

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
- URI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CAMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN
NÍVEL MESTRADO**

**A POSTURA REFLEXIVA DO PROFESSOR E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA UMA
PRÁTICA PEDAGÓGICA EMANCIPATÓRIA**

HENRIQUETA ALVES DA SILVA

FREDERICO WESTPHALEN, RS

JULHO DE 2014

HENRIQUETA ALVES DA SILVA

**A POSTURA REFLEXIVA DO PROFESSOR E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA UMA
PRÁTICA PEDAGÓGICA EMANCIPATÓRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Campus de Frederico Westphalen, como parte dos requisitos necessários para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Arnaldo Nogaró.

FREDERICO WESTPHALEN, RS

JULHO DE 2014

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES -
URI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

A Comissão Examinadora abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado em Educação

**A POSTURA REFLEXIVA DO PROFESSOR E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA UMA
PRÁTICA PEDAGÓGICA EMANCIPATÓRIA**

Elaborada por

Henriqueta Alves da Silva

como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Educação

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Arnaldo Nogaró – URI
(Presidente/Orientador)

Membro Prof. Dr. Elsio José Corá- UFFS
(1º arguidor)

Membro Prof.^a Dr.^a Silvia Regina Canan – URI
(2ª arguidora)

Frederico Westphalen, 25 de julho de 2014.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Silva, Henriqueta Alves da

A postura reflexiva do professor e sua contribuição para uma prática pedagógica emancipatória / Henriqueta Alves da Silva; orientador: Arnaldo Nogaro– Frederico Westphalen: URI/RS, 2014.

Dissertação – (Mestrado) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Palavras-chaves I. Arnaldo Nogaro. II. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Programa de Pós-Graduação em Educação.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus por estar sempre ao meu lado protegendo-me e dando forças para que tudo aconteça da melhor forma possível.

A Universidade Regional Integrada – Campus de Frederico Westphalen e à Coordenação do Mestrado em Educação por fazer parte da construção de minha história enquanto profissional, pois a partir de cada experiência vivenciada nesta universidade sinto-me ter escolhido o caminho aprazado.

Meu especial agradecimento a todas as pessoas que colaboraram como sujeitos da pesquisa, pois sem eles este trabalho não poderia ser efetivado.

Agradeço ao professor orientador Arnaldo Nogaró pelo apoio e presença constante nas diversas instâncias contribuindo incisivamente na elaboração e aprofundamento desta pesquisa.

Agradeço o Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares/ PROSUP – pelo apoio financeiro para a contribuição na formação de recursos humanos imprescindíveis ao desenvolvimento e qualidade da educação brasileira.

Obrigado a todos os professores do Mestrado em Educação pelo apoio e conhecimento transmitido que contribuíram para engrandecer-me enquanto profissional da educação.

À direção e colegas da Escola Estadual de Educação Básica Sepé Tiaraju pelo incentivo para a continuação dos estudos e apoio ao aprofundamento nas questões que dizem respeito à educação e formação de professores.

A todos que direta ou indiretamente, contribuíram para a realização e divulgação deste trabalho.

Obrigada, a todos!

*Eu sustento que a única finalidade da ciência está em aliviar a
miséria da existência humana.*

Bertolt Brecht

RESUMO

A pesquisa “A postura reflexiva do professor e sua contribuição para uma prática pedagógica emancipatória”, busca investigar a contribuição do professor reflexivo para a construção de uma nova racionalidade que promova o empoderamento do sujeito. Apresenta primeiramente uma breve contextualização da razão e/ou racionalidades presente na modernidade que disputam espaços no mundo contemporâneo, sendo elas a instrumental e a emancipatória. Em seguida esclarece e contextualiza a razão humana e a racionalidade instrumental. Também discute a teoria crítica como uma alternativa para dismantelar a potência que a razão instrumental prometeu e que não conseguiu alcançar devida sua fraqueza diante das mudanças da modernidade. O ponto “A racionalidade emancipatória: pode auxiliar na ressignificação das práticas pedagógicas”, representa a possibilidade da construção da autonomia e da autoconsciência humana a partir do paradigma do esclarecimento e da emancipação fundamentado na teoria de que a razão instrumental foi responsável pelo “atrofiamento” do potencial emancipatório e reflexivo do homem. Ressentimo-nos de um novo paradigma, uma nova forma de ver e desenvolver a educação, um paradigma emergente cujo conhecimento se funda na superação das distinções tão familiares e óbvias que até há pouco considerávamos insubstituíveis. A concepção voltada para a reflexão sobre a prática estabelece mudanças no perfil do profissional da educação, pois a partir da reflexão crítica sobre a prática, possibilita que ele elabore conhecimentos significativos, destacando a relevância da construção de um conhecimento que favoreça a participação crítica do educador e a posição ativa do educando. A escolha do espaço de pesquisa foram Escolas Estaduais que oferecem Ensino Médio, do município de Frederico Westphalen, Região do Médio Alto Uruguai gaúcho. Os sujeitos da pesquisa foram professores do terceiro ano do Ensino Médio da área de Ciências Humanas das três escolas de Ensino Médio de Frederico Westphalen, totalizando 12 professores e 5 alunos do terceiro ano do Ensino Médio de duas escolas e 9 de uma das escolas objeto da pesquisa, perfazendo um total de 19 estudantes. O total de sujeitos envolvidos na pesquisa foram 31- 12 professores da área das Ciências Humanas e 19 alunos do terceiro ano do Ensino Médio. A pesquisa tem como abordagem filosófica a hermenêutica e quanto à análise dos dados, é qualitativa e de conteúdo. A pesquisa procura discutir e refletir as contribuições da racionalidade instrumental bem como da racionalidade emancipatória. O nascimento da racionalidade emancipatória possibilitou o esclarecimento, o qual propunha eliminar as forças dominantes ocultas que intermediavam as ações humanas em torno dos valores e da dignidade. O entendimento sobre professor reflexivo nos faz pensar sobre o papel da prática reflexiva no cenário educacional e a autonomia emancipadora da crítica. Este trabalho desperta novos olhares para as práticas pedagógicas, pois devido à crise metodológica que estamos vivenciando, não teríamos ou sabíamos como os professores e alunos pensam a educação. Sendo assim, constatamos que os sujeitos da pesquisa são reflexivos e ativos quanto à prática do questionamento e sabem da importância da contribuição das práticas reflexivas para a construção de pessoas emancipadas.

Palavras-chave: Racionalidade Emancipatória. Racionalidade Instrumental. Professor Reflexivo. Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

The survey "The reflexive posture of teacher and his/her contribution to an emancipatory pedagogical practice", seeks to investigate the contribution of the reflective teacher for the construction of a new rationality that promotes the empowerment of the subject. First, it shows a brief contextualization of the reason and / or rationalities present in the modernity that disputes spaces in the contemporary world, been these ones the instrumental and the emancipatory. Right then, it elucidates and contextualizes the human reason and the instrumental rationality. It also discusses the critical theory as an alternative to dismantle the power that the instrumental reason promised and that failed to achieve due to its weakness before the changes of modernity finding itself in crisis. The section "The emancipatory rationality can assist in the reframing of the pedagogical practices", it performs the possibility of building autonomy and the human self-consciousness from the paradigm of enlightenment and the emancipation based on the theory that the instrumental reason was responsible for the stunting of the emancipatory and reflective potential of man. We resent ourselves of a new paradigm, a new way of seeing and developing the education, an emerging paradigm whose knowledge is founded in overcoming the distinctions so familiar and obvious that until recently we considered irreplaceable. The conception focused on the reflection on the practice, establishes changes in the professional education profile, because from the critical reflection on the practice, it enables him/her to draw meaningful knowledge, highlighting the importance of building a knowledge that fosters critical participation of the educator and the active position of the pupil. The choice of the search spaces were State Schools that provide high school education from the city of Frederico Westphalen, Region of Médio Alto Uruguai of Rio Grande do Sul. The studied subjects were teachers of the third year of high school from the Area of Humanities of three High Schools in Frederico Westphalen, totaling 12 teachers and 5 students of the third year of High School from two schools and 9 from one of the schools that was object of research, making a total of 19 students. The total number of subjects involved in the study were 31-12 teachers in the area of Humanities and 19 students of the third year of High School. The research has as philosophical approach the hermeneutics, as the data analysis is qualitative and of content. The research seeks to discuss and reflect the contributions of instrumental rationality as well as the emancipatory rationality. The birth of the emancipatory rationality allowed clarification, which proposed to eliminate the dominant hidden forces that reported the human actions around the values and dignity. The understanding of the reflective teacher makes us think about the role of reflective practice in the educational setting and the emancipatory autonomy of criticism. This work awakes up new looks for the teaching practice, because due to the methodological crisis we are experiencing, we would not have or know how the teachers and students think the education. Thus, we find that the subjects of the research are reflective and active about the practice of questioning and know the importance of the contribution of the reflective practice to the construction of emancipating people.

Key-words: Emancipatory Rationality. Instrumental rationality. Reflective Teacher. Pedagogical Practice.

SUMÁRIO

1	INTRODUZINDO O TEMA.....	11
2	RACIONALIDADES EM DISPUTA.....	18
2.1	CONTEXTUALIZANDO O TEMA.....	19
2.2	A RAZÃO HUMANA E A RACIONALIDADE INSTRUMENTAL.....	24
2.3	A RACIONALIDADE EMANCIPATÓRIA: PODE AUXILIAR NA RESSIGNIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS?.....	32
3	O QUE É SER PROFESSOR REFLEXIVO.....	39
3.1	A PRÁTICA REFLEXIVA DOCENTE E O PAPEL DO EDUCADOR NO CENÁRIO EDUCACIONAL.....	45
3.1.1A	prática reflexiva docente.....	45
3.1.2	O educador e seu protagonismo no cenário educacional	49
3.2	COMPREENSÕES EM TORNO DA PROPOSTA DE PROFESSOR REFLEXIVO.....	55
3.2.1	Prática reflexiva docente e a epistemologia da práxis.....	55
3.2.2	Autonomia emancipadora da crítica.....	57
3.2.3	Epistemologia da prática docente	58
4	CONCEPÇÕES E CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	61
4.1	OPÇÃO E CONCEPÇÃO DE PESQUISA.....	61
4.1.1	A escolha dos sujeitos e espaços da pesquisa.....	65
4.1.2	A escolha dos instrumentos de coleta e análise dos dados.....	68
5	DETALHAMENTO DOS DADOS.....	72
5.1	O CENÁRIO DA PESQUISA.....	72
5.2	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	73
5.2.1	Entendimento sobre a contribuição do professor reflexivo.....	74
5.2.2	Reflexão sobre a prática pedagógica.....	81
5.2.3	Pedagogia emancipatória.....	90
5.2.4	Percepção sobre o ensinar e o aprender.....	92
5.2.5	Concepção de educação.....	96
5.2.6	Função do professor e da escola.....	100

6 FINAL DA CAMINHADA: POSSIBILIDADES DE NOVOS CAMINHOS.....	
REFERÊNCIAS	113
APÊNDICES.....	119
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os professores (as) da área de Ciências Humanas do Ensino Médio.....	120
APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para alguns alunos do terceiro ano do Ensino Médio.....	122
APÊNDICE C - Carta à Direção da Escola.....	124
APÊNDICE D– Termo de Copartição.....	125
APÊNDICE E - Carta de apresentação da pesquisadora na escola.....	129
APÊNDICE F – Carta de autorização aos pais.....	130
APÊNDICE G- Autorização.....	131
APÊNDICE H - Questionário para entrevista com professores.....	132
APÊNDICE I - Questionário para entrevista com alunos.....	133

1 INTRODUZINDO O TEMA

A dissertação que ora apresentamos, denominada “A postura reflexiva do professor e sua contribuição para uma prática pedagógica emancipatória”, busca demonstrar que o exercício da prática reflexiva provoca mudanças efetivas tanto no profissional da educação quanto na sua prática educacional, pois a partir da reflexão crítica o professor constrói conhecimentos necessários para o favorecimento de sua participação ativa e a do educando no ato de conhecimento a partir do ensino e da aprendizagem. O profissional docente coexiste diante das disputas da sociedade universalizada, do conhecimento e da informação com a qual precisa interagir. A prática reflexiva, talvez, não seja suficiente para enfrentar a complexidade do meio educativo, mas se ela não for efetiva nos faltará uma “ferramenta” importante que nos permite buscar o sentido mais profundo da educação em um mundo tão efêmero, corriqueiro, que menospreza e sucumbe a capacidade reflexiva do homem moderno. O processo pedagógico precisa ser esse exercício de promoção do empoderamento reflexivo do ser humano.

