

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.068

DA LÓGICA DA PRÁTICA À PRÁXIS DOCENTE: APONTAMENTOS PARA UMA FORMAÇÃO REFLEXIVA DO PROFESSOR

Wellington de Brito Silva¹
Pedro Henrique de Melo Teixeira²

RESUMO

Este estudo analisa, a partir do relato das experiências educativas dos autores, a relação precípua entre reflexividade docente e práxis pedagógica. No núcleo das argumentações que embasam este escrito está a reflexão sobre as possibilidades de se estabelecer uma relação dialógica entre a objetivação da prática docente com uma práxis pedagógica efetiva, a partir da perspectiva reflexiva e, considerando que a prática docente é, essencialmente, uma relação social que ocorre sob a influência da estrutura em que ela está inscrita, sendo parte do processo de construção da própria experiência de ensino-aprendizagem. Desse modo, a prática pedagógica reflexiva que propomos envereda por uma perspectiva socioantropológica de educação em que a observação de processos pedagógicos torna-se uma “objetivação reflexiva”. Nesta perspectiva, a abordagem etnográfica assume importância central, pois ela contribui para o exercício de “uma reflexividade reflexa”, que permite perceber e identificar, na própria prática docente, os efeitos da estrutura social na qual ela se realiza, possibilitando ao professor colocar-se numa condição que o faz compreender, de forma mais abrangente, o sentido de suas práticas pedagógicas. Por fim, reiteramos que este diálogo é possível e que o exercício da reflexividade, guiada por uma objetivação da prática pedagógica, pode contribuir para a formação crítica de professores. Nestes termos, a prática docente, compreendida aqui como parte de um projeto político-pedagógico, necessita constantemente de ajustes para uma

1 Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará – UFC - wbsgeo01@gmail.com.

2 Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE - professorpteixeira@gmail.com

melhor aplicabilidade no “chão da escola”, visando promover uma escolaridade efetivamente inclusiva e cidadã.

Palavras-chave: Educação, Formação docente, Práxis Pedagógica, Etnografia, Reflexividade.

1 INTRODUÇÃO

Numa visão aligeirada, a forma como os professores relacionam teoria e prática pode parecer dicotômica. Em nossas trajetórias docentes, podemos perceber como a superação dessa dicotomia ainda parece desafiadora. Tendo por base os dilemas contemporâneos impostos à profissão docente, aliada a nossa experiência como professores formadores, este escrito sucinto apresenta alguns apontamentos preliminares sobre algumas situações observadas e vivenciadas por nós em contextos escolares. De acordo com as observações feitas em alguns momentos de formação continuada de professores da rede pública, propomos uma discussão sobre quais são as possibilidades de se converter uma prática docente linear e abstrata em uma efetiva práxis docente.

O caminho que apontamos aqui prescinde da interrogação sobre quais processos nos constitui como professores. Nestes termos é que propomos construir um diálogo em torno de duas premissas e seus contributos à uma formação docente que almeja se tornar reflexiva. A primeira: de que a prática educativa desenvolvida pelo professor é resultante de um *habitus*³ docente, estruturado e estruturante que cria a falsa percepção de que nossas ações educativas são plenamente conscientes e, a segunda: para escapar dessa “naturalização”, o professor deve se colocar como sujeito de suas próprias investigações, a partir da objetivação⁴ da prática docente. Portanto, esse processo de reflexão-ação, intermediado pela objetivação reflexiva, é o que possibilita a existência de uma práxis docente. Por conseguinte, consideramos também, que a objetivação da prática docente é inseparável da constituição do *habitus* do professor-reflexivo. Por isso que a prática de objetivação prescinde da reflexividade, pois ela criará as condições de “desnaturalização do olhar do docente” sobre sua prática pedagógica.

3 Inserida na Teoria da prática de Pierre Bourdieu (1930-2002), o conceito de *habitus* pode ser compreendido como o princípio gerador dos esquemas de percepção, de avaliação e de ação. É um mecanismo de mediação entre a sociedade e o indivíduo, por meio da interiorização de estruturas sociais que permitem aos agentes desenvolverem estratégias mais ou menos ajustadas às situações vividas (CATANI et al, 2017, p. 297).

4 Uma espécie de vigilância epistemológica sobre os vieses sociais que produzem efeitos na relação do pesquisador com o objeto. Se considerarmos que a forma como ocorre a apreensão científica do social é também socialmente construída, a objetivação torna-se uma possibilidade de ruptura com o senso comum do pesquisador em investir no que é de seu “interesse” e assim ampliar a validade objetiva dos fenômenos sociais que investiga. (BOURDIEU; WACQUANT, 1992, p. 231).

Neste artigo procuramos apontar alguns elementos que podem contribuir para a construção de uma prática reflexiva do professor, por meio de um processo de objetivação reflexiva. A seguir, apresentamos algumas perspectivas teóricas que dialogam com a noção de professor reflexivo, além de alguns apontamentos e caminhos possíveis para a construção de uma práxis docente intermediada pela reflexividade científica.

