

A PRÁXIS PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES REFLEXIVOS NO PIBID/PEDAGOGIA DA URCA

Davi Mota Bezerra¹
Maria Luciara Marinho do Nascimento²
Luiz Carlos Carvalho Siqueira³
Silene Cerdeira Silvino da Silva⁴

RESUMO

A formação inicial docente atua como elemento central de análise do presente trabalho. Buscamos aqui identificar como a práxis pedagógica atua na formação de professores reflexivos no PIBID/Pedagogia da Universidade Regional do Cariri. O trabalho surgiu a partir de discussões encontradas sobre a formação do professor reflexivo e de observações acerca das dissonâncias entre a formação dentro e fora do PIBID, levando em conta o conflito teórico-prático existente nas universidades e na formação inicial dos docentes, conflito este percebido pela falta de práxis pedagógica. Para embasamento teórico do trabalho foram utilizados os autores: Farias (et. al., 2014), Freire (1967, 1987, 2002), Nóvoa (1992), Perrenoud (2002), Tardif (2002), Zeichner (1993), dentre outros. A pesquisa possui natureza básica, de caráter exploratório e de abordagem qualitativa na qual realizou-se entrevistas semiestruturadas com bolsistas e não participantes do PIBID/Pedagogia da URCA, atribuindo observações simples acerca da relação teoria-prática existente no processo formativo dos dois grupos, percebendo como se dá o processo de práxis pedagógica e de formação do profissional reflexivo. Assim, a práxis pedagógica institui-se como prática base na formação do docente reflexivo, percebida como motor central das atividades do PIBID e reconhecida como importante ferramenta no desenvolvimento de profissionais melhor capacitados para o exercício do magistério, no que diz respeito à construção de uma identidade profissional e de saberes docentes a partir da experiência, processo este que deve ser atribuído desde os primeiros semestres da licenciatura e em toda a carreira docente.

Palavras-chave: PIBID-Pedagogia. Práxis pedagógica, Professor reflexivo, Formação Inicial de Professores.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto do projeto intitulado “Sentir-Fazer a Docência-Discência na escola: o diálogo e a interdisciplinaridade entre as áreas de Língua Portuguesa e Matemática”, desenvolvido no PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) Pedagogia, da URCA - Universidade Regional do Cariri, abordando como tema central a formação inicial de professores reflexivos através da práxis pedagógica.

¹ Graduando do Curso de **Pedagogia** da Universidade Regional do Cariri - URCA, davimtb2014@gmail.com;

² Graduado pelo Curso de **Pedagogia** da Universidade Regional do Cariri – URCA, luciara_crato@hotmail.com;

³ Mestrando do Curso de **Educação** da Universidade Regional do Cariri - URCA, 86luiz@gmail.com;

⁴ Professor (a) orientador (a): Mestre pelo Curso de **Educação** da Universidade Estadual do Ceará - UECE, silenesilvino@gmail.com.

Para entender a práxis pedagógica e a formação do professor reflexivo é necessário antes problematizar a formação docente das licenciaturas, especialmente de Pedagogia, das universidades brasileiras e perceber as tensões entre os aspectos teórico e prático existentes. Entende-se também que a formação desse profissional reflexivo é possível desde o início da formação universitária, porém pouco explorada e/ou deixada de lado até que o aluno passe pelo estágio ou definitivamente entre no universo formal do magistério. Isso acaba prejudicando ou retardando o desenvolvimento do profissional, que muitas vezes frustra-se no primeiro contato com a sala de aula devido ao não preparo direcionado à resolução de problemas e situações reais da docência, algo fortemente ligado à falta de práxis pedagógica.

Destarte, objetiva-se aqui identificar como a práxis pedagógica atua na formação do docente reflexivo dentro do PIBID/Pedagogia da URCA e no que se diferencia na formação dos outros licenciandos, de modo a compreender o conceito de práxis e de professor reflexivo e analisar a formação deste profissional no espaço de atividades do PIBID.