Diante de novas concepções e visões emergidas a partir de estudos e discussões sobre a formação de professores surgiu a necessidade de pensar novos contextos a serem enfocados. O qual foi perceptível repensar qual a autêntica função da educação e a contribuição que o professor reflexivo pode possibilitar para ressignificar as práticas pedagógicas em busca de um paradigma que proporcione autonomia para o crescimento cognitivo do sujeito.

Diante disso, surgiram três perguntas em relação a esse cenário educacional: na prática pedagógica, o que realmente é importante para o verdadeiro desenvolvimento cognitivo do aluno? Qual a melhor forma de ensinar? Como o aluno aprende? Em busca de uma racionalidade emancipatória cogita-se ser necessário denunciar o processo de empobrecimento da razão.

Pleiteamos focar uma nova problemática que se pensa ter respaldo e ser inevitável pesquisar para buscar respostas para perguntas que surgem a cada dia sobre a educação do sujeito na escola.

Desejamos, com leituras e novas concepções de mundo, discutir e refletir sobre o que uma formação humanística e reflexiva pode contribuir para facilitar a emergência da racionalidade emancipatória. Desta forma, o problema de pesquisa, ora proposto, se resume em “Como o professor reflexivo pode contribuir para a construção de uma racionalidade emancipatória que promova o empoderamento do sujeito que conhece?” Pensa-se ser essencial pesquisar sobre as formas metodológicas do professor em sala de aula, já que é através desses métodos que se pode ensinar com mais rigorosidade. O ensinar lida com dois momentos: um, em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente; e outro, em que se trabalha a produção do conhecimento que ainda precisa ser construído (FREIRE, 2001).

Pensamos a respeito do que a formação escolar deve contemplar para formar cidadãos no seu mais amplo sentido. Concorda-se plenamente com Frei Betto quando diz que

[...] na escola de meus sonhos, os professores são obrigados a fazer periódicos treinamentos e cursos de capacitação e só são admitidos se, além da competência, comungam os princípios fundamentais da proposta pedagógica e didática. Porque é uma escola com ideologia, visão de mundo e perfil definido do que sejam democracia e cidadania. Essa escola não forma consumidores, mas cidadãos (BETTO, 2012, p. 01).

Vivenciamos uma crise metodológica, já não sabemos ao certo o quê e como ensinar e que tipos de métodos são os mais eficazes para a verdadeira construção do conhecimento. As mudanças sociais orientam-nos para um novo caminho.

A forma como as escolas de hoje estabelecem o conhecimento é impositiva, monótona, orientada conforme os conteúdos programáticos oficiais. A pedagogia oficial está motivando os estudantes contra a capacidade de pensar e produzir conhecimento. Percebe-se que os estudantes recusam-se a estudar sob as condições sociais existentes, resultando em baixo desempenho.

Esse interesse dos estudantes em assuntos gerais do seu cotidiano está levando a educação brasileira a pensar em um novo método de ensino como, por exemplo, o processo de implantação do Ensino Médio Politécnico. Em uma pesquisa realizada pela UNESCO em parceria com MEC concordam que o novo Ensino Médio “é a transição e complemento do ensino fundamental e que deve preparar o estudante para o Ensino Superior, para o mundo do trabalho e viver em comunidade para ter um bom senso crítico e para enfrentar os problemas do dia a dia” (UNESCO, 2011, p. 07).

Essa nova forma de ensino orientar-se-á a partir das atividades desenvolvidas pelos estudantes que objetivam uma intervenção transformadora em sua realidade. O currículo será

centrado no planejamento e na efetivação de propostas de trabalhos individuais ou coletivos que cada estudante usará para produzir o conhecimento e transformar sua realidade.

Esta nova forma de buscar o conhecimento estará associada ao trabalho. A pesquisa será o instrumento de articulação entre o saber acumulado pelo estudante e as propostas de trabalho que estarão no centro do currículo oficial. Desta forma, pensamos que os estudantes terão maiores razões de se motivarem e se sentirem autores do processo de ensino-aprendizagem, pois estarão integrando sua realidade vivenciada fora da sala de aula para com os currículos oficiais, assim o ensino terá mais sentido e aproximará os estudantes da escola, possibilitando que estes tornem-se sujeitos transformadores e ativos em seu processo de formação. Pois, quando apenas se segue o currículo padronizado, a educação é muito mais controlável e estará reproduzindo a estrutura da autoridade social. “O currículo passivo baseado em aulas expositivas não é somente uma prática pedagógica pobre. É o modelo de ensino mais compatível com a promoção da autoridade dominante na sociedade e com a desativação da potencialidade criativa dos alunos” (SHOR, 2003, p. 21). Muitas vezes, o ato de conhecer é reduzido a uma mera transferência do conhecimento, desprezando a capacidade crítica, a curiosidade, o questionamento e a inquietação, indispensáveis para a construção do conhecimento.

Sabemos que tanto o educador tradicional como o que propõe uma pedagogia libertadora não tem o direito de desconhecer que os estudantes devem receber uma formação profissional e adquirir habilitação para o trabalho, nem negar os aspectos técnicos da educação. O educador libertador não nega os empregos, carreiras ou trabalho, mas coloca questões críticas à medida que os ensina. As qualificações para o trabalho devem ser criticadas e aprendidas para impedir que os estudantes ingressem num mercado de trabalho predatório e que não tenham a capacidade de enfrentamento, sejam subsumidos pela estrutura alienante que encontram.

A tarefa do professor libertador é levantar questões críticas sobre o próprio ensino que desenvolve, intervir para despertar a consciência crítica sobre o trabalho e também para a formação profissional. Induzir os alunos a se tornarem leitores atentos dos textos e da realidade e de assuntos não tradicionais ao mesmo tempo; é uma forma de transformar a educação em pesquisa em sala de aula.

A educação libertadora não induz a decorar livros, mas sim transformar relações entre educandos, professores, escola e sociedade. Os alunos estão saturados de informações e memorização de livros didáticos enormes, e se este modelo de educação refletisse na qualidade de ensino não estaríamos no 88º lugar em *ranking* de educação feita pela UNESCO

e o Rio Grande do Sul não estaria em 20, 7% de reprovação em 2011, além do grande índice de evasão escolar (PINHO, 2011).

Por isso, repensar métodos, formas de buscar conhecimento e a valorização da classe do magistério seria ideal para quem sabe, futuramente, conquistarmos um mundo mais digno e com qualidade educacional. Pois de pouco adianta mudarmos o modelo educacional se não repensarmos novos métodos que contemplem a reconstrução de novo significado para o conhecimento.

No entanto, esta pesquisa justifica-se diante da relevância de compreender que o professor reflexivo pode contribuir para uma nova racionalidade do sujeito capaz de proporcionar conhecimentos significativos que favoreçam a participação ativa na sociedade.

Buscar investigar que o professor reflexivo pode contribuir para uma racionalidade emancipatória é uma forma de promover o empoderamento¹ do sujeito do conhecimento. Assim como Anaxágoras foi expulso de Atenas por sugerir que o sol poderia ser maior que o Peloponeso, entendemos a prática pedagógica a partir de uma racionalidade que provoque a emancipação humana e possibilite uma ruptura do paradigma dominante de que a racionalidade instrumental é o melhor meio para o aperfeiçoamento do conhecimento humano. A racionalidade emancipatória busca ampliar a forma de conhecer e aprender, pois ela promove o empoderamento do sujeito possibilitando conhecimentos significativos e possíveis de proporcionar além da formação para o trabalho uma formação crítica, ativa e cidadã.

Defender essa “nova” racionalidade em um mundo tão efêmero que presa pelo conhecimento utilitário, técnico e funcional é ir de encontro com concepções extremistas que empobrecem o conhecimento humano.

Por isso, com esta pesquisa procuramos demonstrar como o exercício da prática reflexiva pode contribuir para desenvolver mudanças no perfil do profissional da educação, construindo conhecimentos significativos que favoreçam a participação ativa do sujeito.

A primeira seção aborda as concepções de racionalidades e sua crise bem como a teoria crítica como forma de refletir a quebra paradigmática vivenciada atualmente. Pleiteamos apresentar o cenário contemporâneo e as racionalidades em disputa, compreendendo as duas principais racionalidades conhecidas como teorias de diferentes concepções de conhecimentos.

¹ É a tradução do termo *empowerment*, definida pelo educador Paulo Freire como “[...] um processo político das classes dominadas que buscam a própria liberdade da dominação, um longo processo histórico de que a educação é uma frente de luta” (1986, p. 138). Portanto, assumimos o significado do conceito como algo relacionado à aquisição de governança própria frente às situações e de autonomia para agir.

A racionalidade instrumental demonstra como iniciou o processo de ênfase da razão como um meio de esclarecer conceitos que antes eram ofuscados pelo dogmatismo católico. A razão instrumental veio alicerçada com a finalidade de alcançar a emancipação da humanidade criando meios de libertar o homem da subordinação do paradigma que dominava neste período, tornando-o um ser absoluto e que domine as forças da natureza. Para isto, a razão se viu imbuída em desmistificar a crença eterna na razão mítica vivenciada na Idade Média, assim a razão chega como uma possibilidade de tirada do homem da condição de submisso para a condição de emancipado. Desta forma, a razão conquista seu espaço privilegiando a consciência no processo de conhecimento. No entanto, este foi o momento mais esperado, consagrado e acreditado por todos os que viram essa mudança de paradigma proporcionada pela razão.

Apesar de seu sucesso com o decorrer dos tempos, todavia, aos poucos esse modelo de racionalidade foi se definindo e sofrendo processos de crises por não contornar as promessas por ela feitas para a sociedade moderna. Diante do desvio da emancipação vimos o sonhado esclarecimento ser abortado. A racionalidade passou então a ser instrumento de dominação e repressão em nome da ciência e das leis mercadológicas do sistema capitalista.