2 METODOLOGIA

Se considerarmos que o estudo das diversas interações humanas são, essencialmente, sistêmicos e relacionais, a perspectiva antropológica de pesquisa pode trazer valiosas contribuições para a análise de práticas educacionais (que também são práticas culturais, em essência), pois é inegável que a cultura e as identidades locais presentes, em qualquer lugar, emergem das relações produzidas entre as pessoas, influenciando a forma como a realidade é percebida e como as ações são planejadas pelos indivíduos. E a escola não está isenta desse modelo de apreensão do social, pois é um espaço onde as pessoas interagem e produzem um tipo de cultura bem específica: a “cultura escolar” ou, como preferimos definir aqui, uma “cultura da escola”. Essa integração entre educação e antropologia enriquece a compreensão das práticas educacionais, oferecendo insights mais profundos sobre como o conhecimento escolar é construído e experienciado por aqueles que o vivenciam: professores e alunos. Neste sentido, uma abordagem etnográfica, por meio da observação participante trazem importantes contributos, pois somente ignorando a vida da escola (que é marcada por uma complexa dinâmica construída por indivíduos e situações diversas) é que é possível conceber uma prática educativa não-reflexiva, ocultando outras variantes envolvidas no processo de construção da realidade, especialmente aquelas que exigem uma análise e compreensão mais profunda dos aspectos subjetivos do ensino, geralmente dissimulados nas práticas cotidianas da escola.

Tendo por base as vivências que realizamos como professores-formadores na educação básica, optamos por fazer alguns apontamentos preliminares sobre os elementos constituintes de um habitus docente orientado para uma reflexividade prática. Por meio da observação participante, procuramos identificar as estratégias citadas pelos professores para resolver problemas cotidianos e, a partir delas, refletimos sobre como mobilizam e internalizam os conhecimentos teóricos-práticos de que dispunham. Em seguida, procuramos analisar se essa

construção se dava de modo refletido e intencional, condição que consideramos imprescindível para a construção de uma práxis docente.

Quanto a noção de reflexividade⁵ que será defendida nesta proposta, consideramos como referência a capacidade dos indivíduos de refletir sobre as próprias práticas e posições dentro de um campo social, identificando e, principalmente, desnaturalizando as influências e condicionantes que moldam suas ações e decisões. No contexto da formação docente, uma prática reflexiva pode contribuir para uma análise crítica das práticas educativas, pois trata-se de uma postura analítica que permite ao educador compreender e questionar como suas próprias opiniões e práticas influenciam o processo de ensino e aprendizagem e, como essas práticas podem ser ajustadas para promover um ensino que faça sentido para os alunos. Por fim, se considerarmos que todo processo de ensino-aprendizagem é, em sua gênese, uma prática social, pois não está descolada da forma com as pessoas vivem e se relacionam e, se o objetivo da formação reflexiva do professor prescinde de um enfoque mais comprometido com uma formação cidadã, não podemos desconsiderar as perspectivas que dialogam com uma construção de conhecimento menos abstrata, pois só podemos considerar tal hipótese se partimos do pressuposto de que a ação pedagógica ocorre de forma linear, homogênea e sem sobressaltos e que os resultados que ela produz são obtidos apenas por meio de uma didática sem qualquer relação com as práticas sociais que, de fato, ocorrem no interior de cada escola.

Conceber a realidade da escola dessa forma é pensar que ela não tem uma dinâmica própria, como se ela fosse um espaço isento de tensões e onde os agentes escolares, sem questionamentos, assumem as posições designadas pelos planejadores, compreendendo-as, aceitando-as e praticando-as tal como concebidas, ignorando o fato de que cada escola está inserida num contexto e possui uma história, uma identidade própria. Um lugar que produz sua própria cultura e que, para ser melhor compreendida, necessita de outros subsídios teóricos menos abstratos, especialmente na análise das ações educativas empreendidas pelos professores.

5 Na perspectiva de reflexividade defendida por Pierre Bourdieu (2001), o processo reflexivo se constitui, baseado tanto na observação do assunto de pesquisa quanto na reflexão do próprio pesquisador. Como ele mesmo afirma, é "só a reflexividade, que é sinônimo de método, mas uma reflexividade reflexa, baseada num trabalho, num olhar sociológico permite perceber e controlar no campo, na própria condução da pesquisa os efeitos da estrutura social na qual ela se realiza" (p.694).

3- RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 O LUGAR DA TEORIA NA PRÁTICA DOCENTE

