prática pedagógica inclui a prática docente, mas a ela não se reduz [...]” (SOUZA, 2012, p. 20).

O autor denuncia que existem estudos que utilizam termos sem sequer explicitar as concepções em suas publicações, o que, de certa forma, leva leitores a pensar que se trata do mesmo significado. Nesse sentido, Souza (2012) procura deixar claras estas definições, pois, para ele, a prática pedagógica não poderá ser reduzida à ação do docente em sala de aula, como sinalizam alguns teóricos, “especificamente à sala de aula, na qual é necessário diagnosticar o contexto, tomar decisões, atuar e avaliar para reconduzi-la a um sentido adequado” (SOUZA, 2012, p. 20).

Tendo por base tais definições, Souza (2012) assume o termo *práxis pedagógica*, a qual é conformada pelas interações de seus diferentes sujeitos (docentes, discentes e gestores) na construção de conhecimentos ou no trabalho dos/com conteúdos pedagógicos (prática epistemológica ou gnosiológica), contribuindo para afirmação humana de sujeitos sociais, na qual se inclui também, mas nem sempre, a formação profissional. (SOUZA, 2012, p. 24). A *práxis pedagógica*, mencionada tem estreita relação com a formação de professores na medida em que “resulta de interconexões das práticas dos diversos sujeitos que constituem as instituições formadoras, portanto, de uma *práxis pedagógica*” (SOUZA, 2012, p. 24). Desse modo, a *práxis pedagógica* requer uma Pedagogia que vise a instituição cultural e formadora, optando de forma intencional, com finalidades e objetivos delimitados, conteúdos e construção de novos conhecimentos capazes de propiciar aos envolvidos um processo emancipatório, que os fará profissionais mais comprometidos com a dimensão do sujeito humanizado.

Nessa perspectiva, Freire (1987, p. 46) define a humanização como um direito exclusivo, atributo herdado inerente a cada um. Assim, entendemos a humanização como uma experiência única que nos dar o direito de questionar a realidade, transformando-nos e igualmente a realidade em que estamos inseridos. Logo, “[...] a humanização é uma “coisa” que possuem como direito exclusivo, como atributo herdado. A humanização é apenas sua. A dos outros, dos seus contrários, se apresenta como subversão. Humanizar é, naturalmente, segundo seu ponto de vista, subverter, e não ser mais” (FREIRE, 1987, p. 46).

É válido destacar que Freire considera a educação como um espaço político de transformação da sociedade, combatendo as desigualdades sociais e tornando-a mais solidária e justa. Conforme acentua Franco (2012), o teórico Paulo Freire “[...] revoluciona o pensamento pedagógico introduzindo a concepção dialética na educação, apostando na educação como instrumento de transformação e libertação – educação libertadora”. Freire (1987, p. 68) trouxe ao pensamento pedagógico a politicidade da Pedagogia, ou seja, confere à educação um caráter político, afirmando-a como prática da liberdade. Nessa direção, Franco (2012) reafirma uma Pedagogia que forme para a liberdade e para a autonomia, em que a reflexão cotidiana sobre a vida se expresse de maneira crítica, contexto favorável ao surgimento de projetos significativos e emancipatórios.

Nesse contexto de novos significados para a prática de ensino, a Pedagogia histórico-crítica é vista como uma perspectiva educacional que reconhece a importância da escola e sugere a reorganização do processo educativo, ressaltando o saber sistematizado, que marcava a especificidade do saber escolar e considerando a educação como uma prática social (FRANCO, 2012).

No âmbito da Pedagogia como ciência da Educação, a Pedagogia universitária surge como uma expressão das ideias que emergem da formação integral dos sujeitos (RIOS, 2009). Essa Pedagogia representa para os professores o desconstruir concepções, o revisitar suas práticas e o analisar/discutir em coletivo experiências, metodologias de ensino, a partir de suas vivências em contexto de sua atuação profissional, sejam profissionais que atuam desde a Educação Básica à Educação Superior.

Em face da realidade da Pedagogia no meio acadêmico, como perspectiva relevante e necessária de transformar a prática de ensino, reflete-se sobre a importância da aquisição de competências que abrangem: o domínio de métodos analíticos sobre a prática de ensino; a apropriação de múltiplos códigos e linguagens; a maior valorização da universidade como espaço de produção e de construção do conhecimento; o aprimoramento do corpo docente voltando-se para a integração ensino, pesquisa e reflexividade; os caminhos que apontem para

uma metodologia dialética, tendo a universidade como *lócus* privilegiado para a formação de profissionais críticos, capazes de construir novos saberes e transformar realidades.