Com a crise da racionalidade instrumental surge uma nova concepção de conhecimento emergida da Teoria Crítica, a racionalidade emancipatória como uma “[...] retomada das dimensões reflexiva e crítica da razão visando reorientá-la no rumo do esclarecimento e da emancipação, compreender e explicar a racionalização” (BOLZAN, 2005, p. 47) extremista que dominou o homem e o levou ao obscurantismo.

Pucci (2003) define três momentos da razão emancipatória: o primeiro momento relaciona-se à afirmação da razão enquanto esclarecimento, assim como cunhou Kant no movimento Iluminista, no qual retirou o homem da estagnação e dominação das crenças religiosas sobre a subjetividade humana; o segundo momento relaciona-se à razão, que a serviço da reprodução material e da lógica do capital, tornou-se instrumental, por perder-se com suas atitudes extremistas de dominação e repressão; o último momento constitui-se na recuperação do poder crítico e libertador da razão, ou seja, resgatar o potencial inicial cunhado pelo Iluminismo. Este é o momento que atualmente necessitamos resgatar para configurar uma nova concepção de educação e que escolhemos como uma possibilidade do professor reflexivo conduzir seu pensamento para uma dimensão ativa que provoque no sujeito uma forma diferente de enxergar o mundo ao seu redor.

Estamos necessitados de sujeitos que se encantem mais com o mundo, que saiam da menoridade em que estão submetidas grande parte da humanidade mediante o atrofiamento da

razão e também da razão voltada necessariamente a serviço do capital.

Ainda na primeira seção, apresentamos uma reflexão sobre a contribuição do paradigma da racionalidade emancipatória verificando se esta pode auxiliar na ressignificação das práticas pedagógicas, pois tutelamos que é uma dimensão adequada, justa e necessária para construirmos uma educação de qualidade. Sabe-se que a instrumentalidade nega a dimensão emancipatória, ou seja, nega o refletir, a crítica, o pensamento, ignora a alteridade e a autonomia. Por isso, pensamos que a emancipação pode contribuir para tirar o homem que está impregnado pela lógica da mercadoria, do repetitivo, a crítica e a negação das atrocidades provocadas pela instrumentalidade. A racionalidade esclarecida é um recurso de combate contra a racionalidade instrumentalizada.

Apenas com uma educação emancipada é que podemos voltar à contradição e à resistência e construir um mundo mais digno e apropriado para a convivência de sujeitos autônomos e sabedores de suas ações com empoderamento.

Na segunda seção desta pesquisa, desenvolvemos uma discussão/reflexão sobre o que é um professor reflexivo e qual o papel do educador no cenário educacional. Pensamos que nós, como educadores, temos um compromisso muito além da transmissão de conhecimentos, pois muitas vezes somos responsáveis pela edificação de personalidades, por trabalharmos com pessoas que sempre estarão em um processo de transformação.

A construção metodológica desta pesquisa foi contemplada na terceira seção, descrevendo as opções e concepções de pesquisa, a amostragem da pesquisa empírica e os tipos, os instrumentos da coleta de dados e a técnica usada para a análise dos mesmos. O estudo tem um enfoque qualitativo e a abordagem realizada é hermenêutica. Quanto aos fins é explicativa e os meios para atingir esses fins são as pesquisas bibliográficas e de campo. A amostragem é constituída pelos professores da área de Ciências Humanas e dos alunos do terceiro ano do Ensino Médio das escolas estaduais do município de Frederico Westphalen. Ao todo, os sujeitos da pesquisa, foram 31 pessoas—12 professores e 19 alunos. Os instrumentos usados foram questionários semiestruturados e entrevistas parcialmente estruturadas.

Durante a pesquisa com os alunos fomos surpreendidos pelo grande interesse em participar das entrevistas, pois tínhamos definidos 5 alunos de cada escola, e, em apenas uma escola 16 alunos prontificaram-se para participar da pesquisa. Neste caso, surgiram novas reflexões sobre a disponibilidade de esses jovens quererem participar, então, perguntamos a eles o porquê do interesse e todos responderam saber da importância da pesquisa para a construção do conhecimento e que agora eles entendem mais sobre o assunto por também

serem pesquisadores de projetos do Ensino Médio Politécnico. Particularmente ficamos satisfeitos com este interesse, pois, como pesquisadores, sentimos alegria em poder dividir os mesmos interesses e amor que temos pela educação.

A quarta e última parte do trabalho debruçou-se sobre a análise e interpretação das respostas dos questionários e entrevistas com os sujeitos da pesquisa estabelecendo relações com o objetivo de responder ao problema deste estudo buscando identificar as contribuições do professor reflexivo para a construção de conhecimentos significativos. Como tarefa inicial, todas as respostas dos sujeitos foram literalmente transcritas. Durante a coleta de dados foram sendo feitas análises e comentários acerca das realidades observadas. Após, analisa-se as respostas, os aspectos comuns e contraditórios entre as opiniões dos pesquisados. Em seguida, fez-se a exploração da literatura estudada para dar sustentação às argumentações, buscando verificar a relevância e o significado das respostas em relação aos propósitos da pesquisa.

2 RACIONALIDADES EM DISPUTA: CONTEXTUALIZANDO O TEMA

Os temas² que nortearão o primeiro capítulo desta pesquisa se sustentarão de uma breve contextualização da razão e/ou racionalidades³ presente na modernidade e que disputam espaços no mundo contemporâneo, sendo elas a instrumental e a emancipatória. Logo em seguida esclarece e contextualiza a razão humana e a racionalidade instrumental explicitando a sua transição metafísica e dedutiva para experimental e indutiva; também discute a teoria crítica como uma alternativa para dismantelar a potência que a razão instrumental prometeu e que não conseguiu alcançar devida sua fraqueza diante das mudanças da modernidade, encontrando-se em crise. O ponto “A racionalidade emancipatória: pode auxiliar na ressignificação das práticas pedagógicas” representa a possibilidade da construção da autonomia e da autoconsciência humana a partir do paradigma do esclarecimento e da emancipação fundamentado na teoria de que a razão instrumental foi responsável pelo atrofiamento do potencial emancipatório e reflexivo do homem.

No cenário contemporâneo nos deparamos com diferentes teorias que representam concepções de conhecimento, sociedade, ser humano e educação. Sendo que umas acabam por naturalizar a desigualdade social ou a denunciam. Outras veem na escola ou nos processos formativos, meios de reprodução, redenção ou transformação social. Assim, cada teoria é conjunto de ideias que concebem o mundo, os homens, as relações entre eles e suas instituições de uma determinada forma.

No contexto atual apreciamos o choque entre duas grandes racionalidades: a racionalidade instrumental e a racionalidade emancipatória. A racionalidade instrumental

² O texto desta dissertação apropriou-se de diferentes correntes de pensamentos no intuito de aprofundar, interpretar e compreender o tema, o problema e os objetivos da pesquisa. Utilizando-se de diferentes teorias apresenta uma riqueza de conteúdos respondendo as questões pesquisadas, com argumentos bem colocados tornando a pesquisa fundamentada com referenciais teóricos consistentes e coerentes com a temática trabalhada, sem a manifestação expressa por uma corrente específica.

³ Segundo Japiassú, no **Dicionário Básico de Filosofia** (Rio de Janeiro: Zahar, 1996) razão é luz natural ou conhecimento de que o homem é capaz, faculdade de julgar que caracteriza o ser humano. Racionalidade é aquilo que pertence à razão ou deriva dela, que se baseia na razão, que está de acordo com a razão. Irei utilizar os conceitos razão e racionalidade como sinônimos.

nasce na Idade Moderna, com o postulado de contribuir para desmistificação das teorias arcaicas vividas e acreditadas na Idade Média que provocou estagnações e desânimos pela ausência de perspectivas. Neste contexto, a razão instrumental veio para proporcionar segurança e certezas às incertezas perduradas nesta época. A razão instrumental no primeiro momento ficou conhecida como um projeto de esclarecimento e emancipação, pois representava uma nova aurora para a humanidade. Com o passar dos tempos percebeu-se que a razão estava se desviando de suas verdadeiras promessas e pela racionalização exacerbada transforma-se em um instrumento de dominação e repressão.

Com a crise da razão instrumental, “nasce” uma nova corrente conhecida como teoria crítica. A teoria crítica postula preocupações com a denúncia à barbárie, traduzida pela sociedade da época, com seu modo capitalista e individualista de conduzir as massas. Nesse contexto, os frankfurtianos estabeleceram uma crítica aberta à crise da formação cultural na sociedade industrial, ao caráter contraditório da racionalidade e do progresso científico, à mercantilização da cultura e da arte.

Com a teoria crítica quebrou-se o paradigma da razão instrumental como absoluta e se origina a racionalidade emancipatória. Um novo paradigma que advoga uma nova forma de conhecimento que pode tirar o homem da opressão e torná-lo crítico, autônomo e consciente de si mesmo, sem qualquer forma de manipulação ideológica dominante, pois a emancipação possibilita espaço e provoca dimensões reflexivas da razão visando reorientá-la no rumo do esclarecimento, aniquilando qualquer forma de coisificação do homem.

2.1 A RAZÃO HUMANA E A RACIONALIDADE INSTRUMENTAL

Desde a Antiguidade até os dias atuais há uma permanente busca para validar as conquistas da razão. A consulta à literatura revelou a diversidade dos modelos ou tipologias de racionalidades que são abordados de acordo com referenciais e lugares nos quais se situam os teóricos, no entanto há uma pluralidade de formulações da razão que podemos observar hoje. Em função da orientação político-teórica que assumimos como educadores e pesquisadores, fixamo-nos na discussão sobre a racionalidade instrumental (razão iluminista) e racionalidade emancipatória (dialógica, comunicativa) como tipologias centrais que orientam e permitem compreender melhor a educação e a formação de profissionais da educação.

Os filósofos gregos pensavam na razão como instrumento capaz de compreender os fins do homem ou da natureza e de determiná-los. Sócrates via a razão como meio de regular as relações entre os homens, determinar as crenças e dominar a natureza.

A racionalidade moderna tem origem no empirismo e no racionalismo do século XVI, mas é no século XVIII, marcado pela vitória da filosofia cartesiana, que provoca uma revolução radical na imagem do mundo. “A racionalidade ocidental se revela, então, no modo de fazer ciência, conforme o projeto baconiano-cartesiano, dominante desde a modernidade até o século XX” (PRESTES, 1996, p. 180).

Foi a partir do século XVIII, com o Iluminismo, que se referenciou na crença do racionalismo o qual defendeu a potência da razão como um caminho seguro e absoluto. O iluminismo foi a filosofia hegemônica da Europa, sendo que a característica principal do movimento foi a confiança extrema na razão humana com o fim de atingir o progresso da humanidade a partir da autonomia e da liberdade da razão. “O iluminismo é uma filosofia otimista que se empenha e trabalha pelo progresso, e na base deste progresso espiritual, material e político, os iluministas põem o uso crítico e construtivo da razão” (REALE, 2005, p. 219). Para Oliveira (1997, p. 204), a modernidade

[...] emerge como a ruptura entre o homem e o Todo, o que provoca uma inversão da situação anterior: ao invés de o homem experimentar o sentido a partir do Todo maior, a natureza, agora, aparece como destituída de qualquer sentido e o homem como a fonte última de sua determinação. Com esta reviravolta, surgiu a ciência moderna, através de que o homem articula o sentido de tudo e tenta impô-lo, por sua ação, ao real.