Iniciamos essa reflexão com uma descrição breve de um contexto que costumávamos observar durante as nossas experiências como “professores formadores” da rede pública de Pernambuco, seja ela municipal ou estadual. Uma frase que costumávamos ouvir nesses encontros com os professores é muito representativa da visão dicotômica entre teoria e prática na realidade da docência. Em nossa percepção, essa visão descolada, no senso comum do professor, entre teoria e prática passa inevitavelmente pelo modo como o nosso habitus docente foi se construindo ao longo do exercício da docência e como nesse caminhar, fomos relacionando às questões cotidianas que enfrentamos com os conhecimentos teóricos que tínhamos para poder lidar com elas. Uma das frases mais recorrentes nesses momentos de formação pode, inicialmente, soar estranha para quem não vive no “chão da escola”, mas sempre nos chamou a atenção, pela contradição que, aparentemente, pode transparecer. Ao longo da nossa trajetória no magistério, costumamos ouvir dos nossos colegas professores a seguinte afirmação: “Estou cansado de ouvir teoria!” De algum modo, fica a impressão de que essa afirmativa dos professores parece um tanto paradoxal, mas ela traz consigo uma questão bastante interessante sobre a dimensão que o conhecimento teórico assume na prática docente e como os saberes da prática são mobilizados pelos professores. Então, cabe a pergunta: o que os professores consideram “teoria” e porque essa tal teoria parece tão desarticulada da prática que realizam? Partindo do pressuposto de que a docência é uma atividade intrinsecamente reflexiva e de base teórica, porque muitas reflexões teóricas costumam ser rejeitadas pelos docentes? Por que não se sentem contemplados com ela? Essa desconexão é perceptível. Ao assumirmos o papel de “professores formadores”, essa desconexão entre teoria e prática se repetia nas falas dos docentes, acrescentada de outras opiniões igualmente desconfortáveis, tais como: “é fácil falar, quero ver fazer isso quando se está na prática” ou, “tem coisas que só entende quem está em sala de aula”. Parecia que, o simples fato de ocuparmos o lugar de professores formadores já nos descredenciava de qualquer possibilidade de intervenção na prática do professor, mesmo na condição de professores que também somos. Por outro lado, a percepção da teoria mudava bruscamente quando, especialmente, invertíamos a lógica do

nosso discurso, ou seja, de questões práticas para as reflexões mais teóricas, especialmente quando colocávamos em perspectiva situações concretas vivenciadas na sala de aula. Assim sendo, começamos a perceber que deveríamos inverter a lógica daqueles encontros com os professores, partindo, inicialmente, das situações empíricas e que faziam sentido para o grupo, para depois inserir pressupostos teóricos para essas mesmas situações. Por mais esforço que fosse feito para discutir a questão por um enfoque teórico, o mesmo se diluía em meio a respostas pautadas pela experiência e intuição dos professores, expressas predominantemente por um conhecimento empírico, pouco sistematizado. Para os professores, fazia mais sentido o “vamos tentar dessa forma e avaliar se dá certo” do que “vamos ver qual teoria que pode nos ajudar a resolver esse problema”. O mais interessante é que, por mais que parecesse estranho, essa dinâmica surtia efeitos muito positivos nas interações que fazíamos, especialmente quando nos deparamos com problemas práticos do cotidiano escolar, onde o tempo para se debruçar sobre uma teoria ou refletir sobre uma possível solução não costuma ser compatível com a velocidade e a dinâmica com qual as situações desafiadoras ocorrem na escola. Então, ficou evidente para nós que as questões práticas eram as principais motivadoras das discussões que fazíamos, e que os professores não estavam rejeitando a teoria, mas apenas mobilizando-as de um modo diferente, desconstruindo aquela impressão superficial que tínhamos de que as soluções apontadas pelo conhecimento teórico eram negligenciadas pelo grupo. Portanto, postulamos que essa postura adotada pelos professores não era uma rejeição aos conhecimentos teóricos, mas uma maneira muito particular de se relacionar com ele. A partir desse exemplo é que decidimos investigar as possibilidades de uma prática docente reflexiva e como ela pode operar quando o professor lida com as situações cotidianas na escola, identificando quais são os elementos que podem contribuir para que a ação educativa seja menos improvisada e inconsciente. Em outras palavras, uma prática docente crítico-reflexiva, uma efetiva práxis docente.

Baseando-se na afirmação de Schön (1993) de que o professor é um profissional que se forma na ação, propomos uma reflexão que possa trazer insights sobre como o saber docente se constitui na prática docente e qual é o lugar que o conhecimento teórico assume em seu processo de formação e como o mesmo pode ser mobilizado pelo professor a sistematizar suas ações para que essas não sejam apenas resultado da intuição ou da experiência? Além dessa discussão que é especialmente desafiadora para os estudiosos, não podemos esquecer

em que contexto a escola está situada, sempre marcada pelas mudanças avassaladoras pelas quais passa a sociedade contemporânea e suas contradições e, na centralidade dessas mudanças, está a problemática da formação docente. Portanto, quais são os desafios que perpassam a formação do professor reflexivo e quais são os caminhos possíveis de serem trilhados na busca por uma prática educativa que relacione teoria e prática, de modo crítico?

3.2 DESAFIOS À FORMAÇÃO DOCENTE NUMA PERSPECTIVA REFLEXIVA

Em nosso entendimento, o desafio da formação docente já traz no seu cerne duas questões relevantes: uma que perpassa pelos aspectos funcionais da profissão e redefinição do papel do professor na atualidade - permeada pelas profundas transformações impostas pelo avanço tecnológico e no mundo do trabalho - e outra pelos saberes que deve dominar e que sirvam ao propósito de uma educação realmente cidadã.

