

Para uma crítica dos discursos da identidade reflexiva

José de Assis Moraes Júnior*

*For a critical discourse of
the reflexive identity*

*Graduado em Licenciatura em Filosofia, pela Universidade Metodista de Piracicaba.
Mestrando em Educação, pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

RESUMO: A partir da análise dos escritos de Marilda Gonçalves Dias Facci, com relação à formação de professores reflexivos, o presente artigo procura estabelecer o entrecruzamento dos conceitos Pierre Bourdianos de estrutura e *habitus*, presentes em “O Senso Prático”, alocando-os, de forma crítica, no bojo das questões relativas ao processo de produção da subjetividade docente. Em seguida, pretende-se questionar as identidades constituídas a partir da imersão na profissão docente, suas correlações, seus entrecruzamentos, seus traumas, suas indefinições. No bojo da questão central – que identidades? – alocada no cerne das investigações a respeito da temática da formação de professores, pretende-se analisar, sob olhar crítico, os argumentos desenvolvidos pelo aporte teórico escolhido. Procura-se indagar, ainda, a respeito da relevância de tal questionamento para o debate do tema da formação de professores, sobretudo da formação de professores ditos reflexivos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Identidade, Formação de Professores, Professor Reflexivo.

ABSTRACT: *From the written of Marilda Gonçalves Dias Facci, with respect the of reflexive teachers, this article seeks to make the intersection of Pierre Bourdieu's concepts of habitus and structure present in O Senso Prático, placing them in a critical way, in the midst of issues relating to the production process of teacher subjectivity. Then you want to question the identity formed out of immersion in the teaching profession, their correlations, their intersections, their traumas, their vagueness. Amid the central issue - that identities? - allocated at the forefront of research on the theme of teacher education, we intend to examine, on a critical eye, the theoretical arguments by choice. Search inquire also about the relevance of such questions for the debate on the issue of teacher training, particularly training of teachers said reflective.*

KEYWORDS: *Educacion, Identity, Teacher Formetion, Reflexive Teacher.*

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende questionar as identidades constituídas a partir da imersão na profissão docente, suas correlações, seus entrecruzamentos, seus traumas e suas indefinições.

Para tanto, a leitura do escrito de Marilda Gonçalves Dias Facci, “Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana”, analisado sob a ótica dos conceitos de *estrutura* e de *habitus*, em Pierre Bourdieu, será adotada na perspectiva de demarcar um núcleo problemático. O presente texto, portanto, busca construir uma investigação da profissionalidade docente, ancorado no cruzamento dos escritos de Facci e Bourdieu.

No bojo da questão central – *que identidades?* – alocada no cerne das investigações a respeito da temática da *formação de professores*, pretende-se analisar, sob o olhar crítico, os argumentos desenvolvidos pelo aporte teórico escolhido. Além disso, procura-se indagar a respeito da relevância de tal questionamento para o debate do tema citado, sobretudo da formação de professores reflexivos.

Como mencionado, a questão que perpassa as linhas aqui inscritas, resumidamente, é: como se dá o processo de formação de identidade do “ser professor”?

Marilda Gonçalves Dias Facci apresenta alguns pontos de crítica em relação aos discursos que circulam e comumente circunscrevem a problemática da formação de professores; sobretudo, como já citado, a partir da abordagem da perspectiva do ensino reflexivo, corrente de pensamento que teve início na década de 1960, na Inglaterra, e nos EUA, a partir de 1980. Sua principal característica consiste numa “reação à concepção tecnocrática do professor, que enfatiza a aprendizagem de técnicas, ao racionalismo técnico” (FACCI, 2004, p.41).

A autora inicialmente analisa alguns pontos obscuros nas impressões das ideias de António Nóvoa, pensador português, ainda que ressalte os aspectos positivos de seus escritos. Enfatiza, concordando com Nóvoa, a urgência de um “investimento na pessoa do professor e na sua profissão” (*ibid.*, p.60). Salienta, ainda, para tanto, a urgência da obrigatoriedade quanto a busca de “uma política

de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores” (*ibid.*, p.60), assim como pretendia Nóvoa, em suas análises.

No entanto, a autora diagnostica um aspecto problemático e de suma importância nos escritos do autor português. Segundo ela, Nóvoa desconsidera que tanto as subjetividades quanto a profissionalidade do professor se constroem a partir das “condições histórico-sociais em que a profissão se desenvolve” (*ibid.*, p.60). Em outras palavras, o profissional professor, imerso na estrutura profissão professor, sendo esta histórica e socialmente construída, assume identidades próprias da estrutura na qual imergiu.