É nesse ínterim que, em seus estudos sobre Pedagogia universitária, Rios (2001) destaca as dimensões política, ética, estética e técnica da competência dos professores, como qualidades que não devem faltar aos docentes no cotidiano da sala de aula. Para a mesma autora, a competência é construída gradativamente, de forma coletiva e contextualizada, considerando os saberes múltiplos e heterogêneos, necessários ao fazer docente.

Sendo assim, os saberes docentes não podem estar distanciados do ponto de vista estético, ético, técnico e político, aspectos imprescindíveis à docência no decorrer da vida profissional do professor.

Nesse conjunto de conhecimentos necessários ao fazer docente, a ética pressupõe o reconhecimento do outro e se constitui numa forma do professor refletir sobre o seu trabalho e sobre o significado da sua prática na vida dos alunos, utilizando-se dos meios que o conduzem ao processo de ensino-aprendizagem e às mudanças significativas na sociedade. Nesse sentido, vale ressaltar o compromisso e a responsabilidade de cada professor no exercício docente, alvo a ser perseguido pelos profissionais que defendem a educação democrática, postura que requer ações fundamentadas no conhecimento, na experiência e na ética profissional (RIOS, 2001).

A esperança por uma mudança tão significativa na Educação requer a construção de uma universidade pedagógica voltada para a formação de professores não estritamente técnicos, mas de profissionais que sejam capazes de criar *lócus formativos de experimentalismo democrático*, que fomentam a *corresponsabilidade* e, ao mesmo tempo, respeitam as subjetividades dos sujeitos. Essas características são, peculiaridades do ser professor em cada realidade específica, uma vez que o professor em seu isolamento não há partilha e, conseqüentemente, não suscita para mudanças significativas geradoras de novos saberes e de transformação das práticas de ensino.

FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DOCENTE PARA A REFLEXIVIDADE

O entendimento que trazemos no presente tópico, apoia-se na pesquisa como pressuposto para o favorecimento da racionalidade pedagógica que possibilitará a ressignificação de práticas, em busca de aprendizagens significativas e autônomas frente ao ensino. As reflexões trarão subsídios para a compreensão de dois esquemas teóricos: macro e micro de formação para a reflexividade. Além de outras reflexões que embasarão o assunto.

Therrien (2013), apoiado nos estudos de Sacristán (1999), discorre sobre a existência de duas dimensões da reflexão e três níveis de reflexividade.

A primeira dimensão diz respeito ao “exercício da capacidade cognitiva para analisar, esboçar e avaliar as ações em contextos determinados, e a segunda, a que supõe sua utilidade moral para discernir o valor e o significado que possuem. (SACRISTÁN, 1999, p.45 *apud* THERRIEN, 2013, p. 622).

Em seu estudo, Therrien (2013) ressalta que, nas duas dimensões se apresentam: de um lado, a autonomia do docente que pode escolher caminhar em um ou em outro sentido. Enquanto o outro lado, pressupõe suas responsabilidades, sejam, pessoais, sociais, que implicam decisões sobre o ‘outro’ sujeito social, o que está explícito no momento em que atuamos em variadas instituições sociais através do trabalho docente. Desta forma, para Sacristán, 1999, p.105 *apud* Therrien (2013, p. 623), “esta é a primeira manifestação da reflexividade, mecanismo essencial para dotar as práticas de racionalidade, tornando os agentes conscientes das suposições que as influenciam”.

Estes estudos mostram que o primeiro nível de reflexividade consiste nos componentes cognoscitivos da ação, ou seja, quando o sujeito agente distancia-se do seu objeto com o intuito de pensar sobre ele. Este nível é necessário, pois daqui emergem as determinações do senso comum necessárias para que haja a ascensão dos sujeitos do primeiro para o segundo nível de reflexividade, componente necessário para compreensão e orientação sobre a prática docente. E finalmente, é a partir do terceiro nível de reflexividade que o sujeito se constitui como “intelectual orgânico” que, na concepção gramsciana (1891-1937), pressupõe o perfil de um profissional de formação universitária. (THERRIEN, 2013, p.624).

Nesse sentido, a linguagem é o elemento de comunicação e possibilitador da dialogicidade. Assim, a ação humana deverá ser analisada através de duas vertentes: a racionalidade objetiva e a subjetiva. A primeira propõe um pensamento linear e que visa interesses próprios, enquanto a segunda está a serviço da emancipação humana (HABERMAS 1997, *apud* THERRIEN, 2013, p. 624).