Discutindo a primeira questão, defendemos que a redefinição do papel do professor passa essencialmente pela reflexão sobre como o seu saber é produzido e como esse mesmo saber pode ser sistematizado e validado. Colocamos essa questão em evidência para a construção de uma reflexividade na formação docente por concordar com a premissa de que nenhuma discussão sobre formação reflexiva do professor pode acontecer sem considerar os saberes decorrentes da prática, pois é nela que se expressam muitos componentes estruturantes do habitus docente do professor que, de outro modo, não seriam facilmente identificados e analisados. De acordo com Bourdieu (1983, p. 65), o habitus é "um sistema de disposições duráveis e transponíveis, que integra todos os tipos de conhecimentos, habilidades e experiências adquiridos ao longo da vida". Então, o que caracteriza um habitus docente? É exatamente esse conjunto de conhecimentos, habilidades e experiências que os professores acumularam durante toda a sua trajetória na docência. É uma forma de conhecimento internalizado, duradouro e transponível que orienta a prática docente, produzindo efeitos significativos na ação pedagógica.

Além da noção do habitus, também consideramos relevantes as abordagens teóricas que destacam a importância da formação para a pesquisa como elemento essencial da formação docente, onde a figura do "professor-pesquisador" assume centralidade na superação da dicotomia teoria x prática, pois numa

prática educativa orientada para pesquisa, pressupomos que o professor poderá desenvolver uma maior abertura e habilidade para desenvolver uma objetivação científica de sua prática, situando-a como objeto de investigação. Neste processo, compreender como os conhecimentos da formação acadêmica se articulam com os saberes da prática adquiridos por meio das experiências vividas na escola são fundamentais. pois essa articulação de saberes ocorre, na maioria dos casos, sob o que Karl Marx (1818-1883) definia como uma “falsa consciência”, uma forma distorcida de enxergar a realidade social. Em nível mais geral, os determinantes sociais que constituem a natureza da vida social são percebidos acriticamente. No caso da docência não é diferente, pois uma percepção crítica exige muito esforço e treinamento. Existem poderosas forças coercitivas sobre os indivíduos, gerando assim uma percepção limitada sobre suas práticas. No caso dos professores, a ação do sistema de ensino, a cultura escolar e institucional, as relações sociais e profissionais e até os valores e crenças pessoais interferem nos julgamentos e escolhas feitas por parte dos próprios professores, que repercutem nas práticas pedagógicas que realizam, produzindo efeito na ação educativa, geralmente conduzida de modo pouco reflexivo. E é essa condição reproduzida massivamente pelo professor que alimenta a percepção distorcida de que o professor da educação básica, especificamente, não é capaz de desenvolver reflexividade científica, pois está absorvido pelos saberes práticos e pela dinâmica exaustiva de uma sala de aula. Mas será que essa condição é tão determinista assim?

Para entender melhor essa questão, é preciso identificar algumas características dessa percepção que se tem sobre as possibilidades da formação de um professor reflexivo. Uma delas diz respeito à noção de professor-pesquisador descritas por Zeichner (1998), que enumeramos e sintetizamos a seguir:

1. Muitos professores sentem que a pesquisa educacional conduzida pelos acadêmicos é irrelevante para suas vidas na escola.
2. Muitos acadêmicos nas universidades rejeitam a pesquisa dos professores das escolas por considerá-la trivial, atórica e irrelevante para seus trabalhos.

Essa problemática também é abordada por Nunes (2008), Lüdke e Cruz (2005), apontando outros aspectos relevantes à formação do professor pesquisador, como o pouco impacto dos cursos de formação de professores na prática

de sala de aula, como também a discussão sobre as possibilidades de uma formação científica do professor, que não deve ser apenas acadêmica, mas voltada também para as questões de sala de aula. Quanto a essa última questão, alguns estudos reforçam que a formação do professor deve ser articulada com a pesquisa e associada à prática escolar.

Encontrar formas de articular a prática de pesquisa com a ação educativa na prática docente parece ser um caminho viável para aproximar teoria e prática, elemento que consideramos essencial para a realização de uma prática reflexiva. Ainda sobre os benefícios da formação para pesquisa, Nunes (2008, p.105) afirma que “a formação profissional do professor-pesquisador favorece, em última instância, a proliferação de práticas pedagógicas eficazes. Como profissional crítico, esse professor torna-se apto a comparar métodos de ensino, refutar teorias e produzir novos conhecimentos.”

Por outro lado, a autora reconhece que a construção desse novo paradigma na profissão docente não é um processo fácil de se realizar, pois esbarra nas amarras das condições de trabalho tão presentes na realidade brasileira, tais como “a enorme carga horária de trabalho dos professores, o pouco incentivo oferecido pelos gestores, a falta de oferta de cursos de pesquisa em programas de formação de professores, a dificuldade de relacionamento entre professores e pesquisadores e a ausência de financiamento.

O segundo ponto para discussão sobre qual conhecimento é válido para o professor em sua prática, passa também pela discussão sobre os seus saberes tácitos e como esses saberes são mobilizados em sala de aula. Some-se a isso o fato de que a educação pública não está isenta da regulamentação e controle das políticas dos governos e seus interesses e que a prática dos professores é regulamentada e monitorada por determinantes externos. Neste cenário, que papel deve assumir o professor?