Com este novo paradigma nos deparamos com várias conquistas da razão e ainda convivemos com outras formulações que vêm se construindo atualmente, pois a partir dos modernos a razão passa a ser o centro da filosofia e do pensar. A modernidade tornou-se viável e foi confiada por demonstrar preocupações com o esclarecimento e a emancipação humana que são as coordenadas do conhecimento. A passagem da razão mítica para a razão objetiva permitiu uma nova aurora para a humanidade, a qual vinha desencorajada pela estagnação de suas esperanças.

A partir do século XVIII, a razão não é mais compreendida como verdades eternas ou das essências como ocorria na Idade Média, a razão dos iluministas passa a ser limitada à experiência e controlada por ela. O conhecimento passa de metafísico e dedutivo para experimental e indutivo. Conhecemos o homem a partir de suas ações em sociedade, pois é

com seus atos que este se relaciona com o outro. O relacionar-se com o desconhecido está penetrado pelos conhecimentos que conduzem a conduta humana.

E o nosso conhecimento inicia pelas impressões sensoriais aliadas ao mundo exterior que age sobre nós e que é responsável pela nossa consciência. No entanto, o homem conhece a partir da sensação que é assumida e elaborada com a determinação do intelecto que realiza o conhecimento propriamente humano. Por isso, quando se fala em razão podemos afirmar que a racionalidade humana não é a mais alta e imposta (de cima para baixo) subestimando a natureza sensorial. O homem é a mistura entre a sensação e a intelectualidade.

O homem é racional em todos os seus atos e atitudes, por mais irracionais que seja; ele é racional também nos seus sentimentos e aspirações, nos seus desejos e motivações inconscientes tanto quanto nos seus propósitos conscientes... a sua racionalidade se mostra no autêntico simbolismo de seus sonhos (RABUSKE, 1981, p. 67).

Na base do Iluminismo se credita à razão humana. Com essa mudança de perspectiva se consolida a oposição entre o humano e o mundano e, é a partir dessa ideia, que a era moderna se desenvolve.

A ciência que se gerou, na modernidade, parte da contraposição homem mundo: aqui o homem emerge como sujeito que, a partir dos seus esquemas de ordenação, as teorias científicas, estabelecem, a partir de si, uma articulação entre as coisas, por si mesma isolada (OLIVEIRA, 1997, p. 205).

Sobre o prisma da racionalidade instrumental se institui nova abordagem da realidade ao qual reflete intensamente na maneira como as pessoas devem agir para sentir-se parte desse novo mundo, com um acelerado modo de vida. A recente forma de pensar oportunizou a fragmentação do saber a fim de, conhecer minuciosamente o objeto e dominar a natureza. Desta forma, os homens mantêm um controle efetivo sobre a mesma e com o progresso da ciência criam-se novas necessidades que precisam ser apreendidas pela sociedade. “Nesse horizonte, o saber possui um caráter, eminentemente, instrumental, ou seja, ele se faz como mediação impositiva do homem sobre o seu mundo” (OLIVEIRA, 1997, p. 207). Tais mudanças arquetípicas estão acontecendo devido os fatores consequentes das mudanças aceleradas nas relações sociais e de produção que se constituem nessa nova era.

A racionalização se impõe com o avanço do capitalismo, exigindo produção e eficiência. Com este método a razão instrumental controla os estilos de vida e de trabalho, assim como a educação formal e informal e provoca a simpatia dos burgueses que a veem como uma forma eficaz de promover a educação das novas gerações.

Porém, surge a necessidade de formar indivíduos para exercer funções especializadas. “Assim, o modo de produção capitalista se instaura mediante a organização racional do trabalho de forma a se tornar eficiente, competitivo e capaz de impor a lógica do mercado” (BOLZAN, 2005, p. 33). Com o progresso, a ciência procura atenuar o esforço, a fadiga e o sofrimento humano. O esclarecimento se propunha eliminar as forças dominantes ocultas que intermediavam as ações humanas em torno dos valores e da dignidade. Substancia-se a crença de que a razão, como instrumento de conhecimento, seria capaz de se impor sobre todos dominando a natureza.

O hodierno modelo veio esclarecer o propósito do racionalismo e proporcionar o encantamento pelo mundo já que havia desapontamentos provocados pela era medieval. O esclarecimento queria corromper com os mitos e instituir a crença no conhecimento através da razão autônoma.

O iluminismo é a saída do homem do estado de minoridade que ele deve imputar a si mesmo. Minoridade é a incapacidade de servir-se do próprio intelecto sem a guia do outro. Essa minoridade é imputável a si mesmo se sua causa não depende de falta de inteligência, e sim de falta de decisão e coragem de fazer uso de seu próprio intelecto sem ser guiado por outro. *Sapere aude!* Tem a coragem de servir-te de tua própria inteligência! Esse é o lema do Iluminismo (KANT apud REALE, 2005, p. 221).

A indisposição e a vileza são algumas das causas de parte dos homens permanecerem na menoridade por toda a vida, e esta é a razão pelo qual muitos preferem que os outros façam ou pensem aquilo que depende de si mesmo. É bem mais cômodo ser menor. Embora possa ter a responsabilidade de pagar por isso, não tem a necessidade de assumir a entediante tarefa de pensar.

É muito mais confortável a estagnação, pois o incidente para a maioria além de difícil é pernicioso, pois para o homem acostumado com a comodidade, que até parece natural, precisa querer mudar seu modo de ser e enfrentar com persistência o não conhecido, assim ele exercerá sua autonomia e poderá caminhar com passos seguros. A sociedade poderá atingir sua plenitude e se desembaraçar da menoridade quando lhe for deixada a liberdade para serem instigados a desistirem dos seus tutores e pensarem por si mesmos sendo capazes de atingirem o esclarecimento. A sublevação é necessária para haver mudanças e fazer com que muitos ajam e sejam autores de seus próprios pensamentos, ao contrário novos preconceitos podem servir, para que da mesma forma que os antigos, situar a grande multidão na confortável inércia do não pensar.

A nossa consciência é responsável pela libertação de nossas mentes da escravidão do erro e do engano. É a partir da conscientização e de uma decidida, mas não ingênua confiança na razão, que podemos nos libertar das imposições dos dogmas metafísicos, preconceitos morais, superstições religiosas, relações desumanas entre os homens e outros defeitos da sociedade que atingem e desrespeitam a integridade humana. O movimento iluminista configurou-se na “[...] confiança da razão humana, cujo desenvolvimento representa o progresso da humanidade e a libertação em relação aos vínculos cegos e absurdos da tradição, às amarras da ignorância, da superstição, do mito e da opressão” (REALE, 2005, p. 221).

O conhecimento, que antes provinha do medo e das forças naturais ameaçadoras, agora se corporificou no progresso da ciência e da técnica como instrumentos de transformação do mundo e da melhoria das condições espirituais e materiais de vida das pessoas.

Deve ficar claro que a época iluminista não é uma época esclarecida, mas é uma fase em que o homem possa valer-se de seu próprio intelecto para decidir o que é melhor para si e conhecer a realidade de tal forma que esteja aberto o campo para trabalhar e emancipar-se e que possa sair ou diminuir sua condição de minoridade.

A virada paradigmática da concepção de conhecimento dedutivo para o indutivo da ciência moderna fez com que a humanidade percebesse a emergência da soberania do sujeito autônomo sobre si mesmo. A modernidade rompe definitivamente com a tradição. Esta ideia se ostenta quando Habermas (2000, p. 12) afirma que:

A modernidade vê-se referida a si mesmo, sem a possibilidade de recorrer a subterfúgios. Isto explica a susceptibilidade de sua autocompreensão, a dinâmica das tentativas de “afirmar-se” a si mesma, que prosseguem sem descanso até os nossos dias.

Sabemos que só o homem tem a capacidade de conhecer, é ele que age sobre o objeto com a intenção de torná-lo conhecido. O espírito do saber acontece na relação do sujeito com o objeto e este espírito que se apresenta intencionalmente para conhecer é que tem certa autonomia. A autonomia da reflexão e ação sobre aquilo que ele deseja saber. Pois conhecer é julgar, formar juízos e quando isto acontece, o homem se reafirma em si mesmo com o poder de seu pensar. A autonomia da reflexão reside na liberdade humana, se não pudermos desfrutar da liberdade, conseqüentemente a autonomia será abortada.

No entanto, percebe-se que toda a concepção de esclarecimento e emancipação defendida pela ciência em relação à época medieval parece estar em crise. A própria

concepção de conhecimento que proporcionou avanços e revoluções no modo de pensar e agir na sociedade, agora provoca descontentamento, descrença e medo ao invés de encantamento.

A profundidade da alienação que Adorno e Horkheimer detectam no Esclarecimento não atinge apenas o relacionamento do homem com as coisas, mas ataca também o cerne das relações humanas, que passam a sofrer as consequências de um procedimento teórico e prático que não tem outro objetivo que estender e solidificar o domínio humano sobre a natureza. Mas também a relação de cada indivíduo para consigo mesmo fica prejudicada, o que é outro modo de mencionar os prejuízos no plano da psique aos quais estão submetidas as pessoas que vivem sob a égide do Esclarecimento (DUARTE, 2004, p.28).

A ciência não está conseguindo responder a seus próprios anseios, parou no tempo e não está libertando o homem e sim, alienando da mesma forma que os antigos medievais. A ciência se tornou tão instrumental que está sem vida e sentido, pois desconsiderou o homem em sua forma completa, esqueceu-se dos valores humanos que compõe a essência do homem em sua finitude.

2.2 A TEORIA CRÍTICA E A CRISE DA RAZÃO INSTRUMENTAL

A Filosofia dos frankfurtianos⁴ ficou conhecida como teoria crítica, em oposição à teoria tradicional, representada pelos filósofos desde Descartes cujo racionalismo atingiu seu melhor momento no Iluminismo. O iluminismo do século XVIII defendeu a potência da razão como um caminho seguro e absoluto, porém ela já não exerce mais o seu esperado potencial.

Diante disso, percebe-se que o progresso científico difundiu uma ideia convincente e dominante, pelo fato de ser “perfeita e que traria a solução para tudo e para todos”, porém o problema foi que a sociedade se apropriou dessa visão sem questionamento algum, pois “[...] a técnica é a essência desse saber, que não visa conceitos e imagens, nem o prazer do discernimento, mas o método, a utilização do trabalho de outros, o capital” (HORKHEIMER, 2000, p. 20). Matos (1993, p. 20), corrobora com esta forma de pensar ao afirmar que a

[...] Teoria Crítica considera o pensamento cartesiano como a forma por excelência da Teoria Tradicional. Por Teoria Tradicional, Horkheimer entende todo pensamento da identidade, da não contradição, que se esforça em reconduzir a alteridade, a diversidade, a pluralidade, tudo o que é outro em relação a ela, à dimensão do mesmo, como faz a ciência cartesiana.