Para realizar este trabalho foi feita uma revisão bibliográfica com as obras de autores que tratam sobre formação de professores, práxis pedagógica, e o profissional reflexivo, dentre eles estão: Farias (et. al., 2014), Freire (1967, 1987, 2002), Nóvoa (1992), Perrenoud (2002), Tardif (2002), Zeichner (1993), dentre outros. A pesquisa tem natureza básica, se caracteriza como exploratória e de abordagem qualitativa na qual realizou-se entrevistas semiestruturadas com bolsistas do PIBID/Pedagogia da URCA e alunos não participantes do programa de semestres iniciais do curso de Pedagogia, constatando observações simples sobre as diferenças entre os dois tipos de formação no que diz respeito à relação teoria-prática e consequente formação do professor reflexivo.

A práxis pedagógica, entendida aqui como um processo de transformação do profissional através do complexo e interdependente diálogo entre teoria, prática e reflexão, torna-se base para o entendimento da construção do professor reflexivo, aquele que integra a teoria e a prática em um processo permanente de aperfeiçoamento e construção de identidade profissional, capacitando-o para melhor atuação em sala de aula através da própria experiência. O PIBID/Pedagogia da URCA é enxergado, então, como um espaço repleto de práxis pedagógica e consequentemente de introdução à formação do profissional reflexivo. É nele que o licenciando dos primeiros semestres do curso vai entrar em contato com a experiência docente real, acatando o conhecimento teórico e o aplicando num processo de inter-relação teórico-prático, analisando resultados, refazendo métodos e reestruturando sua prática e seus saberes profissionais.

No presente trabalho iremos explorar o conflito teórico-prático existente dentro e fora dos espaços de formação do docente, as conceituações que perpassam na história sobre o conceito de práxis e conseqüentemente a ideia da práxis vinculada à prática pedagógica, a formação do professor reflexivo e quais são as experiências neste campo formativo observadas dentro e o fora do PIBID/Pedagogia da URCA.

METODOLOGIA

A pesquisa tem natureza básica, se caracteriza como exploratória e de abordagem qualitativa na qual realizou-se entrevistas semiestruturadas com bolsistas do PIBID/Pedagogia da URCA e alunos não participantes do programa de semestres iniciais do curso de Pedagogia, constatando observações simples sobre as diferenças entre os dois tipos de formação no que diz respeito à relação teoria-prática e conseqüente formação do professor reflexivo.

DESENVOLVIMENTO

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: CONFLITO TEÓRICO-PRÁTICO

Baseamo-nos aqui na ideia de que o processo pedagógico não institui-se de um saber contido somente na teoria, mas construído em diálogo com a ação/experiência (FORTUNA, 2015), e também que não é tão somente a prática, mas a reflexão crítica sobre a mesma. Freire (2002, p. 12) deixa isso bem claro quando diz que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo.”. Dentro do curso de licenciatura, em específico o de Pedagogia, tal relação não ocorre, ou ocorre tardiamente, como no estágio curricular ao final do curso.

Mesmo após a universidade os novos professores que continuam (ou começam) sua formação deparam-se com situações difíceis de serem resolvidas, nas quais a bagagem teórica não consegue ser suficiente, como relata este professor em um depoimento contido na obra de Tardif (2002): “A formação teórica, pouco que ela tenha sido adquirida na Universidade ou na Escola Normal, não é completamente inútil, mas não pode substituir a experiência. Eu tenho a impressão de que isso é um princípio, na pedagogia: você aprende quando faz.” (p. 87)

A teoria não é, no entanto, uma vilã, mas mal gerenciada devido ao impacto com a realidade da docência e a falta de preparo efetivo em sua ligação com a prática, assim como a prática não é, muitas vezes, refletida criticamente e aprimorada, levando o profissional à uma estagnação quanto seus saberes profissionais. Zeichner (1993) deixa claro sua preocupação quanto à professores que baseiam-se somente na sua prática sem uma reflexão crítica, metódica e teoricamente embasada, o que acabaria por justificar práticas de ensino prejudiciais.

Todo este conflito está ligado à um elemento primordial no desenvolvimento dos saberes docentes e da identidade profissional: a práxis pedagógica. Entendendo a práxis pedagógica é possível entender a importância da resolução do conflito teórico-prático, colocando a formação reflexivo-crítica baseada na experiência como primordial. O conceito de práxis, no entanto, perpassa concepções filosóficas e sociais que vão de Aristóteles à Marx. Veremos a seguir algumas dessas conceituações.