Therrien (2013) traz as formulações de Libâneo (2002) acerca de três níveis de reflexividade, definidos como significados, onde o primeiro significado abrange a consciência dos próprios atos; o segundo significado ocorre uma relação direta entre a reflexividade de cada indivíduo e as práticas; o terceiro significado se dá a reflexão dialética, onde a realidade se apresenta, ou seja, no terceiro significado “Essa realidade ganha sentido no agir humano, e é uma realidade em movimento que necessita da elaboração de uma explicação do real” (LIBÂNEO, 2002, p. 56-57, *apud* THERRIEN, 2013, p. 625)

Além dessas especificidades Therrien (2013) discute dois tipos opostos de reflexividade, a neoliberal e a crítica, em que a primeira se baseia em uma racionalidade instrumental e a segunda, de caráter reflexivo comunicativa, busca significados e sentidos. Tal compreensão nos permite considerar a importância de análise crítica da própria ação docente, ou seja da reflexão sobre a ação em que Sacristán *et al.* (1998, p.370) descreve como um “[...] processo de extraordinária riqueza na formação do profissional prático.”

Dessa maneira, Farias *et al.* (2014) discute que “[...] o desenvolvimento da reflexividade pela integração do ensino e da pesquisa constitui importante fator de mediação nos processos de formação profissional e cidadã.” Assim é preciso compreender “[...] a atitude investigativa no educando como um princípio de formação para a reflexividade crítica e transformadora.” Nesse movimento que envolve lidar com a complexidade do ensino se constitui a competência do profissional de nível superior, uma vez que é na prática que surgem os questionamentos, que demandam buscar na teoria os subsídios que nortearão o processo de ensino (FARIAS, *et al.*, 2014, p. 27 a 28)

É nesse sentido que consideramos a importância da reflexividade para uma práxis pedagógica emancipadora, com vistas à superação da racionalidade técnica no magistério. Uma das possibilidades para essa mudança decorre de ações didáticas fundadas em pesquisa, que não sirvam apenas como simples dados a serem atualizados e produzidos a serviço de exigências do mercado da produtividade, mas que resultem em novas diretrizes norteadoras das ações docentes.

Nessa perspectiva, Freire (1999, p.25) considera que “[...] ensinar não é transmitir conhecimento [...]”, mas exige pesquisa, requer que sejam criadas as possibilidades para construção dos conhecimentos. Logo, o educador Paulo Freire é referência importante para uma educação transformadora e destaque para a evidência de novos paradigmas, tendo em vista romper com os modelos tradicionais de ensino.

Sendo assim, é válido lembrar que Freire dedicou-se à educação dos excluídos e lutou contra a educação exclusivamente elitista da população brasileira. Nos anos 60, auge do populismo, elaborou seu método de alfabetizar adultos por meio das palavras geradoras, que prometia alfabetizar em 40 dias, fato este que chamou a atenção das autoridades vigentes, pois, com ele, nascia a esperança de alfabetizar milhões de pessoas, política esta que interessava ao governo vigente como forma de vencer as eleições (SCOCUGLIA, 1999).

Nesse cenário, os conservadores, anti-populistas, civis e militares se opunham a tais políticas que eram vistas como uma ameaça aos seus interesses. E, após o golpe de 64, entidades

que utilizavam o método de Paulo freire foram fechadas. Freire foi preso 70 dias e depois exilado. Só após 15 anos sua volta foi permitida com a abertura do Estado militar.

Na visão Freireana, era necessário superar o ensino baseado na memorização e no verbalismo, o que ele chamou de educação bancária, em que o educador é o detentor do conhecimento e o educando apenas um depósito destas ideias, sem que assuma uma posição crítica em relação a si e a sociedade em que vive.

Um aspecto destacado por Scocuglia (1999), diz respeito ao fato de que a partir dos anos 70, Freire percebera a indissociabilidade entre educação e política. É nessa lógica com a influência da filosofia existencialista e componentes de um humanismo cristão, que Freire defendia a ideia da "construção da Nação, enquanto formação e fortalecimento do Estado [...] e que o processo de desenvolvimento nacionalista exigiria o controle dos aparelhos estatais e, para controlá-los, tornar-se-ia fundamental a mobilização social" (SCOCUGLIA (1999, p.35).