⁴Escola de Frankfurt fundada em 1929 sob o nome de Instituto para a Pesquisa Social reuniu sociólogos, filósofos e cientistas políticos.

Este desvio permitiu a invasão e a dominação da racionalidade instrumental. O progresso, que veio para trazer conforto e vida plena para todas as pessoas, agora se encontra perdido em sua própria falácia.

O “progresso”, que já foi a manifestação mais extrema do otimismo radical e promessa de felicidade universalmente compartilhada e permanente, se afastou totalmente em direção ao polo oposto, distópico e fatalista da antecipação: ele agora representa a ameaça da mudança inexorável e inescapável que, em vez de augurar a paz e o sossego, pressagia somente a crise e a tensão e impede que haja um momento de descanso. O progresso se transformou numa espécie de dança das cadeiras interminável e ininterrupta, na qual um momento de desatenção resulta na derrota irreversível e na exclusão irrevogável. Em vez de grandes expectativas e sonhos agradáveis, ele evoca insônia cheia de pesadelos de “ser deixado para trás” – de perder o trem ou cair da janela de um veículo em rápida aceleração (BAUMAN, 2007).

Perante esse ritmo, sentimo-nos desamparados, sem conforto, com medo e inseguros, e, esta insegurança nos passa a sensação de estarmos sozinhos no mundo. Cabe empenharmos para resgatar a estabilidade social, buscar os laços que nos unem como humanos, enfrentar com garra essas realidades líquidas, efêmeras e nos assegurar em bases sólidas que nos proporcionem segurança pessoal e coletiva.

A busca por prazeres individuais articuladas pelas mercadorias oferecidas hoje em dia, uma busca guiada e a todo tempo redirecionada e reorientada por campanhas publicitárias sucessivas, fornece o único substituto aceitável – na verdade, bastante necessitado e bem-vindo – para a edificante solidariedade dos colegas de trabalho e para o ardente calor humano de cuidar e ser cuidado pelos mais próximos e queridos, tanto no lar como na vizinhança (BAUMAN, 2008, p. 154).

O sociólogo polonês (2008) citado sinaliza como se constituem as atuais relações humanas na sociedade do consumo, pois de um lado, a mercadoria aparece como centro das práticas cotidianas, e de outro, uma constante orientação para que o modelo de conduta seja sempre articulado através do ato de consumir. O mercado passa a ser o novo articulador e modelador das relações humanas, ele é quem dita as normas que devem ser seguidas cotidianamente. O autor afirma que seu jogo é constituído por três regras: a primeira, que todo produto é vendável e visa ser consumido; a segunda, que esse consumo se vincula a satisfação de desejos; por fim, o valor a ser pago é dependente direto da confiabilidade da “[...] promessa de satisfação” e “intensidade de desejos”. Assim, Bauman (2008, p. 18-19) conclui

que, “[...] a sociedade dos consumidores se distingue por uma reconstrução das relações humanas a partir das relações entres os consumidores e os objetos de consumo”.

O tempo “líquido” caracteriza-se pelo consumismo desenfreado, o culto às celebridades, o acúmulo de dívidas e até a instabilidade nos relacionamentos amorosos. É o mundo marcado por incertezas, inseguranças e movido pelo consumo exacerbado, no qual somos hospedeiros. Somos incentivados a adotar as atitudes competitivas do mercado e o problema é que, muitas vezes, não percebemos que o narcisismo está constantemente presente no mundo capitalista. O mercado hipnotiza pessoas pelo seu potencial de sedução, virou instrumento para manipular o desejo das pessoas.

O progresso que antes prometeu ser infalível agora se encontra em crise. Abandonou sua missão de trazer benefícios, está destruindo vidas e esperanças. A defesa de valores universais, coletivos, desapareceu. Bauman (2007, p. 31), afirma que “[...] num planeta negativamente globalizado, todos os principais problemas - os meta problemas que condicionam o enfrentamento de todos os outros - são *globais* e, sendo assim, não admitem soluções locais.” Mundo saturado de injustiças e habitado por bilhões de pessoas a quem se negou a dignidade humana, que concorre para corroer inevitavelmente os próprios valores que os indivíduos deveriam defender. Desta forma, a democracia e a liberdade não podem mais estar plena e verdadeiramente seguras num único país, ou mesmo num grupo de países.

A razão moderna no intento de racionalizar a vida em sociedade para garantir um progresso humano sem fim produziu enormes déficits de racionalidade, trazendo consequências trágicas e nefastas para a história humana. A consequente irracionalidade da civilização moderna é um fato assustador, tanto que até hoje, com a ciência mais atualizada e as tecnologias de ponta, não se conseguiu resolver problemas simples como a fome, a saúde pública, a moradia, a segurança entre tantos outros (ZITKOSKI, 2000, p. 79).

O mundo está inseguro, repleto de medos, a violência aflora cada dia mais brutal, podemos dizer que são resultados de insatisfações de desejos prometidos pelo sistema, tornando as pessoas mais agressivas e violentas. A violência e a brutalidade são consequências da ausência de interioridade, do pensar em si e nos outros. A criação de necessidades é o grande caos da sociedade contemporânea, já não nos contentamos com o necessário para satisfazer necessidades básicas fundamentais, sempre queremos mais e mais, mesmo que muito do desejado seja supérfluo. A sociedade contemporânea criou necessidades insaciáveis às pessoas, mantendo o afloramento narcísico de dependência e consumo, que nem mesmo o próprio homem consegue dar-se conta do que criou para si.

Diante de enormes mudanças tanto mercadológicas ou econômicas *pari passu* houve uma transformação de comportamento social. E uma das transformações mais visíveis foi a passagem do homem coletivo para o extremo individualismo, a ideia de que cada um deve pensar ou fazer aquilo que é bom para si próprio e quem não pensar ou fizer assim, fica à margem, excluído da sociedade. O iluminismo foi o principal detentor e disseminador dessas ideias com seus princípios básicos: a universalidade, a individualidade e a autonomia.

Para o iluminismo, somente a razão permitiria a liberdade e a felicidade. A liberdade possibilita a livre circulação de capital e mercadorias, as pessoas poderiam ir e vir para onde pretendessem, “[...] a conversão líquido-moderna, consumista, da arte da vida prometeu liberdade para todos, mas a distribuiu de modo esparso e seletivo”, (BAUMAN, 2008, p.133), neste sentido, o autor salienta que:

[...] se a ideia de “sociedade aberta” era originalmente compatível com a autodeterminação de uma sociedade livre que cultivava essa abertura, ela agora traz à mente da maioria de nós a experiência aterrorizante de uma população heterônoma, infeliz e vulnerável, confrontada e possivelmente sobrepujada por forças que não controla nem entende totalmente (BAUMAN, 2008, p.133).

As ideias do moderno iluminismo vigoraram a pleno vapor no século 19, concepções as quais precisamos nos libertar. É urgente a necessidade de buscarmos uma racionalidade emancipatória, uma “[...] educação dos futuros cidadãos em uma sociedade democrática: plural, participativa, solidária, integradora...” (IMBERNÓN, 2011, p. 07).

Faz-se necessário educar na vida, para a vida e superar as desigualdades sociais, o desespero e a infelicidade que estão presentes nesses “tempos líquidos” que vivenciamos, mas para que isto aconteça, precisamos e devemos superar definitivamente a ciência burocrata que em vez de humanizar acaba por tornar as pessoas mais calculistas, competitivas e violentas. “A causa única da infelicidade do homem “[...] é que ele não sabe como ficar quieto em seu quarto” (PASCAL apud BAUMAN, 2008, p. 62). Correr de um lugar para outro é só uma forma de “[...] desligarem suas mentes de si mesmos” (BAUMAN, 2008, p.62). Urge aproximar as pessoas pelo diálogo, ao comunitário, daquilo que os faz sentirem-se mais atores dos fatos sociais e não meros espectadores daquilo que o pensamento hegemônico da sociedade do mercado lhes ordenam fazer, que é cada um pensar e agir por si próprio. Nesse sentido, Horkheimer (apud RUZ, 1984, p. 10), reprova a ciência pela inaptidão em refletir sobre si mesma.

[...] a teoria crítica se definiu pelo duplo esforço de uma ruptura epistemológica com a estrutura da ciência e de uma ruptura epistemológica com o sistema racionalista metafísico. Ela se definiu também como um projeto de racionalização da sociedade ligado à ideia da emancipação; esta é sua vertente principal.

A razão que tinha sido concebida como meio de emancipação não está correspondendo com sua promessa e acaba por se desviar de seu objetivo principal e tornando-se instrumental.

A cultura da sociedade atual está em crise, percebe-se a fraqueza do poder da razão que aponta insatisfações espirituais, morais, materiais que resultam em tensões intermináveis levando ao desespero humano. Pode-se impugnar que sempre houve e sempre haverá problemas, que são de característica normal da vida humana. Porém, nossa cultura está sofrendo reflexos provocados pela crença extremista que se creditou na razão instrumental, a razão crítica que deveria provocar a emancipação humana parece não estar mais respondendo o anseio por ela prometida. Nós nos encontramos num período difícil e que impõe uma mudança de mentalidade, pois quando nos encontramos em crise há de se compreender de duas formas: “[...] crise significa dificuldade e discernimento ou crítica desta dificuldade” (RABUSKE, 1981, p. 76).

Um dos princípios da crise é a crítica em relação à desconfiança da razão, da consciência e suas pretensões. Antes, na consciência, encontrava-se a certeza a qual era o ponto inquestionável, pois ela dava poder, confiança, segurança para a integridade humana. Tudo como significados, valores atitudes era fundamentado racionalmente. Agora a desconfiança gera dúvidas e revela que a razão é fraca e que não compreende, é limitada e que o conhecimento proposto por ela é provisório e que precisa ser ressignificado.

O predomínio da razão determina a manipulação da natureza com o objetivo de harmonizar a vida humana, desta forma, pensou-se que o homem pudesse alcançar todos os seus propósitos sem recorrer à reflexão das consequências de suas atitudes perante a natureza.

A razão que veio como forma de tirar o homem da ignorância acabou por enterrá-lo ainda mais no erro e no desconhecimento do mundo. A crença exacerbada no progresso levou-o pensar que a razão poderia ser um instrumento para atingir os fins desejados.

Com a formalização da razão, a própria teoria, na medida em que pretende ser mais do que símbolo para procedimentos neutros, convertendo-os num conceito ininteligível, e o pensamento só é aceito como dotado de sentido após o abandono do sentido (HORKHEIMER, 2000, p. 92).

Nota-se que o pensamento instrumental está ligado a um fazer prático, ao utilitário, ao invés do saber ser, “[...] a razão fechada sobre si mesma, enquanto atividade teórica racional

limita-se à lógica interna da investigação, permanece incapacitada de refletir sobre o papel e o sentido da atividade por ela realizada no mundo vivido” (NOGARRO, 2002, p. 05).

Desta forma, a crença cega na razão está passando por um momento decisivo, há um sentimento de descontentamento e impotência perante o ideal de ciência até então acreditado. “O espírito da liberdade, da justiça, da verdade, das belas palavras e ideias do iluminismo e da Revolução Francesa teria gerado a aberração do mundo totalmente administrado, para o que todas as sociedades, em maior ou menor grau, estariam se encaminhando” (BICCA, 1997, p. 213).