A expansão do ensino para as diversas classes populares trouxe para a escola novos sujeitos das mais diversas origens sociais. Essa nova realidade impôs aos governos medidas urgentes na tentativa de suprir a carência de professores que, segundo Senna (2008, p.208), trouxeram consequências desastrosas, especialmente em relação à formação docente:

Para compor rapidamente o quadro docente necessário ao atendimento da rede ampliada, iniciou-se um processo de flexibilização de titulações, que permitiria, por exemplo, o desvio de professores primários para o exercício do magistério do ensino

fundamental e, em paralelo, a autorização de funcionamento de cursos de formação de professores em regimes os mais precários, como as licenciaturas curtas, os cursos oferecidos em finais de semana, ou, simplesmente, cursos destinados a gerar mão-de-obra para o magistério, descompromissados com a qualidade ou com o desenvolvimento de profissionais efetivamente preparados para assumirem o projeto de inclusão escolar.

Segundo o autor, esse processo colaborou decisivamente para a degradação da identidade profissional do pessoal do magistério que se refletiu invariavelmente nos baixos salários pagos a esses profissionais. Então, a partir da década de 90, começa-se a pensar a formação de professores a partir de novas abordagens além da acadêmica:

Esta nova abordagem teórico-metodológica veio em oposição aos estudos anteriores que acabavam por reduzir a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas, gerando uma crise de identidade dos professores em decorrência de uma separação entre o eu profissional e o eu pessoal. (NÓVOA 1992, p. 19).

Dessa forma, os estudos sobre formação de professores passaram a considerar o saber e a prática do professor. Essa dimensão profissional e pessoal é bem descrita por Nóvoa (1992, p. 25):

Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional [...]. A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimento ou técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. “Por isso é tão importante investir e dar um estatuto ao saber da experiência.”

Diante do exposto, podemos inferir que essas pesquisas apontam para uma nova abordagem da formação docente centrada numa prática reflexiva, onde o professor atua na própria prática, buscando soluções para seus problemas contingentes e imediatos. É importante salientar também que este professor carrega em si um saber que lhe é próprio, resultado de suas experiências profissionais e formação adquirida. Portanto ele carrega um habitus docente que produz efeitos diretos nas decisões que tomará em sala de aula. Sendo assim, que lugar esse saber da prática terá na construção de um saber próprio do professor?

Ainda segundo Zeichner (1998), o professor não é visto como um produtor de conhecimento e isso se deve ao status que o abstrato tem para a academia, pois, há uma tendência em valorizar, com status mais alto, trabalhos mais abstrato em detrimento de propostas de pesquisa mais úteis ou aplicáveis.

Voltando a situação descrita no início do texto, quando nos referimos a frases comuns ditas por professores em momento de formação continuada como: “Estou cansado de ouvir teoria”, é perfeitamente compreensível o sentido atribuído pelos professores, pois na realidade em que eles atuam, os conhecimentos e teorias com quais costumam ter contato divergem consideravelmente das situações enfrentadas na sala de aula. Desse modo, parece que a racionalidade técnica não é capaz, por si só, de atender as demandas da escola. A mesma ainda fortalece os mecanismos de exclusão, pois é pautada em verdades prévias, onde os imprevistos comuns da dinâmica escolar não são possíveis de serem analisados. Some-se a isso a heterogenia de sujeitos que formam a escola e suas necessidades, que a razão científica ainda não foi capaz de incluir satisfatoriamente. Sobre isso Senna (2004, p.54) afirma:

A sociedade moderna instituiu-se através da crença dogmática sobre a razão científica e nela se baseou para se instituir como uma unidade cultural, em detrimento dos demais segmentos humanos, os quais, por força de imposições sociais ou de outros dogmas não baseados na Razão Moderna, foram mantidos à distância. O sentido social da escola - tal como a concebemos ainda hoje - está fortemente associado, tanto ao dogma da Razão, quanto ao princípio do banimento, ambos solidariamente agregados como ícones de uma cultura que não tolera as diferenças e se sente ameaçada por elas.

Neste contexto, ganha espaço na literatura a figura do professor reflexivo e o modelo de racionalidade prática, porém esses conceitos ainda encontram-se em discussão especialmente no que diz respeito ao que se entende por prática reflexiva, o processo de reflexão e sua amplitude. Autores como Shön (1990), Shulman (1996) e Giroux (1997) argumentam sobre a necessidade do professor ser visto como alguém que é capaz de refletir criticamente sobre sua prática docente, pois ela ocorre num contexto que obriga o professor a tomar decisões que exigem dele um conhecimento estratégico, num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores, agindo em situações onde nem sempre a teoria é compatível com a situação real, mesmo que isso incorra em se afastar de princípios teóricos.

Para Giroux (1997, p.167) os professores deveriam se tornar “intelectuais transformadores se quiserem educar os estudantes para serem cidadãos ativos e críticos.” Para Nóvoa (1995), que defende maior autonomia para o saber do professor e reforça a figura do professor reflexivo, as situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto, respostas únicas. Então, o profissional competente deve possuir capacidades de autodesenvolvimento reflexivo.