PRÁXIS: CONCEITUAÇÕES HISTÓRICAS

A palavra práxis vem do grego *prâksis*, que significa “ação concreta e objetiva; prática” segundo o dicionário online Michaelis, e teve suas primeiras atribuições na filosofia de Aristóteles no século V a.C. O termo é mais aprofundado com o filósofo e cientista social alemão Karl Marx no século XIX, que o torna peça central da sua filosofia, sendo o marxismo inclusive considerado como “filosofia da práxis” (VÁZQUEZ, 2007, p.169). Precedido por ideias hegelianas ainda do século XVIII sobre o papel da filosofia como instrumento de transformação da realidade através da crítica, Marx, pontuando que tal crítica do real não muda a realidade, atribui que tal transformação só seria possível com a realização da própria filosofia. A realização da filosofia é nada menos que práxis, quando ela se torna prática e transforma o mundo e a si mesmo (Ibid.). Em outras palavras: “A práxis é, portanto, a revolução, ou crítica radical que, correspondendo a necessidades radicais, humanas, passa do plano teórico ao prático” (Ibid, p. 117).

Como, então, a práxis ou filosofia da prática tornou-se práxis pedagógica e qual sua relação com a formação docente?

A PRÁXIS PEDAGÓGICA

O conceito de práxis tornou-se objeto de estudo de muitos investigadores dos campos filosóficos e sociais da vida humana, relacionando-o sempre à aspectos transformadores e revolucionários. É na educação, no entanto, que ele ganha especial atenção, e isso se deve, principalmente, ao seu constante uso na pedagogia libertadora de Paulo Freire.

As primeiras atribuições da práxis à educação encontram-se no livro *Educação como Prática de Liberdade*, em que, mesmo sem utilizar o termo, vemos Freire (1967) fazer uma crítica clara quanto à uma educação “verbosa”, “palavresca”, “sonora” e “assistencializadora” (p. 97), desconexa de uma verdadeira teoria que “implica numa inserção na realidade, num conflito analítico com o existente, para comprová-lo, para vive-lo plenamente, praticamente.” (p. 93) ao passo que diz que a educação “teria de ser, acima de tudo, uma tentativa constata de mudança de atitude” (p. 94).

Em seu célebre *A Pedagogia do Oprimido*, o educador pernambucano nos traz o próprio termo à tona:

Mas se os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É **práxis**. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, o fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação. Não pode reduzir-se, como salientamos no capítulo anterior, ao tratarmos a palavra, nem ao verbalismo, nem ao ativismo. (FREIRE, 1968, p. 70, grifo nosso).

Freire utiliza-se do conceito de práxis como algo a resolver um conflito teórico-prático em que ora há verbalismo, ora há ativismo, em que um pressupõe o outro. A práxis seria, pois, a resolução deste conflito, a ligação entre ação e reflexão e posterior transformação da realidade.

Freire trata também de uma “educação problematizadora” em contraste a uma “educação bancária”, e traz nela o papel de romper com a dicotomia educador-educando, em que o diálogo seria, essencialmente, o motor desta prática educativa. Na educação problematizadora o professor não seria um transmissor de conhecimentos, diferentemente da educação bancária, e tampouco o aluno seria um objeto passível de recepção das novas ideias:

os dois seriam sujeitos em uma constante inter-relação de seus saberes, o professor educaria e seria educado, ao tempo que o aluno seria educado e educaria; os dois seriam “investigadores críticos” em constata diálogo. (Ibid) Segundo Freire, tal diálogo, essência da educação problematizadora, teria como elemento central a palavra, esta seria constituída por duas dimensões: ação e reflexão, que “de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas se ressentia, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja a práxis. Daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo.” (Ibid., p. 44)

Em um outro livro chamado *A Pedagogia da Autonomia*, Freire novamente retrata a práxis sem citá-la, de maneira ainda mais clara para o objetivo que busca este trabalho: “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (Id, 1996, p. 17). Seria essa a ideia de uma passagem da “curiosidade ingênua” para a “curiosidade crítica”, marcado pela reflexão sobre a prática, pela própria práxis (Ibid.).

O educador pernambucano nos deixa, então, a ideia da práxis pedagógica ou educativa, em que a relação teoria-prática dá-se de maneira dialógica e dialética, em que seu papel final seria a mudança ou transformação da realidade do mundo, de si mesmo e dos outros, na formação de uma consciência crítica, da capacidade de diálogo e de aprimoramento permanente de suas práticas a partir da própria experiência (FORTUNA, 2015), ou seja, na formação do professor reflexivo.