A modernidade se viu cercada por um ideal perfeito, pois a razão instrumental é uma lógica que representa o progresso industrial e consequentemente humano com o domínio do homem sobre a natureza.

[...] esse projeto de dominar a natureza vincula-se intimamente a aspectos como a matematização do saber, o conceito de construção do objeto pelo sujeito investigador, o cálculo exato que interpela a natureza segundo instruções precisas de experiências acerca de um determinado rendimento, de imperativos de produtividade (BICCA, 1997, p. 215).

Ante, a presença de um sistema que não tem limites para sua expansão, parece ser incontrolável, pois todas as tentativas iniciais fracassaram na busca de controlá-lo, a sociedade está cada vez menos resistente ao sistema capitalista desumano e mais individualista, apesar das frustrações sentidas pela crise do sistema.

O capitalismo contemporâneo aprofundou a separação entre produzir para atender as necessidades básicas para sua autorreprodução, assim, criou necessidades incontroláveis para a sociedade com o intuito das pessoas sentirem-se obrigadas a trabalhar mais e mais sem perceber que estão sendo exploradas para satisfazer as necessidades criadas pelo próprio mercado. E, passam a tratar a competitividade como algo natural para a busca de uma sociedade dita preocupada com o bem estar coletivo. Todavia, sabemos que,

quanto mais aumentam a competitividade e a concorrência intercapitais, mais nefastas são suas consequências, das quais duas são particularmente graves: a destruição e/ou precarização, sem paralelos em toda a era moderna, da força humana que trabalha e a degradação crescente do meio ambiente, na relação metabólica entre homem, tecnologia e natureza, conduzida pela lógica societal subordinada aos parâmetros do capital e do sistema produtor de mercadorias (MÉSZÁROS, 2011, p. 15).

Estamos sob as condições de uma crise estrutural do capital, seus conteúdos são destrutivos e se expandem incansavelmente. Precisamos de resistir e demonstrar nossos descontentamentos com as atrocidades conduzidas pelo sistema e agir mesmo que nossas

atitudes se iniciem em pequenas localidades, precisamos é demonstrar nossos desgostos perante a sociedade nefasta em que vivemos.

A teoria crítica nasce como possibilidade de quebrar o paradigma da razão que se exaltava tradicionalmente como a forma de conhecer exemplar, mas que se tornou instrumento de dominação. Para os frankfurtianos, a razão, exaltada na tradição por ser “iluminada”, também trouxe sombras em seu bojo, quando se tornou instrumento de dominação. As teorias críticas são consideradas como guias para a ação humana, elas visam produzir esclarecimentos a fim de, as pessoas estipularem quais são os seus verdadeiros interesses, além de serem emancipatórias, pois elas libertam os sujeitos de um tipo de dominação autoimposta.

A educação crítica é tendencialmente subversiva. É preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não-idêntico, o diferenciado (ADORNO, 1995, p. 27).

As teorias críticas proporcionam formas de conhecimentos que ao invés de serem “[...] ‘objetificantes’, as teorias críticas são reflexivas” (GEUSS, 1988, p. 08). Elas buscam a autoconsciência, no entanto, pretendem conhecer a verdade, através de atitudes reflexivas que possibilitam aos sujeitos “[...] um tipo de conhecimento inerentemente produtor de esclarecimento e emancipação” (GEUSS, 1988, p. 09).

As teorias críticas são uma forma de consciência ou atitudes que possibilitam os sujeitos conhecer-se a partir da reflexão crítica interna, assim ela contribui para a autorreflexão dos sujeitos que desejam esclarecer-se e emancipar-se perante a sociedade onde este está inserido.

Já a razão instrumental é operacional, aquela que visa a agir sobre a natureza e transformá-la. O capitalismo, com o desenvolvimento permitiu a técnica que possibilitou o progresso da tecnologia, a razão tomou tal vulto que se sobrepôs à razão emancipatória. Percebe-se que há uma sustentação positivista quando se acredita que a abordagem empirista da ciência natural é adequada e que todo o conhecimento deve ter a estrutura das ciências naturais.

O positivismo é uma séria ameaça à emancipação e ao êxito do esclarecimento humano. Identificou-se a origem do irracional, que visa à dominação da natureza para fins lucrativos e coloca a ciência e a técnica a serviço do capital. Quando a valorização dos meios se sobrepõe aos fins humanos, esvanece a ideia de que a ciência e a técnica seriam condições

de emancipação social. A ciência que poderia ser um meio de atingir a emancipação acabou por provocar o desaparecimento do sujeito autônomo, engolido pela uniformidade imposta pela indústria cultural, mergulhado na sociedade unidimensional.

“Uma meta básica da Escola de Frankfurt é a crítica ao positivismo e a reabilitação da ‘reflexão’ com uma categoria de conhecimento válido” (GEUSS, 1988, p. 09). Os frankfurtianos criticam a razão de dominação, o controle da natureza exterior e também interior, pela repressão das paixões. Mas, porque os frankfurtianos recusam esse tipo de racionalidade que apenas quer dominar em vez de compreender a natureza?

A racionalidade que separa sujeito de objeto, corpo e alma, eu e mundo, natureza e cultura acaba por transformar as paixões, as emoções, os sentidos, a imaginação e a memória em inimigos do pensamento. Cabe ao sujeito, destituído de seus aspectos empíricos e individuais, ser o mestre e conhecedor da natureza; ele passa a dar ordens à natureza, que deve aceitar a sua anexação ao sujeito e falar a sua linguagem, linguagens estas da matemática e dos números. Para o sistema capitalista, só assim a natureza poderia ser conhecida, isto é, controlada, dominada, o que não significa ser compreendida em suas dissonâncias em relação ao sujeito e nos acasos que ela torna manifestos. Os acasos da natureza são incontornáveis porque constituem um obstáculo resistente aos exercícios triunfantes da razão controladora.

O indivíduo autônomo, consciente de seus fins, deve ser recuperado. Sua emancipação só será possível no âmbito individual, quando for resolvido o conflito entre autonomia da razão e as forças obscuras e inconscientes que invadem essa mesma razão.

Acreditamos que uma nova forma de racionalidade pode orientar a prática pedagógica e a formação de professores, a escola crítica tem a capacidade de estabelecer possibilidades de pensamento reflexivo. E essa prática poderá ser abrangida por professores e alunos em formação, o que a torna precioso como instrumento de crítica e de compreensão.

Reconfigurar uma nova forma de pensar a educação é recuperar a escola enquanto espaço de humanização. Precisamos resgatar o que há de mais importante no ser humano que é a capacidade de ser em si mesmo e mudar a lógica que organiza o espaço escolar a fim de recuperar o sentido da escola enquanto espaço de humanização, perdido pelo domínio da razão instrumental.

Por isso, confiamos no potencial pedagógico da Teoria Crítica, pois suas reflexões possibilitam discussões que fomentam intervenções que constituem práticas formativas emancipatórias.

A crise que em primeiro momento parece perversa, mas evidencia-se como a melhor forma de discernimento, pois possibilita a capacidade de transformação e mudança, porém

onde não há crise haverá contentamento e se houver contentamento existirá ignorância. “A condição humana perde substância e energia vital toda a vez que se sente plenamente confortável como a maneira como as coisas já estão, rendendo-se a sedução do repouso e imobilizando-se na acomodação” (CORTELLA, 2006, p. 01). Como já dizia Guimarães Rosa: “O animal satisfeito dorme”. No entanto, precisamos sair da monotonia existencial e quebrar paradigmas em busca de horizontes que aduzam novas formas de ação e reflexão sobre as relações com o mundo. E o paradigma que agora recomendamos é o da racionalidade emancipatória como possibilidade de discussões refletivas e ativas na construção de um homem e conseqüentemente uma educação comprometida com um pensar autêntico e humanizador.

2.3 A RACIONALIDADE EMANCIPATÓRIA: PODE AUXILIAR NA RESSIGNIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS?

A racionalidade emancipatória é um modelo que veio para superar os desvios criados pela racionalidade instrumental. A emancipação representa o esclarecimento de questões que a razão iluminista foi incapaz de abranger. Sabemos que necessitamos de respostas dignas e de conhecimentos que nos tragam a autonomia para que nos sintamos mais humanos e menos instrumentos do sistema capitalista. O novo paradigma que está se instalando na sociedade atual deve-se a crise que os sujeitos encontram-se, esta nova dimensão procura refletir visando reorientá-la no rumo do esclarecimento e da emancipação, compreender e explicar a racionalidade capitalista desmascarando a coisificação do homem e a fetichização da mercadoria.

Durante o auge da racionalização, o homem não percebeu que poderia ser enganado pela falácia da razão instrumental, com isso ele se viu refém desse sistema, o que provocou o atrofiamento do potencial emancipatório e erradicou o pensamento reflexivo através da racionalidade técnica e, principalmente, pela expansão da indústria cultural que possibilitou a transformação dos problemas humanos em assuntos mecanizados. A educação é a esperança de um novo paradigma que ressuscite a autenticidade do ser humano do método racional e resgate o respeito pela alteridade do outro.

Educação significa emancipação. Emancipação, sobretudo, da situação atual onde os homens cada vez mais perdem o contato com a possibilidade do exercício da autoconsciência, uma vez que se transformam em verdadeiras caixas de ressonância dos comportamentos e valores que promanam dos produtos semiculturais. Essa subjetividade reificada é o resultado do chamado processo de semiformação cultural.

O frankfurtiano faz alusão a esse processo de debilitação da dimensão emancipatória da cultura, ao mesmo tempo que se recrudescer sua dimensão instrumental (ZUIN, 1998, p. 120).

De acordo com Adorno (2003), a educação emancipatória é uma educação voltada à contradição e à resistência. Precisamos conquistar em todos os planos da vida, porém podemos nos deparar com os alguns empecilhos provocados pelas normas vindas do sistema instrumental que determina como as pessoas precisam ser ou agir.

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo da adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas [...]. (ADORNO, 2003, p.143).

A racionalidade esclarecida é o recurso contra a racionalidade instrumentalizada. A crítica se dirige à racionalidade e é através desta que podemos visualizar a possibilidade de mudança: “Ele não criticava a racionalidade, mas seu déficit nos termos da experiência formativa dialética, que nada mais seria para Adorno do que a própria razão. Trata-se de advertir a razão contra si mesma em nome de si mesma” (MAAR, 2003, p. 20). Deve-se ficar elucidado que a luta pela emancipação surge da crítica da razão que não atingiu o esclarecimento defendido na época de sua nascença contra as concepções metafísicas e que provocou a dependência extrema do homem em relação ao tecnicismo deixando de lado o ser em detrimento do ter.

A busca e a luta pela emancipação e de uma educação contra as atrocidades da racionalidade só poderá ser alcançada pela autorreflexão crítica, a autocrítica da razão, uma razão que não aceite a barbárie e busque por uma formação autêntica, mais humanizadora, e para que isto aconteça deve-se começar pela educação das crianças, em casa e na escola.