O processo educativo, por sua vez, deveria propiciar a elevação de um "nível de consciência a outro" com vistas à aceitação da mudança e da democracia para que houvesse um consentimento de reformas liberais que, por sua vez, fossem favoráveis ao desenvolvimento social, o que poderia ser propiciado pelo diálogo (SCOCUGLIA, 1999).

De acordo com Scocuglia (1999) o educador Paulo Freire também defendia um processo de "reeducação dos educadores", sujeitos essenciais para todo o processo emancipatório da sociedade. "Assim, os educadores realmente se reeducariam (na prática) com os educandos e nas revisões de suas certezas "não mais tão certas" através de teorias (não-deterministas) que respaldem sua prática social-política-cultural-educativa" (SCOCUGLIA, 1999, p. 91). Tais contribuições teóricas mostram importantes mudanças trazidas por Paulo Freire e apontam para a valorização da prática pedagógica como espaço de auto-formação do professor, que o firma como autor de sua ação profissional, o ensino.

Na perspectiva de Freire (1987), a educação humanizadora contribui para uma consciência crítica, ante à disposição da realidade. Assim, conforme Freire (1987, p. 13), a educação é concebida como uma prática de liberdade, pois "[...] em uma cultura letrada o homem aprende a ler e escrever [...] mas isso não é suficiente, há que [...] aprender a dizer a sua palavra, pois com ela, constitui a si mesmo e a comunhão humana em que se constituiu; instaura o mundo em que se humaniza, humanizando-o."

Para o teórico, o ato de ensinar não pode estar desvinculado do ato de aprender. A formação docente e a prática educativa devem ser reflexivas sobre a teoria e a prática, evitando-se cair no ativismo. Freire (1999, p.28 a 29) destaca que o educador democrático precisa reforçar a criticidade do educando, construindo-se a rigorosidade metódica, esta que se estende à condição

de aprender criticamente e não através do discurso bancário. Assim, se completa o ciclo gnosiológico, pois a ausência da curiosidade inviabiliza que nos tornemos seres críticos. Nessa perspectiva, percebe-se o professor reflexivo, aquele que através de sua prática supera a curiosidade ingênua transformando-a em curiosidade epistemológica, a qual fundamenta o ato de ensinar com criticidade.

O ato de ensinar requer do docente um aprofundamento humano em sua trajetória profissional, sendo importante que as questões éticas sejam refletidas, levando educadores e educandos a questionarem hipóteses, saberes, valores, decisões; tendo a compreensão de que as mudanças são possíveis quando encaradas como um direito de todos a intervir e transformar a realidade.

Nesse sentido, Pimenta (2012, p. 25) contesta a concepção de professor como “técnico reprodutor de conhecimentos e/ou monitor de programas pré-elaborados” e ressalta a importância do papel que desempenham esses profissionais na constituição da cidadania dos educandos, considerando fundamental essa participação, que concorre para a superação das desigualdades escolares. Assim, Pimenta (2012), em sintonia com o pensamento de Freire (1999) defende a educação como um processo de humanização, uma prática social realizada por todas as instituições da sociedade; sendo a escola o espaço, onde se desenvolve um trabalho coletivo e interdisciplinar, em que o conhecimento é construído numa perspectiva de inserção crítica e transformadora (PIMENTA, 2012, p. 25).

Nessa direção, conforme alerta Albuquerque (2012), a formação de educadores deve considerar as dimensões formadoras da sociedade. Para ele, um Projeto de Formação, expresso em um currículo, por exemplo, “[...] deve integrar aspectos estéticos, epistemológicos [...] e também ético-políticos”. Assim, a formação inicial de professores não está isenta de propiciar a estes e aos seus educandos transformação [...] rumo à construção de uma outra visão de mundo e estilo de vida”, bem como a “inserção em novos espaços e redes de sociabilidade” (ALBUQUERQUE, 2012, p. 24).

É com essa intenção que a pesquisa cria espaços para o questionamento e o diálogo, e traz à tona novos sentidos para as experiências, aprendizagens e descobertas. De acordo com Libâneo (2009), o mundo se apresenta como “sociedade pedagógica” e, por sua vez, demanda “ações pedagógicas”. O atendimento a essa sociedade requer profissionais comprometidos com a complexa tarefa de educar e com o papel que exercem nas instituições de ensino e na sociedade. Nesse contexto, decidir tornar-se pesquisador de sua prática é também enveredar pelas vias do estudo, da validação do currículo, dos questionamentos para um ensino de qualidade, de se reconhecer como aprendiz de sua prática (LIMA, 2012).