O PROFESSOR REFLEXIVO

O professor reflexivo é aquele que, por meio da práxis pedagógica, ou seja, do constante diálogo entre teoria, prática e reflexão, mediado pela experiência, consegue autodesenvolver-se enquanto profissional, habilitando saberes docentes num permanente formar-se. É um investigador, um pesquisador crítico da realidade e transformador da mesma. O professor reflexivo poderia ser colocado na literatura de Freire como o “professor problematizador”, aquele que ultrapassou a curiosidade ingênua para uma curiosidade crítica ou “epistemológica” dotada da devida rigorosidade metódica necessária no pensar e agir docente. (FREIRE, 1996).

Freire coloca, então, como elemento fundamental da formação de professores a reflexão crítica sobre a prática:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (Ibid., p. 18)

E este elemento, que nada mais é senão a práxis pedagógica, é, por sua vez, a base formativa de todo profissional reflexivo.

Outro elemento para entendimento do profissional reflexivo é a reflexão, e como ela se dá dentro deste processo formativo. Perrenoud (2002) observa o conceito de reflexão numa tentativa de diferencia-lo do simples “pensar” recorrendo ao dicionário *Robert* e à *abstração reflexiva* para Piaget. O sociólogo suíço conclui que o refletir exige uma certa exterioridade, uma “distância mínima diante das urgências da ação” (Ibid, p.30). Ele recorre, no entanto, a uma outra distinção para explicar a reflexão que norteia o profissional reflexivo: a de reflexão *na ação* e a reflexão *sobre a ação* baseando-se na obra de Schön, propulsor da pesquisa referente à reflexão na educação. Perrenoud explica que a reflexão *na ação* ou *durante a ação* é um processo natural ao qual passamos quando vamos tomar uma atitude ou buscar a melhor solução para determinado problema, enquanto na reflexão *sobre a ação* nós exteriorizamos a própria ação, tornando-a “*objeto de reflexão*” e a ela atribuímos explicações e críticas. A definição de reflexão ao qual se aproxima mais do profissional reflexivo é dada, por fim: “Portanto, a reflexão não se limita a uma evocação, mas passa por uma crítica, por uma análise, por uma relação com regras, teorias ou outras ações, imaginadas ou realizadas em uma situação análoga.” (Ibid, p. 31).

Segundo Zeichner (2002), o professor reflexivo é aquele que consegue utilizar-se tanto da reflexão *na ação* quanto da reflexão *sobre a ação*, ou seja, aquele que pensa/reflete criticamente antes, durante e depois da prática. Ele também atribui à essa reflexão duas outras características: a reflexão é o reconhecimento de que a universidade e os centros de pesquisa em educação não são os únicos detentores do conhecimento dirigido à uma educação de nível cada vez mais elevado; e a reflexão é o reconhecimento da responsabilidade do próprio desenvolvimento profissional e do processo permanente de aprender e ensinar (Ibid).

Perrenoud (2002, p. 41) ainda separa a reflexão em dois pólos: o pólo *pragmático* “onde ela é uma forma de agir” e o pólo de *identidade* “onde é uma fonte de sentido e um modo de ser no mundo”. Essa reflexão implica, portanto, na construção de uma identidade docente como parte da formação do professor reflexivo, na qual as experiências pessoais pré-profissionais e durante o período laboral se tornam peças fundamentais para aprimoração do exercício da docência. Farias (et. al., 2014, p. 60) classifica essa identidade docente como

[...] uma elaboração para a qual contribuem diversos fatores, dentre eles a história de vida do professor, a formação vivenciada em sua trajetória profissional e o significado que cada docente confere à atividade profissional no seu cotidiano, com base em seus saberes, angústias e anseios.

O docente reflexivo irá emergir, pois, num processo contínuo de reflexão o qual, mesmo aparentemente tendo conquistado uma certa dinâmica profissional com o passar do tempo que lhe atribua bons métodos e resultados, nunca o deixará de fazer, pois a reflexão torna-se parte indissociável da identidade profissional do sujeito (PERRENOUD, 2002).

Com todas essas atribuições, o professor reflexivo torna-se capaz de conduzir e aprimorar o processo ensino-aprendizagem no que diz respeito aos métodos e técnicas de ensino utilizados, resolução de conflitos e construção de um ambiente emancipatório e democrático, na qual os alunos percebam-se também como sujeitos críticos da realidade.