A educação deveria buscar o ideal de emancipação a partir de questionamentos sobre teorias tidas como absolutas. A tarefa da educação é buscar a transformação social, ampla e emancipadora, mas para que isto aconteça, precisamos superar as determinações do capitalismo e resgatar nossa autonomia diante da subsunção do trabalho capital. Sabe-se que o ser humano não nasce pronto e não tem todas as respostas que precisa para viver, por isso “a espécie humana é obrigada a extrair de si mesma pouco a pouco, com suas próprias forças, todas as qualidades naturais, que pertencem à humanidade” (KANT, 1996, p. 12). Logo adiante, o mesmo autor conclui dizendo que:

[...] tendo dado ao homem a razão e a liberdade da vontade que nela se funda, a natureza forneceu um claro indício de seu propósito quanto à maneira de dotá-lo. Ele

não deveria ser guiado pelo instinto, ou ser provido e ensinado pelo conhecimento inato; ele deveria, antes, tirar tudo de si mesmo (KANT, 1986, p. 12).

Pensar a educação criticamente nos incita a necessidade de refleti-la em seu devir, “tirar tudo de si mesmo”, como disse Kant.

Só assim seria possível fixar alternativas históricas tendo como base a emancipação de todos no sentido de se tornarem sujeitos refletidos da história, aptos a interromper a barbárie e realizar o conteúdo positivo, emancipatório, do movimento de ilustração da razão (ADORNO, 1995, p. 12).

Porém, a educação atual passa longe de seus principais objetivos elencados como suas finalidades. Contudo, nos vemos diante de uma profunda crise na educação brasileira, o capitalismo que se disse capaz de pensar no *homo faber* e no *homo sapiens*, separou-os e os excluiu. A educação que era para ser como uma atividade de conhecimento e elemento necessário para transformar em realidade o ideal de emancipação humana, opôs-se adotando indivíduos que se comportem de tal modo que favoreçam a concretização dos objetivos traçados pelo capital. Precisamos de

[...] uma educação que procura desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica, graças à qual o homem escolhe e decide, liberta-o em lugar de submetê-lo, de domesticá-lo, de adaptá-lo, como faz com muita frequência a educação em vigor num grande número de países do mundo, educação que tende a ajustar o indivíduo à sociedade, em lugar de promovê-lo em sua própria linha (FREIRE, 1980, p. 35).

De acordo, com Contreras (2002, p. 192), a educação deve ser reflexiva e possibilitar uma “[...] autonomia emancipativa, como processo coletivo dirigido à transformação das condições institucionais e sociais do ensino”.

A progressiva racionalização do ensino submeteu o professor às normas concebidas por especialistas e técnicos. Não quero dizer que a especialização é desnecessária e fútil, pois “[...] ninguém consegue tornar-se antropólogo, economista, biólogo, sem especializar-se. Mas pode fazê-lo sem reduzir o mundo a sua disciplina. Portanto, queremos alargar a base horizontal da aprendizagem, sem prejudicar necessariamente a base vertical” (DEMO, 2002, p. 14).

A educação tornou-se um mercado competitivo com características da “igualdade liberal”, e consagra as capacidades individuais, as potencialidades pessoais e abdica do coletivo. O compromisso da educação vai além do ensinar, do transferir informações ou do puro conhecimento de conteúdos que tradicionalmente são mais valorizados na cultura escolar. Precisamos estabelecer uma autorreflexão na comunidade escolar partindo dos

professores para os estudantes e comunidade em geral, da realidade vivenciada na escola, na sociedade, na família e na história.

Há uma necessidade urgente de sair desta submissão absoluta e principiar uma luta para a autonomia da educação, pois enquanto a educação permanecer submissa a regras positivistas continua a “produção” de professores com reduzida capacidade crítica, os quais assimilam o que lhes for posto à disposição. Uma escola autônoma é aquela que governa a si própria, que preconiza a capacidade do educando de buscar respostas às suas próprias perguntas, exercitando, portanto, a sua formação autônoma. A educação autônoma deve garantir uma formação efetiva, tanto para os alunos quanto aos professores. Porém, sabe-se que o modelo neoliberal de educação está sendo aplicado não somente às escolas de Ensino Médio ou Fundamental, mas também às universidades.

A educação liberal e positivista conduz a caminhos burocráticos e instrumentaliza para servir ao mercado, ao capital, instituindo um forte Estado de controle e centralismo, dificultando a autonomia da escola. A escola cidadã só se realiza se o povo politizado for, também, cidadão participativo e exigir seus direitos. A educação, em geral, não está mal gerenciada porque seus métodos e currículos são irrelevantes, mas pelas condições que a população está ao ser dominada e massacrada por ideologias mercadológicas e individualistas. Há necessidade de questionar, sair do isolamento do poder central no espaço das relações escolares, motivar para a consciência e participação. A autonomia da escola deve manter relações dialógicas efetivas e afetivas com a comunidade, pois a autonomia não se dá por decreto ou concessão do poder, ela vai sendo construída, é um vir a ser.

Com o surgimento da sociedade industrial e a grande valorização e exigência de trabalho, sobra pouco tempo para o professor dedicar-se mais aos estudos. Hoje, a maioria dos estudantes escreve para ser compreendido ou leem porque a universidade exige, mas não pela própria vontade de conhecer-se ou para aprender a ler o mundo. Talvez, por isso Nietzsche provoque os leitores estudantes a buscar a mais coerente educação para seu espírito quando diz que a leitura não deve buscar a verdade, até porque não sabemos qual é, mas propõe a busca do conhecer a nós mesmos e tornar a educação, a leitura, os livros, a pesquisa, mediadores dos conhecimentos que conduzam “[...] ao mais alto de si próprios, ao que eles são” (NIETZSCHE apud LARROSA, 2005, p. 25).

A escola é um lugar de reflexão sobre as práticas pedagógicas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores do saber e do saber-fazer. Ela deve potencializar a educação numa perspectiva global, não se pondo a serviço da produção de conhecimentos para a utilidade do mundo moderno, mas oferecendo

um conhecimento interativo, capacitando estudantes a construir seu próprio conhecimento com autonomia e emancipação, conhecer-se e conhecer o mundo que o circunda. É preciso descobrir como o conhecimento é produzido, o que se quer conhecer e conhecer pelas causas, pois os profissionais licenciados são reflexos do tipo de conhecimento que a universidade oferece aos seus acadêmicos durante o curso de formação.

Devido à educação brasileira ter compromisso assumido com o mercado internacional, o Estado se descomprometeu com o interno, o social e a educação. Tem-se a necessidade de questionar, sair do isolamento do poder central no espaço das relações escolares e despertar para a participação. É só através da consciência crítica e da participação ativa na sociedade que se conquista uma educação justa, capaz de “formar” melhor o ser do ser humano a partir de uma dinâmica interativa com o outro.

Devemos sonhar com uma educação, onde se viva a utopia mitigada que permite criar e recriar, sem, contudo perder a razoabilidade e a estabilidade. Uma escola onde se realize entre as três dimensões humanas: a pessoal, a profissional e a social (ALARCÃO, 2001). E que não pense em apenas tratar o homem como um ser que precisa se realizar financeiramente, pois, antes disso, o homem precisa sentir-se autor de sua própria vida, com cultura necessária para saber distinguir e optar por aquilo que lhe faz bem, e possa agir com consciência de sua ação na sociedade, pois “[...] a vocação do homem é a de ser sujeito e não objeto” (FREIRE, 1980, p. 34). E, “[...] para ser válida toda a educação, toda a ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão” (FREIRE, 1980, p. 33). Somente a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas podem provocar a mudança e conceber uma educação com mais qualidade para as crianças e jovens. Desta forma, a prática reflexiva do homem é que permite promover uma significativa mudança na sociedade, este é o maior desafio que precisa ser conquistado.

A crítica consiste em desentocar o pensamento e em ensaiar a mudança; mostrar que as coisas não são tão evidentes quanto se crê; fazer de forma que isso que se aceita como vigente em si não o seja mais em si. Fazer a crítica é tornar difíceis os gestos fáceis demais. Nessas condições, a crítica – e a crítica radical – é absolutamente indispensável para qualquer transformação (FOUCAULT, 2004, p. 180).

A crítica possibilita irmos além daquilo que nos é mostrado e, por isso, ela provoca mudanças e é indispensável para obtermos transformações.

Como vimos, as ideias do moderno iluminismo vigoraram, a pleno vapor no século 19, concepções as quais precisamos nos libertar. É urgente a necessidade de buscarmos uma

racionalidade emancipatória, uma “[...] educação dos futuros cidadãos em uma sociedade democrática: plural, participativa, solidária, integradora...” (IMBERNÓN, 2011, p. 07).

Faz-se necessário educar na vida, para a vida e superar as desigualdades sociais, o desespero e a infelicidade que estão presentes nesses “tempos líquidos” que vivenciamos, mas para que isto aconteça, precisamos e devemos superar definitivamente a ciência burocrata que em vez de humanizar acaba por tornar as pessoas mais calculistas, competitivas e violentas. Urge aproximar as pessoas pelo diálogo, ao comunitário, daquilo que os faz sentirem-se mais atores dos fatos sociais e não meros espectadores daquilo que o pensamento hegemônico da sociedade do mercado lhes ordenam fazer que é cada um pensar e agir por si próprio. Precisamos imergir no pensamento crítico e reflexivo a fim de, nos distanciar das imposições da lógica mercantilista e construir práticas emergentes para a emancipação humana.

Para Gómez (2000, p. 103), refletir a prática implica:

Imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. O conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico, só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente, [...] em esquemas de pensamento mais genérico ativados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência.

Nesse sentido, o sujeito quando reflexivo pode ressignificar o mundo onde vive e, a partir de suas experiências e relações com ele, promover conhecimentos capazes de transformar e contribuir para a construção de si mesmo chegando a ser sujeito e não um “a sujeitoado”, ou seja, um sujeito independente de quem o negar sua identidade.

É preciso que a educação esteja em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos, adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história (FREIRE, 1980, p. 39).

Assim, o homem será reconhecido como sujeito com consciência de transformar a sociedade e a partir de sua capacidade crítica buscar sua emancipação, com uma educação que não subjogue ou domestique, mas que promova a reflexão e atitudes que transformem a ação. A capacidade de investigação propicia conhecimentos importantes e necessários para a ampliação de nossa capacidade de apreender, porém só podemos conhecer a partir do momento em que transformamos informações em conhecimentos, mas para que isto seja alcançado precisamos antes entender e compreendê-la de tal forma que traga alguma transformação ou mudança para nossa vida. Assim podemos atingir a esfera mais digna e

inteligente de se pensar e refletir sobre nossa capacidade de contribuir para a emancipação humana e assim podermos enxergar o mais longe possível.

Após a afirmação, negação e reflexão de algumas ideias até aqui defendidas, referente à contribuição da racionalidade emancipatória, imploramos aos leitores para integrar-se, pois a esta nova forma de enxergar a contribuição dessa teoria para a formação de saberes necessários que constituam o empoderamento do sujeito, que possibilita que ele seja autônomo e aja de tal forma que não seja dominado pelo outro.