Esses são alguns exemplos de como a figura do professor reflexivo está presente na literatura acadêmica e não caberia aqui discutir os múltiplos desdobramentos dessa nova maneira de enxergar a prática docente. Este ainda é um assunto aberto para muitas discussões, que acreditamos muito pertinentes na busca de um modelo educacional que dê vez e voz àqueles que estão diretamente envolvidos com o processo de ensino aprendizagem: professores e alunos.

O que fica evidente é que nenhum projeto de formação docente terá êxito se não levar em conta o saber do professor e isso implica positivamente nos cursos de formação no que tange a reestruturação da grade curricular dos cursos de licenciatura, onde disciplinas ligadas à prática docente devem ocupar maior espaço. A literatura sugere também que a formação para a pesquisa é fundamental para aproximar o conhecimento acadêmico da realidade escolar.

Acrescentamos ainda que, um projeto emancipador como o da formação do professor-reflexivo pode trazer contribuições das mais significativas na afirmação de um projeto de educação cidadã. Para ampliar o escopo dessa análise, devemos discutir também que tipo de racionalidade opera na prática do professor e qual a práxis que pode derivar desse processo reflexivo.

3.3 CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA DOCENTE OBJETIVADA E REFLEXIVA: A PRÁXIS DOCENTE

No que pese as diferenças entre as teorias educativas que colocam o fazer docente como reproduzidor das estruturas sociais e aquelas perspectivas emancipadoras e libertárias, optamos por buscar caminhos de integração e possibilidades de colaboração com a construção de uma formação reflexiva. Acreditamos que a objetivação da prática docente pode ser um caminho possível que auxilie na formação de um professor crítico-reflexivo. Numa perspectiva dialógica, relacionamos aspectos da teoria do senso prático Bourdieu (2009),

com as noções principais da pedagogia problematizadora de Paulo Freire (1987), com o objetivo de suportar uma proposta de objetivação da prática docente.

De modo geral, a Teoria da Prática de Bourdieu⁶ afirma que as ações individuais são resultado da interação entre o habitus e o campo social. O habitus⁷ incorpora as estruturas sociais, enquanto o campo social influencia as oportunidades e limitações, e nos ajuda a compreender como as desigualdades sociais são reproduzidas na relação existente entre as estruturas sociais e ações individuais que se materializam na prática. Desse modo, o senso prático⁸ resultante desse processo pode limitar a consciência crítica. Daí a importância da reflexividade como condição indispensável aos processos de mudanças sociais.

No caso específico do campo educacional, a teoria da prática pode contribuir para o entendimento de como se dá o acesso ao conhecimento e ao capital cultural via escola e, como esse processo de aquisição é influenciado pelo habitus e pelo campo social onde os indivíduos estão inseridos, pois é através de um processo de socialização e incorporação que as desigualdades sociais se reproduzem, perpetuando o habitus e o capital cultural dominantes.

No que concerne a formação docente, uma compreensão sobre como esses mecanismos de reprodução se dão na prática educativa é fundamental, pois se o objetivo primordial da formação docente reflexiva é formar para a ação crítica do professor, ela deve enfatizar a consciência crítica sobre o próprio processo de estruturação do habitus docente e o campo social em que as relações educativas acontecem, para que assim a escola contribua efetivamente com a ruptura do ciclo de reprodução das desigualdades. Nesse sentido, a objetivação das práticas e o exercício da reflexividade é essencial para os professores reco-

6 Assim como Marx, para Bourdieu, a lógica da prática não é sinônimo da lógica das coisas, pois não há homologia perfeita entre a estrutura e a significação dos elementos e seus princípios de oposição, com relação a essa mesma estrutura, pois “a teoria da prática bourdieusiana refuta, tanto a concepção racionalista da ação quanto a ideia de agentes movidos pela estrutura de maneira inconsciente. Ela enfatiza a especificidade das lógicas da prática, que se desdobram na situação concreta e na urgência” (CATANI et al. p. 296).

7 Pode ser definido como um esquema de percepção, de avaliação e ação, resultante de um processo de internalização das estruturas sociais.

8 Inserido na dupla crítica proposta pela Teoria da Prática (do subjetivismo como vontade consciente do sujeito e do objetivismo que coloca os agentes como meros suportes da estrutura), a noção de senso prático permite aos agentes se adaptarem a uma série de situações sem seguir uma norma explícita, como também não se guiar por um “livre decreto do pensamento” (CATANI et al. p. 297). Como isso é possível? Através da incorporação das estruturas sociais por meio do habitus, que permite aos indivíduos formularem estratégias mais ou menos adequadas às situações vividas.

nhecerem e se questionarem sobre seus próprios pressupostos e práticas. Sem essa percepção mais ampla sobre a prática docente, todo esforço de construir uma formação reflexiva terá sido em vão.