Franco (2012) chama a atenção sobre as possibilidades de o professor ser investigador de sua prática. Nesse percurso, os docentes experimentam a construção de novos significados, ocorrendo o distanciamento de suas ações e, por isso, vivenciam situações de estranhamento e crítica (idem, p. 203). A autora faz referência, ainda, à “[...] prática como práxis [...]” destacando que esta possui como especificidade “[...] a ação crítica e reflexiva do sujeito sobre as circunstâncias do contexto”. Nesse caminho, a pesquisa é inerente ao processo de mobilização e construção de novos saberes, em que a práxis se mostra como perspectiva emancipatória.

Nesse contexto, a Pedagogia – Ciência da Educação, em vista de sua função social de compreender a prática para transformar realidades complexas – demanda ações voltadas para uma cultura entre os professores de “[...] co-participação de fazeres”, em que as práticas de ensino adentrem em caminhos formativos de reflexividade crítica (FRANCO, 2012), transpondo-se de um clima de julgamento das práticas para um olhar que busca sentidos, significados, aprendizagens, novas escolhas teóricas e metodológicas, decisões que apontem para a humanização dos sujeitos

É relevante destacar que a realidade da prática de ensino é marcada pelos questionamentos que advém da realidade complexa do cotidiano. Nesse sentido, Franco (2012, p. 218) considera que “[...] as condições pedagógicas fazem-se pelas condições/contradições de vida e existência dos sujeitos, os espaços/tempos onde a educação se realiza, da dinâmica que envolve e cria o coletivo educacional, das subjetividades que vão construindo o sentido de ensinar/aprender na sociedade”.

Assim, o diálogo torna-se mediação de sentidos para o ensino e a aprendizagem, amplia as possibilidades para a reflexão coletiva e dá visibilidade às subjetividades dos docentes e dos educandos; trazendo novas perspectivas para a avaliação coletiva das experiências e favorecendo a formação do profissional crítico e reflexivo.

No entanto, Franco (2012) alerta que a reflexão sobre os sentidos das práticas tem se esvaído do cotidiano docente, aspecto que pode ser decorrente do ativismo que cerca o trabalho desse profissional, resultando em pouca atenção aos sentidos construídos durante a sua atividade profissional – o ensino. Desse modo, o espaço para o diálogo e para a reflexão coletiva das práticas precisa ser ampliado, a fim de romper com as pedagogias transmissivas, as quais não contribuem para a humanização dos sujeitos em sua integralidade.

A humanização dos sujeitos inclui sua participação ativa na realidade, de modo a proporcionar a sua transformação e dos contextos em que estão inseridos. Discutir sobre práticas pedagógicas docentes como possibilidade de emancipação humana, implica em

retomar as palavras de Freire (1999, p.14) ao afirmar “[...] a necessária reflexão da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressiva em favor da autonomia do ser dos educandos”, temática sempre recorrente nas preocupações do educador. Assim, Freire (1999, p.14) considera importante a retomada de um tema, não como repetição do que foi discutido, mas como uma forma de direcionar o olhar, por uma curiosidade; uma forma de perceber quais aspectos emergem da nova reflexão que se faz sobre o que foi dito. Logo, foi nesse sentido que construímos o presente estudo e como disse Paulo Freire (1999, p.15) estamos em “[...] permanente movimento de procura [...]”, partilhamos essa discussão em busca de suscitar reflexividade e mudanças acerca da prática pedagógica no Ensino Superior.

Considerando que a ética é inseparável da prática educativa, Freire (1999, p.17) alerta que os educadores não podem se eximir da ética universal do ser humano que precisa ser vivida nas práticas e nas relações, então alerta que

[...] não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles. Na maneira como lidamos com os conteúdos que ensinamos, no modo como citamos autores de cuja obra discordamos ou com cuja obra concordamos. Não podemos basear nossa crítica a um autor na leitura feita por cima de uma ou outra de suas obras. Pior ainda, tendo lido apenas a crítica de quem só leu a contracapa de um de seus livros. (FREIRE, 1999, p. 17 a 18).

Tais formulações levam à reflexão sobre uma prática que se constitui coletivamente, mediada pela ética, pelo diálogo, pelos questionamentos, pela reflexividade, pela análise crítica das ações que delineiam o fazer docente e pela construção de novos percursos de ensino e de aprendizagem. Dessa maneira, Freire (1999, p.18) considera que “O preparo científico do professor ou da professora deve coincidir com sua retidão ética”, portanto, é imprescindível que a formação científica também se constitua com respeito, ética, coerência e capacidade de viver em democracia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo aponta a importância de uma prática pedagógica que se constitui em percursos mediados pela pesquisa e pela reflexividade crítica, a fim de inovar a prática pedagógica, a serviço da transformação social, considerando o processo de ensino em sua complexidade e não no produto final.