Na seguinte sessão iremos abordar como se dá a formação de professores no espaço de atividades do PIBID/Pedagogia da Universidade Regional do Cariri, relacionando-a com a perspectiva de formação do profissional reflexivo ligada a práxis pedagógica.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES REFLEXIVOS: EXPERIÊNCIAS DO PIBID/PEDAGOGIA DA URCA

O PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência é uma ação do MEC presente na Política Nacional de Formação de Professores destinado à estudantes dos semestres iniciais dos cursos de licenciatura e professores da rede básica, objetivando vincular

os Institutos Superiores (IES) com a rede básica de ensino, preparando os futuros professores para o exercício da docência com a articulação do ensino teórico e prático.

Os desvelar da formação do professor reflexivo já se encontra no detalhamento do subprojeto “Sentir-Fazer a Docência-Discência na escola: o diálogo e a interdisciplinaridade entre as áreas de Língua Portuguesa e Matemática” do PIBID/Pedagogia da URCA no que diz respeito à uma formação oriunda de reflexões autocríticas e coletivas, de desenvolvimento do *eu*, de exploração das experiências de vida e construção de uma identidade docente.

O método formativo do subprojeto corrobora com os ideais de Nóvoa (2002) e Farias (2014) no que diz respeito à uma formação que estimule o professor a pensar o seu cotidiano profissional de maneira crítico-reflexiva, de modo autônomo e colocando-se como responsável pelo seu próprio desenvolvimento, na construção permanente da sua identidade docente; uma formação que reconheça o professor como “um sujeito de práxis”. Em suma: a formação de um profissional reflexivo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Observando a formação dentro e fora do PIBID/Pedagogia URCA com alunos bolsistas e não participantes do programa em semestres similares situados na fase inicial da licenciatura (a qual o programa é destinado) foi possível destacar alguns pontos em relação à visão teórico-prática dos estudantes: a própria falta de práxis pedagógica no decorrer do curso e o déficit na formação de profissionais reflexivos dentro da licenciatura, problemas estes que, aparentemente, são tidos como solucionados ou minimizados durante o processo formativo do PIBID.

Foram entrevistados dois bolsistas do PIBID/Pedagogia da URCA e dois estudantes regulares do curso de licenciatura em Pedagogia pela mesma universidade matriculados no terceiro e quarto semestre. Questionados quanto à visão sobre a relação teoria-prática no campo da educação, um (a) dos (as) bolsistas percebeu uma certa “desconstrução” de uma “imagem”, um ideal educacional, partindo-se para aspectos mais reais e pessoais:

A relação entre teoria e prática, para mim, em uma concepção na educação, ela está ligada diante de um ideal que criamos enquanto discentes de um curso de licenciatura e, onde a prática fica estritamente relacionada a

(83) 3322.3222

contato@joinbr.com.br

www.joinbr.com.br

experiências nas quais muitas vezes desconstruímos as teorias que havíamos vindo construindo no decorrer do curso.

A experiência do PIBID também é citada pelo (a) mesmo (a) bolsista como algo que está “mudando” sua compreensão sobre a relação teoria-prática:

De forma geral, a relação teoria-prática é um conceito que enxergo em constante mudança, e que é algo que através de programas como o PIBID, eu posso ter uma melhor compreensão de fato sobre a prática em relação a teoria.

Um (a) outro (a) bolsista entrevistado (a) diz que a teoria e a prática são coisas “interligadas” e expõe uma certa falta de sentido no início da formação quanto à esta “conexão”: “Acredito que são coisas interligadas (teoria e prática), onde pra se realizar uma, você precisa da outra. Porém, acho que ainda é bem complicado essa ligação nos inícios da formação, onde elas, sinceramente, não têm nenhum nexos.” O PIBID também é citado como uma forma de contradizer a formação regular do curso e mesmo de confirmar ou não a permanência na área escolhida:

Graças ao projeto do PIBID, isso [a relação teoria-prática] é algo totalmente diferente... A oportunidade de entrar em sala de aula de forma tão rápida, ajuda muito na minha formação como futuro profissional docente... E também na confirmação da continuidade ou desistência do curso.