Acreditamos que sem essa percepção mais profunda sobre os mecanismos estruturantes e estruturados da prática, dificilmente o professor poderá questionar os pressupostos que estão embutidos nas ações que realiza e, nem tão pouco será capaz de refletir criticamente sobre os efeitos potenciais de reprodução ou transformação que estão inscritos nas suas ações educativas. A objetivação científica desses processos permite ao professor realizar a distância epistemológica e analítica para poder avaliá-las e ajustá-las constantemente. Nesse processo, consegue reconhecer e identificar as práticas automatizadas que estruturam o seu habitus docente e, a partir desse reconhecimento, desenvolver uma maior criticidade, marco decisivo na estruturação de uma práxis docente. Em outras palavras, ao reconhecer como opera o senso prático de suas ações, o professor pode refletir criticamente a ação pedagógica que realiza, rompendo com a naturalização das práticas automatizadas, para que assim possa desenvolver uma consciência crítica e uma efetiva ação educativa transformadora.

Considerada como um importante fenômeno do mundo social, a noção de reflexividade objetivada que defendemos aqui é dialógica, pois enxerga na prática docente, tanto o potencial da manutenção das estruturas que permitem que essa prática continue se reproduzindo, como as possibilidades de sua ruptura e transformação. Nessa perspectiva de construção do conhecimento, não se pode prescindir da ideia de que o observador é, também, objeto de observação, afetando e sendo afetado pela contingência do que está experienciando e investigando. Desse modo, a noção de reflexividade encontra no docente um vetor de pensamento que se dobra sobre si mesmo para tentar compreender sua prática e o ambiente onde trabalha.

Levando em consideração que os papéis da atuação do processo de ensino-aprendizagem têm se reconfigurado para atender as demandas dos novos tempos pedagógicos, a figura de um professor que apenas transmite conhecimento, depositando no corpo discente uma gama de informações, vai dando lugar a um comportamento didático onde todos são partícipes na construção de conhecimentos e, nesse processo de reconfiguração de forças, a perspectiva de formação de um profissional reflexivo faz toda a diferença.

O que está em jogo no contexto de uma educação verticalizada é a capacidade humana de construir o conhecimento, e as relações político-sociais, em

conjunto, tendo como horizonte a máxima de que: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. (FREIRE, 1987,p. 44). A máxima supracitada, no ambiente humano/pedagógico, dá conta da busca por uma prática da liberdade que nos conduza, enquanto coletividade, à uma sociedade aberta (FREIRE, 1999) e mais democrática, levando em consideração as constantes e cíclicas crises que a democracia vive no decorrer da história.

A ideia sustentada por Freire (1987) de que o/a educador/a se desloca da posição daquele/a que atua apenas educando, para o posicionamento onde se educa enquanto promove a educação do outro, que o/a educa enquanto aprende, colocando ambos no papel de sujeitos/as da educação, dissipando todo e qualquer sinal de autoritarismo, onde o mais efetivo sinal de construção de conhecimento é o fato de que os/as educandos/as têm liberdade para, juntos aos docentes, problematizarem sua condição no mundo e, assim, poderem desafiar o mundo, se colocando nele com atitude de sujeitos e não de objetos do processo.

É interessante notar como as premissas educativas levantadas por FREIRE (1987;1999) estão em conformidade com as premissas da reflexividade docente, como elaborados por autores como Dewey (1979), Rausch (2008) e Schön (2000), entendendo que a reflexividade docente incentiva o professor a refletir sobre sua prática pedagógica de forma crítica, extraindo dessa reflexão elementos para o desenvolvimento do seu trabalho. Pérez Gómez (1995) também ressalta que esta reflexão é feita entre o/a docente e a sua realidade, possibilitando que o/a docente desenvolva seu trabalho ao mesmo tempo em que vai corrigindo, reforçando, mudando, convertendo sua prática enquanto estabelece o diálogo reflexivo com a contingência que o cerca.

Neste sentido, a reflexividade docente faz com que o/a professor/a atue a partir de uma reflexão crítica, que faz com que este/a profissional enxergue o processo educativo se aproximando de uma visão mais realista, entendendo que o processo acima mencionado não vai apresentar resultados ideais, que cada dimensão da educação está atrelada a realidades distintas e que, para que os resultados sejam minimamente satisfatórios, a docência deve ser exercida com reflexão sobre a prática e sobre as condições sob as quais esta prática é exercida. Para fazermos uma tentativa de aprofundamento do debate sobre reflexividade e/ou profissional reflexivo, é interessante lançarmos mão da crítica feita por Tardiff e Moscoso (2018), para quem as noções de reflexividade, sobretudo as

baseadas nas ideias de Schön (2000), não conduzam a definições seguras, pelo contrário, os autores afirmam que: “a documentação científica dos últimos 25 anos não mostra que as noções de “profissional reflexivo” e/ou de reflexão conduziram à formulação de uma teoria acabada”. (TARDIFF & MOSCOSO, 2018,p. 393). Como alternativa para o aprofundamento de uma prática reflexiva mais crítica, os autores supracitados oferecem uma gama de sistematizações da reflexividade que passam por teorias como as da educação popular, desenvolvidas no Brasil, de Paulo Freire que fazem “uma impressionante síntese do pensamento de Marx, Horkheimer, Lukács, Jaspers e Marcel”. (TARDIFF & MOSCOSO, 2018,p. 398).