Nos termos de Facci, “a subjetividade é formada por sujeitos concretos que, apesar da singularidade, são, ao mesmo tempo, constituídos social e historicamente” (*ibid.*, p.60).

A autora afirma ainda ser preciso ir além dos aspectos da formação reflexiva adotados por Antônio Nóvoa. Para ela, o autor peca porque opera a partir de um reducionismo quando considera a temática das identidades.

Constato que Nóvoa, responsável pela difusão inicial dessa perspectiva no Brasil, assim como os demais autores que defendem uma formação reflexiva dos professores, trata de uma identidade que envolve o *eu* pessoal e o *eu* profissional, não superando esta vinculação (FACCI, 2004, p.60).

Facci, inclusive, fala de um aspecto psicossocial que se arvora das configurações de subjetividades. Defendendo, nesse sentido, uma correlação extrema dos aspectos sócio-históricos nas produções subjetivas. Ela diz:

Em relação à formação da personalidade, vemos que as condições objetivas da nossa sociedade estão promovendo o surgimento de determinadas características psicológicas que só podem ser compreendidas se considerarmos as demandas do contexto social em que os indivíduos vivem (FACCI, 2004, p.61).

Portanto, para a autora, a questão nuclear diz respeito aos modos de produção dos sujeitos na sociedade contemporânea. A construção da identidade não é algo estático; ao contrário, Facci advoga por um dinamismo das subjetividades. A autora demonstra uma radicalidade própria dos discursos contemporâneos. Conclui que a subjetividade “é fundada na relação com outros indivíduos, gerando novas identidades em constante processo de transformação” (*ibid.*, p.61). É inevitável, assim, não ouvir ressoar – na relação

de interdependência subjetiva a que Facci remete – os conceitos contemporâneos de *redes* e conexões subjetivas, facilmente encontradas em autores como Gilles Deleuze e Félix Guattari.

Nesse sentido, o que se percebe nos escritos de Facci é uma fina compreensão a respeito do aspecto transitório das identidades, de sua efemeridade. À medida que compreende o caráter *transmutante* das identidades, a autora coloca a questão do dinamismo da subjetividade, sobretudo quando esta se encontra inserida em uma “sociedade globalizada, guiada pelo ideário neoliberal” (*ibid.*, p.61).

Ao leitor atento das exposições de Marilda Gonçalves Dias Facci, sobretudo aos aspectos da constituição das identidades que emergem em seus escritos, parece irrecusável o acesso aos conceitos de *estrutura* e de *habitus*, propostos e desenvolvidos por Pierre Bourdieu, sociólogo francês.

A leitura dos escritos de Bourdieu (2009) parece permitir um deslocamento conceitual para o campo específico das preocupações de Facci. O autor francês, tentando escapar ao objetivismo, do materialismo positivista, e ao subjetivismo, do idealismo intelectualista, constrói uma terceira via de compreensão da constituição dos sujeitos, a que ele chama de via do conhecimento praxiológico, da estrutura estruturada e da estrutura estruturante. Esse fato reporta a outra possibilidade de inteligibilidade da constituição das identidades, como queria Facci, contrapondo-se a Nóvoa, que estivesse adstrita a condição histórica e social dos sujeitos.

Segundo Renato Ortiz (1983), o conhecimento praxiológico efetua a reintrodução do agente social “negligenciado pelo objetivismo sem, contudo, reproduzir simplesmente os argumentos desenvolvidos pela escola fenomenológica, mas vai além deles, no sentido de sua superação” (p.13).

Nesse sentido, o conhecimento Praxiológico, lugar da dialética do *opus operatus* e do *modus operandi*, dos produtos objetivados e dos produtos incorporados da prática histórica, das estruturas e dos *habitus*, medeia duas perspectivas da análise sociológica. Contra o materialismo positivista, advoga que os objetos de conhecimento são construídos; rejeita, portanto, o realismo da estrutura. Contra o idealismo intelectualista da escola fenomenológica, admite que o princípio de construção dos objetos de conhecimento é o sistema de disposições estruturadas e estruturantes e que tal sistema sempre se constitui na prática; rejeita, portanto, o subjetivismo.

Pierre Bourdieu (2009), por sua vez, afirma que

(...) os condicionamentos associados a uma classe particular de condições de existência [em nosso caso, os professores] produzem *habitus*, sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes (BOURDIEU, 2009, p.87).