Os (as) estudantes que não participam do PIBID também possuem uma opinião semelhante quanto a relação teoria-prática no campo da educação: “Eu enxergo como algo falho... Há muito que a teoria não nos prepara em relação a prática.” O outro (a) estudante entrevistado disse que “[...] não se pode limitar-se a teoria, é necessário testá-las, ‘experenciá-las’, e isso só ocorre na prática, no lecionar propriamente dito”. Porém, diferentemente dos bolsistas, não foram retratadas experiências pessoais que confirmassem suas análises.

Indagados como os estudantes não participantes do PIBID utilizam os conhecimentos teóricos obtidos durante o curso foi percebido que seu uso se limita ainda ao campo teórico,

como “base norteadora de pesquisas” ou em observações individuais acerca de comportamentos de crianças presentes em seu cotidiano familiar.

Foi observado, pois, como a relação teoria-prática, colocada aqui no contexto de uma práxis pedagógica, é vista pelos estudantes bolsistas e não bolsistas como necessária para uma formação docente mais preparada para o enfrentamento da prática pedagógica. Para Zeichner (2002, p. 21), ao tratar dos processos de reflexão, ele confirma a existência de uma separação entre a teoria e prática que deve ser “ultrapassada”, posto que “as teorias existem exclusivamente nas universidades e a prática existe apenas nas escolas”. As entrevistas não só confirmam essa existência como apontam para um contraste na formação dentro e fora do PIBID, percebido aqui como a formação de um profissional reflexivo, sujeito dotado de práxis pedagógica e outra, de um profissional puramente teórico desconectado dos contextos pedagógicos reais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação docente, principalmente em um século de transformações rápidas, torna-se um desafio frequente para que se construa uma educação capaz de atender às mudanças sociais e tornar a escola um espaço cada vez mais emancipador e democrático. O professor reflexivo é, pois, não um fruto da ramificação dos processos formativos, mas uma possibilidade esperançosa de aprimoramento da prática pedagógica, um profissional que ao reconhecer-se como sujeito de práxis transforma a realidade de si e dos outros, refletindo isso na relação teoria-prática.

A práxis pedagógica inclui-se aqui não somente como a base do processo formativo do professor reflexivo, mas como instrumento de emancipação e democratização do ensino, de luta contra as desigualdades sociais, de formação de consciência crítica, de postura ética e de caráter humanizador.

O PIBID é, pois, uma curva em relação à formação universitária exclusivamente teórica e a formação dentro da escola unicamente prática, e é esse encontro/diálogo possibilitado pelo PIBID entre a teoria e a prática, nada mais que práxis pedagógica, que consegue iniciar o docente na formação inconclusa e permanente de um professor reflexivo.

Cabe a nós questionar por fim: como o professor reflexivo possa passar a ser uma exigência dos cursos de formação? E em que aspectos as universidades e demais centros

formativos devem mudar para que a práxis pedagógica possa se tornar uma realidade? Como projetos como o PIBID podem ser aprimorados e integrados à realidade cotidiana de futuros docentes? São estas perguntas motoras de futuras pesquisas e de igual base investigativa: por uma formação docente melhor e mais humanizada.

REFERÊNCIAS

FARIAS, Isabel Maria Sabino [et. al.]. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. 4ª ed. Brasília: Líber livro, 2014.

FORTUNA, V. A relação teoria e prática na educação em Freire. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, v. 1, n. 2, p. 64-72, 2016-. ISSN: 2447-3944. DOI 10.18256/2447-3944. Disponível em: <https://seer.imed.edu.br/index.php/REBES/article/view/1056/>. Acesso em: 20 jan. 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade: a sociedade brasileira em transição**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 13-33. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/4758/>. Acesso em: 20 jan. 2019.

PERRENOUD, Philippe. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e razão pedagógicas**. Porto Alegre: Artmed Ed., 2002. p. 29-45. Disponível em: http://srvd.grupoa.com.br/uploads/imagensExtra/legado/P/PERRENOUD_Philippe/A_Pratica_Reflexiva_Oficio_Professor/Liberado/Cap_01.pdf/. Acesso em: 20 jan. 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

VALLE, Lilian do. Aristóteles e a práxis: uma filosofia do movimento. **Educação** (Porto Alegre), v. 37, n. 2, p. 263-277, maio-ago. 2014-. ISSN: 1981-2582. DOI: 10.15448/1981-2582. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15563/>. Acesso em: 20 jan. 2019.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Trad. Maria Nóvoa. Lisboa: Educa, 1993.