O aproveitamento do pensamento de Paulo Freire aplicado à reflexividade docente se dá na medida em que os autores em questão entendem que o papel do/a professor/a não é o de aplicar receitas prontas, como ocorre no receituário tecnicista (SAVIANI, 2021). Na educação popular, por sua vez, o conhecimento é co-construído por docentes e discentes, com o planejamento sendo feito no núcleo do processo de ensino-aprendizagem, o que pressupõe uma ação reflexiva dos sujeitos no caminhar educativo. Desta feita, Tardiff e Moscoso (2018) sustentam que: “a ideia do profissional reflexivo de Schön não só está contida no pensamento de Freire, mas também foi radicalizada e pensada a partir de sua dimensão mais pragmática: a práxis do professor”. (TARDIFF & MOSCOSO, 2018,p. 399). Cabe ressaltar aqui, ainda com base no movimento de educação popular de Freire, que a atitude reflexiva não deve servir apenas para a formação de um corpo docente com exclusiva competência intelectual, capaz de refletir sobre as práticas de ensino-aprendizagem sem se relacionar com o chão da escola. O docente reflexivo deve ser capaz de alimentar sua reflexividade a partir das relações histórico-sociais do entorno de sua realidade educativa, utilizando a reflexividade para dar sentido próprio à sua prática docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática docente se refere às ações concretas realizadas pelo professor em sala de aula, enquanto a práxis docente envolve uma reflexão crítica e sistemática sobre essas ações, buscando compreender suas implicações e impactos nos alunos. A objetivação reflexiva da prática de ensino é fundamental para uma prática docente eficaz. Isso significa que o professor deve estar constantemente questionando e avaliando suas próprias ações, métodos e crenças, buscando

melhorar continuamente. Essa reflexão crítica permite que o docente reconheça seus próprios pressupostos e limites, por meio de um olhar mais aguçado do senso prático de suas ações e, por conseguinte, que seja capaz de identificar necessidades e desafios do cotidiano da sala de aula, desenvolvendo um processo de ajustamento de suas estratégias de ensino articuladas com as necessidades dos alunos, configurando uma postura ética, crítica e comprometida com a aprendizagem. Por fim, a práxis resultante dessa ruptura com o senso comum transforma a prática docente em um processo dinâmico e contínuo de melhoria, onde o professor assume o papel de pesquisador e agente de mudança. Portanto, a prática reflexiva, fundamentada na objetivação da prática de ensino, é essencial para uma docência eficaz e transformadora e é por meio dessa reflexão crítica que podemos construir uma educação mais justa, inclusiva e significativa para todos.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia.** Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____, WACQUANT, Löic. **Réponses:** pour une anthropologie réflexive. Paris: Éditions Du Seuil, 1992.

_____, Meditações pascalianas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

CATANI. Afrânio M. et al. **Vocabulário Bourdieu.** 1 ed. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2017.

CHERQUES, Thiry Hermano R. **Pierre Bourdieu:** a teoria na prática. RAP. Rio de Janeiro 40(1):27-55, Jan./Fev. 2006. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/rap/a/3bmWVYMZbNqDzTR4fQDtGrs/#>>. Acesso em : 22 out. 2024.

DEWEY, John. **Por que o ato de pensar reflexivo deve constituir um fim educacional.** In : DEWEY, John. Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição [online]. Tradução de Haydée Camargo Campos. 4ª ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979. Cap. 2, p. 26 - 42. Disponível em: <<https://doceri.com.br/download/como-pensamos-john-dewey-xljg2yjey1?hash=7c04ace036786de7596915b7ej5fcf245>> . Acesso em: 11 Ago. 2024.

DICIONÁRIO DE SOCIOLOGIA: guia prático da linguagem sociológica. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____, **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.

LÜDKE, M. CRUZ, G. B. **Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 125, p. 81-109, maio/ago. 2005. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/cp/a/MqGGF9R9dLmQVz36Y5VYRdr/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 22 out. 2024.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NUNES, D.R.P. **Teoria, pesquisa e prática em Educação:** a formação do professor pesquisador. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 097-107, jan/abr. 2008.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. **O pensamento prático do professor** : a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 94 - 114.

RAUSCH, Rita Buzzi. **O processo de reflexividade promovido pela pesquisa na formação inicial de professores** . Campinas, SP: UNICAMP, 2008. Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Autores Associados, 2021.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo** : um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre. Artmed Editora, 1990.

_____, **Le praticien réflexif:** à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Montréal: Logiques, 1993.

_____, **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Artes Médicas Sul, Porto Alegre, 2000.

SENNA, Luiz A.G.A. **Formação docente e educação inclusiva.** Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 133, p. 195-219, jan./abr. 2008. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/cp/a/3z3mvQFqNNSCdvhcZtvjZMw/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 19 out. 2024.

SHULMAN, Lee S. **Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching.** Educational Researcher. v.15, n.2. fev. 1986, pp.4-14.

TARDIF, M.; MOSCOSO, J. N. **A Noção de “Profissional Reflexivo” na Educação:** atualidade, usos e limites. Cad. Pesquisa. 2018; 48 (168): 388-411.

ZEICHNER, K. M. **Pesquisador e pesquisador acadêmico.** In. GERALDI et al., Cartografias do Trabalho Docente: Professor(a) Pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil - ALB, 1998. (Coleção Leituras do Brasil).