Em uma passagem categórica, Facci afirma radicalmente a relação entre a identidade do sujeito professor e a identidade da profissão docente. Ela diz:

A identidade do professor está relacionada com a própria identidade da profissão docente, com a revisão constante dos significados sociais da profissão e com o sentido que tem para cada membro dessa classe profissional o “ser professor” (FACCI, 2004, p.61).

Percebemos, aqui, o sentido que Facci confere ao aspecto movente e fluído das identidades. A autora fala em termos de “revisão constante dos significados” (*ibid.*, p.61). Ou seja, o núcleo referencial da identidade, aquilo que ontologicamente configura o ser é mutante, dado o caráter contínuo do movimento.

Em seguida, a autora fala a respeito de uma construção sociocoletiva (*ibid.*, p.61) da identidade docente. Nesse sentido, efetuando o deslocamento para a análise bourdiana, considera-se possível pensar em termos de estruturas moventes, de estruturas estruturadas e estruturantes – personagens conceituais presentes no pensamento de Pierre Bourdieu. Tais estruturas constituem fundamentalmente a identidade docente. Ou seja, o sujeito professor, fruto, sim, de uma transformação ininterrupta da subjetividade, é, ao mesmo tempo, alocado na estrutura condicional, histórica e socialmente construída, sendo resultado, portanto, de um processo que independe dele, do sujeito. Facci fala, ainda, em condições objetivas que promoveriam o “surgimento de determinadas características psicológicas” (*ibid.*, p. 61).

A autora, ademais, admoesta a respeito do perigo de desconsiderarmos a historicidade que está presente na formação da personalidade docente (*ibid.*, p.62).

Portanto, à medida que, através de um deslocamento conceitual, compreende-se o conceito bourdiano de *habitus* – estrutura estruturada e estruturante que atua na produção das subjetividades – com maior clareza, é possível entender as preocupações que Facci direciona ao tema da profissionalidade docente.

Para Pierre Bourdieu, o conceito de *habitus*, cuja longa história remonta a Aristóteles, Boetius, Averroes, Tomás de Aquino, Hegel, Mauss, Husserl, Heidegger, Merleau-Ponty, entre outros, é constituído a partir da superação da clássica dicotomia objetivismo/subjetivismo, representada, aqui, por um lado, pelo culturalismo, estruturalismo e marxismo estrutural, sedimentados numa mesma categoria epistemológica, que é o objetivismo; e, por outro lado, pela escola fenomenológica, sobretudo a partir das leituras dos primeiros escritos de Jean-Paul Sartre¹.

Segundo Bourdieu (2009), o *habitus* “torna possível a produção livre de todos os pensamentos, de todas as percepções e de todas as ações inscritas [contudo] nos limites inerentes às condições particulares de sua produção” (p.91). Produto da estrutura, o *habitus* engendra práticas existenciais em que estão presentes, de forma ativa, as experiências passadas, como exercício das forças exteriores. Bourdieu, por sua vez, fala em “interiorização da exterioridade” (*ibid.*, p.90). Ou seja, forças exteriores são exercidas, segundo uma lógica específica, de maneira durável e sistemática; porém, não mecânica.

Nesse sentido, o *habitus* funciona como uma relação dialética entre estruturas objetivas e estruturas cognitivas, entre exterioridade e interioridade. A subjetividade, portanto, produto irrecusável do *habitus*, existe entre essas duas extremidades, a que Bourdieu tenta escapar em suas impressões.

Logo, a pergunta a respeito do sujeito, ou melhor, da identidade docente, remeteria a uma questão ainda mais ampla: que relações de interioridade e exterioridade são confeccionadas nos espaços intra e extraescolar?

Facci critica severamente as posições que adotam o espaço intraescolar como único espaço de configuração da identidade docente, afirma que tal posicionamento relega as dimensões contextuais e político-ideológicas da profissão docente a condição de segundo plano (FACCI, 2004, p.62). Concordando com Serrão, Facci (2004) explica:

Há aspectos que configuram o trabalho do professor que são de ordem institucional e política, que não dependem exclusivamente de uma atitude reflexiva e crítica que tenha, por si só, condições de romper com uma prática profissional envolvida pela trama social complexa e contraditória (*ibid.*, p.63).

A partir de uma análise marxista das organizações educacionais, Facci

conclui que há um limite que a própria forma de organização capitalista da sociedade – além dos muros escolares – impõe aos educadores (*ibid.*, p.63).