A mediação da reflexividade é observada a partir das etapas ou dos níveis cognoscitivos dos sujeitos sociais, buscando distanciá-los da racionalidade objetiva e linear que considera

interesses próprios, e aproximá-los de uma racionalidade subjetiva, em busca da emancipação humana dos educandos e dos educadores.

Defendemos, portanto, uma reflexividade crítica dos docentes das Instituições de Ensino Superior, considerando a concepção Freireana que nos remete à importância do diálogo como forma de emancipação dos sujeitos, além do compromisso do educador com a consciência crítica dos educandos e de criar as possibilidades para a construção do conhecimento.

Nesse sentido, o processo de reestruturação das práticas pedagógicas, que se configura nas “práxis pedagógicas”, requer a análise e reflexão dos atuais currículos de licenciaturas, mas, também, investigar concepções norteadoras da prática pedagógica de profissionais do magistério, sejam eles docentes das licenciaturas em Pedagogia ou de outras áreas do conhecimento.

Para tanto, as pesquisas realizadas no âmbito das Instituições de Ensino Superior (IES) podem nortear o planejamento de novas ações transformadoras das práticas pedagógicas e a reestruturação da Formação dos profissionais do Magistério de Ensino Superior.

Com este estudo, consideramos pertinente afirmar que é necessário superar entendimentos que buscam impedir a emancipação humana e fortalecer uma formação de professores, pautada na ética, reflexividade, pesquisa e compromisso com a autenticidade da prática de ensinar-aprender. E, assim, prezar pelo distanciamento de uma didática instrumentalizada, valorizando a atuação dos profissionais docentes nas instituições de Ensino Superior.

Portanto, é possível constatar que a reflexividade por si mesma não terá sentido se não houver uma práxis pedagógica comprometida com o sujeito social, possibilitada por meio de experiências significativas, constituídas em processo contínuo de participação dos sujeitos envolvidos, ao alcance de novas possibilidades de reestruturação das práticas pedagógicas de forma consciente, crítica e reflexiva.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, L. B. ROGÉRIO, P. (orgs.). **Educação musical**: campos de pesquisa, formação e experiências. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

CAVALCANTE, M. M. D.; PIMENTA, S. G. In: CAVALCANTE, M. M. D. **Perspectivas de uma Pedagogia Universitária na voz de professores da Educação Básica**. Fortaleza: EdUECE, 2014.

CAVALCANTE, M. M. D. **Pedagogia universitária: uma campo de conhecimento em construção**. Fortaleza: EdUECE, 2014.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FARIAS, I. M. S. de; THERRIEN, J.; THERRIEN, S. M. N.; SILVA, P. **A docência universitária sob o prisma da investigação ensino e pesquisa**. Teresina: EDUFPI, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia e prática docente**. Coleção docência em formação: Saberes pedagógicos. São Paulo: Cortez, 2012.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção docência em formação).

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2010.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, M. S. L. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Liber Livro, 2012.

MARIN, A.J. PIMENTA, S.G. (Orgs). **Didática: teoria e pesquisa**. Fortaleza, EdUECE, 2018.

PIMENTA, S.G. O protagonismo da didática em cursos de licenciatura: a didática como campo disciplinar (p.81-98). In: MARIN, A.J.; PIMENTA, S.G. **Didática: teoria e pesquisa**. Fortaleza: EdUECE, 2018.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

PRATA, G. C. F. B. Formação docente: (re)constituindo-se professor reflexivo. In: MORAES, E. (org.). **Currículo e formação docente: um diálogo interdisciplinar**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2008. p. 307-327.

RIOS, T. A. **Ética e competência**. São Paulo: Cortez, 2001.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: RS, Artmed, 1998.

SCOCUGLIA, A. C. **A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. 2. ed. Paraíba: UFPB, 1999.

SOUZA, J. F. de. **Prática pedagógica e formação de professores**. Organizado por Inez Maria Fornri de Souza. 2. ed. Recife: EdUFPE, 2012.

THERRIEN, J. THERRIAN, S. N. A integração das práticas de pesquisa e de ensino e a formação do profissional reflexivo. **Revista Educação**. Santa Maria. v. 38, n. 3, p. 619-630. set./dez., 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/9266>>. Acesso em: 23 set. 2018.