Portanto, pensar uma identidade docente requer a (re)consideração desse elemento fundamental da experiência vivida, encontrado no espaço intra e extraescolar. É somente a partir da vida real como ser humano concreto que o professor reflete sua prática e produz sua identidade (*ibid.*, p.66).

Requerer, dessa forma, o exercício reflexivo do professor, sem, contudo, alocar o reconhecimento de sua prática e, sobretudo, de sua prática reflexiva, como parte estruturante de uma complexa engrenagem de funcionamento, seria demasiadamente absurdo.

Bourdieu (2009), em seus escritos, fala de um processo de ajustamento antecipado às exigências de um campo específico. O pertencimento a um campo, ao campo educacional, espaço de jogo e, portanto, da experiência específica do jogo, e produtor de um senso do jogo, pressupõe, de acordo com o autor, uma sedução do jogo que chega ao ponto de esquecer que se trata de um jogo. É nesse sentido que Bourdieu admite a existência de um lento processo de cooptação e de iniciação que equivale a um segundo nascimento. Portanto, tentar compreender a produção de uma identidade docente, como a docência reflexiva, por exemplo, exigiria a percepção de que o objeto de estudo deste trabalho emaranha-se na complexidade da estrutura que, dado seu caráter movente, funciona como uma estrutura estruturada e estruturante. Ou seja, como um dado fixo, por um lado, e, ao mesmo tempo, por outro, dinâmico.

Nesse sentido, Bourdieu (2009) explica:

O “inconsciente” (...) não é jamais, com efeito, senão o esquecimento da história que a própria história produz ao realizar as estruturas objetivas que engendra nessas quase-naturezas que são os *habitus*. História incorporada, feita natureza, e por isso esquecida como tal (BOURDIEU, 2009, p.93).

Em um segundo momento da crítica, Marilda Gonçalves Dias Facci faz ouvir alguns autores que discorrem das especificidades das teorias a respeito do professor e de sua profissionalidade reflexiva. Para fins de síntese, os mais relevantes serão citados a seguir.

Problematizando as ideias de Shulman (1986), Facci expõe as questões desenvolvidas por Fiorentini, Souza Jr. e Melo (1998). Os autores questionam

uma espécie de desvalorização dos conhecimentos científicos, oriunda da definição de professor-reflexivo elaborada por Shulman.

Fiorentini, Souza Jr. e Melo (1998) advogam a imprescindibilidade do referencial prático para a “significação dos conhecimentos teóricos” (FACCI, 2004, p.64). Os autores afirmam, por outro lado, o caráter de irrecusável importância do saber teórico como fundamento da prática reflexiva. Nos termos de Facci, “não podemos prescindir do conhecimento teórico para analisar e modificar a prática pedagógica” (*ibid.*, p.64).

Nesse sentido, Facci demonstra sua preocupação em relação ao *praticismo*, fruto de uma ênfase excessiva nas teorias do professor-reflexivo. A grande crítica aos trabalhos de Schön não circunscrevem, necessariamente, “a realização prática de suas propostas, mas, sim, seus fundamentos pragmáticos” (*ibid.*, p.64).

Donald Schön propõe a exclusividade de uma profissionalidade docente orbitando a prática docente, desconsiderando, ou negando, “o aporte das teorias da educação” (*ibid.*, p.65).

Outro movimento de questões que emergem do texto de Facci relaciona-se à definição do conceito *professor reflexivo*, brevemente já discutido acima.

Com base em alguns autores, Facci levanta questões mais específicas, relativas à própria definição do conceito de *reflexão*. A partir do diálogo com autores como Matos, Marx e Engels (1996), Facci conclui que “a reflexão se desenvolve no diálogo travado entre o ser humano e o seu mundo” (*ibid.*, p.66), na medida em que “a individualidade do ser humano se processa no meio social” (*ibid.*, p.66). A reflexão, portanto, é uma habilidade especificamente humana que emerge, no entanto, dos encontros de “múltiplas e diferenciadas relações” (*ibid.*, p.66).

Facci, no entanto, percebe um desvio em relação à definição dada ao conceito de professor reflexivo. Teme, sobretudo, a redução do conceito, pura e exclusivamente, ao campo da prática pedagógica, alijando e dissociando a prática reflexiva do professor de uma cotidianidade mais ampla e complexa, desconectando-o do contexto histórico-social no qual atua como profissional docente.

Esse reducionismo encerraria a prática reflexiva do professor dentro do campo de sua prática pedagógica. Nesse sentido, o professor deveria pensar apenas os meios de superar os problemas cotidianos, e imediatos, surgidos e vividos na escola, reduzindo, assim, o exercício reflexivo à *tecné*, ao fazer técnico, ao praticismo das questões imediatas.

Facci, comentando alguns autores, fala em um modismo do termo *professor reflexivo*, “uma vez que o despe de sua potencial dimensão político-epistemológica, pois não se transforma em medidas para a efetiva elevação do estatuto da profissão professor e para a melhoria das condições escolares” (*ibid.*, p.67).

Outro problema em relação à definição do conceito de professor reflexivo, segundo Facci, é o processo de culpabilização do professor no que se refere à falência do sistema escolar. Ela questiona: “Ao dar tanta ênfase ao processo de reflexão do professor, não estaríamos, de certo modo, mais uma vez, culpando o professor pelo caos em que se encontra a educação?” (*ibid.*, p.67).

Facci demonstra, em sua pesquisa da documentação educacional oficial do Estado, como se dá essa relação entre a atitude reflexiva do professor, na perspectiva da confecção das competências necessária para o exercício docente, e uma espécie de competitividade de mercado que o capital forja como protótipo para qualquer profissionalidade. Acrescenta, ainda, que a proposição das competências estabelece um íntimo vínculo com as “exigências da globalização, do mundo do desemprego, do ideário liberal” (*ibid.*, p.67).

Segundo Facci (2004),

o capital, a forma como os preceitos neoliberais estão aglutinados ao mercado de trabalho, requer um trabalhador polivalente, com capacidade de adaptar-se a várias frentes de trabalho, com diversas competências para dar conta de atender às necessidades postas pelo espírito mercantilista (*ibid.*, p.68).

A autora, ainda, salienta que a formação dada ao profissional professor situa-se, de certo modo, dentro dessa lógica do mercado. Lembra, ademais, que autores do timbre de Perrenoud (1999), por exemplo, legitimam tal investida quando afirmam uma espécie de reducionismo da educação, na expectativa da confecção das competências, à vida cotidiana, a uma “individualidade em si” (*ibid.*, p.68).

Facci, ao contrário, advoga por uma escola que encaminha os indivíduos à reflexão sobre os “conhecimentos não cotidianos, como a ciência, a arte, a filosofia, a moral e a política” (*ibid.*, p.68), a partir dos quais se abrirão outras possibilidades de reflexão e compreensão da sociedade, sobretudo sua crítica e problematização.

NOTAS

1. Segundo Ortiz (1983), “Bourdieu retoma a controvérsia sartriana da *Questão do Método* e procura reequacionar o problema da ‘interiorização da exterioridade e da exteriorização da interioridade’ (...) Do ponto de vista filosófico, a aproximação com Sartre elucida em grande parte a perspectiva teórica adotada por Bourdieu. Apesar da crítica que o autor faz do ultra-subjetivismo sartriano dos primeiros escritos, a discussão permanece. A *Critique de la raison dialectique* é justamente um momento em que Sartre se propõe, através de um marxismo existencial, combater uma visão ortodoxa do materialismo histórico. Sartre pretende tecer um elo de mediação entre sua posição fenomenológica anterior, que é plenamente desenvolvida em um livro como *O ser e o nada* e o objetivismo reificado dos marxistas franceses, representados na época por Garaudy. Para tanto, desenvolve a afirmação de Engels de que ‘os homens fazem eles mesmos sua história, mas num meio determinado que os condiciona’, e procura mostrar que o homem é, ao mesmo tempo, produto e produtor da história (...) A problemática na qual se situa o pensamento de Bourdieu é idêntica àquela considerada pelo discurso sartriano; veremos, entretanto, que sua resposta ao problema será distinta” (pp.8-9).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, P. **O senso prático**. Tradução de Maria Ferreira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. Campinas: Autores associados, 2004.

FIORENTINI, D.; SOUZA JR., A. J.; MELO, G. F. A. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 10ª Ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1996.

MATOS, J. C. Professor reflexivo? Apontamentos para o debate. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

ORTIZ, R. A procura de uma sociologia prática. In: BOURDIEU, P. **Sociologia**. Tradução de Paula Montero e Alicia Auzmendi. São Paulo, SP: Ática, 1983.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SHULMAN, L. S. *Those who understand: Knowledge Growth*. Educational Researcher, Washington, DC, v.15, n.2, p.4-14, 1986.