Por isso, propomos a repensar para que estejamos conectados aos novos paradigmas e que nós devemos nos desligar de teorias arcaicas que já não produzem os efeitos esperados e eficientes para a emancipação de sujeitos sabedores e construtores de uma sociedade mais justa e cognoscente. No entanto, precisamos fazer a nossa parte, pensar, refletir, investigar, construir e mudar juntos, pois é a partir da investigação e reflexão crítica que podemos provocar mudanças e, conseqüentemente, desfrutar de transformações necessárias e condizentes com nossa realidade para a construção de um mundo melhor.

3 O QUE É SER PROFESSOR REFLEXIVO

Sabe-se que todo o ser humano reflete, é isso que o diferencia dos demais animais. A reflexão é inerente à espécie humana. Ora, os professores como seres humanos têm capacidade para refletir. Desde o início dos anos 90, a expressão professor reflexivo começa a aparecer no cenário educacional. A origem desta expressão gerou confusão na compreensão de muitas pessoas, pois se todo o ser humano reflete porque falar em professor reflexivo? Esclarecemos que a reflexão aqui discutida não pode ser compreendida como atributo próprio do humano, mas como um movimento teórico que busca a construção de uma identidade para o professor e de entendimento do trabalho docente.

O conceito professor reflexivo emergiu nos EUA como reação à concepção tecnicista de educação, que tem reduzido a profissão docente a um conjunto de competências técnicas sem sentido personalizado, impondo uma separação entre o eu pessoal e o eu profissional e criando nos professores uma crise de identidade.

Este conceito induz à valorização do professor não só enquanto dotado de conhecimentos técnicos elaborados pela ciência, mas prima pela experiência e a reflexão na experiência. Com “[...] isso abre perspectivas para a valorização da prática na formação dos profissionais, colocando as bases para o que se convencionou denominar de professor pesquisador de sua prática” (PIMENTA, 2002, p. 20).

A reflexão não é um processo pessoal, implica a imersão do homem num mundo de valores, interesses sociais e políticos. A reflexão deve estar aliada ao contexto em que o professor encontra-se para não incorrer em uma individualização do pensamento docente. A mera reflexão na ação é insuficiente para a prática profissional. Por isso, o processo

emancipatório constitui-se na libertação das consciências individuais. Esse movimento teórico de compreensão da prática docente coloca-o numa perspectiva emancipatória e de diminuição das desigualdades sociais, através do ensino e aprendizagem impedindo a apropriação banalizada do entendimento técnico da reflexão.

A transformação da prática dos professores deve-se dar, pois, numa perspectiva crítica. Assim, deve ser dotada de uma postura cautelosa na abordagem da prática reflexiva, evitando que a ênfase do professor não venha a operar, estranhamente, a separação de sua prática do contexto organizacional no qual ocorre (PIMENTA, 2002, p. 24).

O professor reflexivo é aquele que consegue superar a rotina de suas práticas e refletir sobre as suas ações cotidianas antes, durante e depois de executá-las (TARDIF, 2007). Ser um professor reflexivo é querer não ser “coisa”, mas um ente com autonomia. Para isso ocorrer precisamos desvinculá-lo da moda do discurso educativo de conceitos como reflexão, emancipação, cognição, aprender a aprender, entre outros. A reflexão em si acontece na dimensão teórica da sua definição e nas implicações da práxis educacional. Para Gomes e Lima (1997, p.1690):

O simples exercício da reflexão, entretanto, não é garantia de salvação dos cursos de formação de professores, pois a reflexão não é um processo mecânico. Deve, antes ser compreendida numa perspectiva histórica e de maneira coletiva, a partir da análise e explicitação dos interesses e valores que possam auxiliar o professor na formação da identidade profissional; portanto, dentro de um processo permanente, voltado para as questões do cotidiano, através de sua análise e implicações sociais, econômicas, culturais e ideológicas.

Assim, a reflexão do professor é um mecanismo de reestruturação da escola e de intervenção no cotidiano, que pode contribuir para a busca do aprimoramento da prática e da emancipação social. Pensar reflexivamente não é tão simples assim, pois abrange um estado de dúvida, perplexidade, dificuldade mental e principalmente um ato de pesquisa, busca da solução ou resolução da dúvida. Para Dewey (1979, p. 24) “[...] a necessidade da solução de uma dúvida é o fator básico e orientador em todo o mecanismo da reflexão”.

Zeichner (1993) afirma que o conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons profissionais. Nesse sentido, pode-se dizer que o professor reflexivo se mostra a partir da qualidade de sua prática. Para Alarcão (1996, p. 04) o processo reflexivo:

[...] consiste no desempenho de um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque reflete, de uma forma situada, na e sobre a

interação que se gera entre o conhecimento científico e a sua aquisição pelo aluno, refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Desta forma tem um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico que se reduz à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional.

Refletir para agir autonomamente é o elemento fundamental deste século. O homem subjugado pela pobreza, desemprego, individualismo, drogas e espírito consumista procura encontrar-se a si mesmo a fim de recuperar a sua identidade perdida. Diante desta situação interroga-se sobre a sua condição no mundo. A esperança perdida, talvez, pela exacerbação da racionalidade técnica, questiona e discute os rumos da educação e da formação de professores. Percebe-se que o homem deste século é um homem inquieto questionador e aspira conquistar a liberdade e a emancipação próprias, parece querer reaprender a pensar.

Afinal, o que é ser reflexivo? Para Dewey (1979), é uma forma especializada de pensar que implica uma atribuição de sentido, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, evidencia os motivos que justificam nossas ações ou convicções e ilumina as consequências a que elas conduzem.

A reflexão baseia-se no pensamento, nas atitudes de questionamentos e curiosidades em busca da verdade e da justiça, é uma lógica investigativa do sujeito pensante. A atitude reflexiva permite que nos sintamos mais sujeitos e menos objetos do sistema, proporciona a revalorização dos processos cognitivos e atende à dimensão humana de aprendizagem. A reflexão prima pela formação do sujeito, quer seja o professor ou o aluno, como pessoa que pensa e possibilita o direito de construir o seu saber, valoriza-se a experiência como fonte de aprendizagem, como processo de conhecer o próprio modo de conhecer e possibilita avaliar a capacidade de interagir, reconhecendo assim a capacidade de tomar às mãos a própria gestão da aprendizagem.

Contreras (2002) aponta o risco desta teoria não ultrapassar o nível do discurso, uma vez que cada escola encontra-se em realidades e condições particulares, muitas vezes, não oferecendo possibilidades de efetivação. A escola não é homogeneidade e os professores não são passivos às mudanças. Por isso, é necessário analisar e demonstrar as efetivas contribuições que a reflexão crítica pode proporcionar para a comunidade escolar. Pois, ela apresenta um discurso de preparar os educandos para a vida adulta com capacidade crítica em uma sociedade plural e, por outro lado, essas finalidades são negadas pelo sistema tecnicista atual. É diante desse paradoxo que os professores se sentem confusos e reduzem suas preocupações a problemas internos de sala de aula.

A educação é um fenômeno complexo, um trabalho de seres humanos que convivem em diferentes contextos políticos e sociais. Retrata e reproduz a sociedade, mas também projeta aquela que se deseja. É nesta perspectiva que apostamos em propor uma educação reflexiva que possibilite a emancipação do indivíduo. Diante disso, nos deparamos com um desafio a responder: o da sociedade da informação e o da sociedade do conhecimento.

A sociedade da informação é rápida, global e efêmera, neste sentido, as informações são transmitidas para a escola de tal forma que elas tendem a desaparecer por não ser eficaz enquanto detentora de informação. Neste caso, a educação se resolveria colocando as crianças frente às informações veiculadas pela televisão, outros artefatos cibernéticos e/ou midiáticos. Assim, os professores também desapareceriam. Foi nesta direção que alguns dirigentes políticos e educacionais apostaram em modelos educacionais desta natureza: envio de antenas parabólicas, computadores e outros recursos para as escolas com o intuito de fazer educação a distância.

A proliferação de escolas e cursos a distância interferiu no funcionamento e estrutura do ensino brasileiro. O desmonte parece ser oficial ou, se não for, aparentemente não há iniciativas de bloquear a tendência à superficialização da educação e à queda da escola, não somente como instituição tradicionalmente informadora/formadora, mas potencialmente humanizadora, construtiva e fundada nos pilares da proximidade intersubjetiva, da ética, da política e da cultura. Esses mecanismos têm descaracterizado a missão tradicional dos professores nas escolas, nas salas de aula e provocado uma retração de suas ações sociais nas comunidades onde vivem; bloqueiam iniciativas criativas, profundas e necessárias para a transformação da sociedade.

Os programas de tele-ensino permitem uma grande economia aos sistemas, pois em cada sala de aula há um monitor no lugar de três ou cinco professores. Essa postura, reflexo da política neoliberal, ilustra a lógica do Estado mínimo, no qual empobrecem significativamente a qualidade da aprendizagem operando uma nova forma de exclusão social, pois no mercado competitivo de trabalho essas pessoas possuem, muitas vezes, reduzidas oportunidades de inserção pela limitada formação.

Diante da quantidade e velocidade das informações cabe estabelecer a diferença entre informação e conhecimento. Para Pimenta (2002, p. 39):

Conhecer é mais do que obter as informações. Conhecer significa trabalhar as informações. Ou seja, analisar, organizar, identificar suas fontes, estabelecer as diferenças destas na produção da informação, contextualizar, relacionar as informações e a organização da sociedade, como são utilizadas para perpetuar a desigualdade social.

É tarefa da escola e dos professores transformar informações em conhecimentos, realizando um trabalho crítico e emancipatório, através da reflexão de seu fazer. O compromisso da educação vai além do ensinar, do transferir informações ou do puro repasse de conteúdos que tradicionalmente são mais valorizados na cultura escolar. Precisamos estabelecer uma autorreflexão na comunidade escolar partindo dos professores para os estudantes e comunidade em geral, da realidade vivenciada na escola, na sociedade, na família e na história. A educação foi tida, durante longo tempo na história brasileira, e ainda se mantém para alguns, como “a redentora da sociedade”, e a escola, como espaço “sagrado” para essa formação. Com o passar dos tempos, a própria sociedade, professores, pais, mães, estudantes e governos visualizaram o gargalo dessa crença superficial porque conseguiram, em parte, compreender a interferência de outros elementos e influências que contribuem decisivamente para a formação do ser humano, e que não pertencem exclusivamente à escola. Esses elementos são de ordem econômica, social, política, cultural e religiosa, sendo assim, a educação não depende unicamente da escola, mas de um conjunto de fatores associados.

Tradicionalmente, a escola tem se encarregado do repasse de informações, que até pouco tempo, encontravam nela espaço cativo e lugar privilegiado. O professor era o grande detentor do saber e encarregado oficial do repasse desse conhecimento que tinha a possibilidade de ser acumulado por ele e, gradativamente, ao longo dos anos de escolaridade, pelos alunos. Na atualidade, as informações podem ser obtidas com mais nitidez, rapidez e dinamicidade, em outros veículos como jornais, revistas, livros didáticos, internet, televisões, mídias eletrônicas. Enfim, há, indiscutivelmente, uma “democratização representativa”, existem mais meios de informação e formação e, conseqüentemente, novos desafios aos professores que estão pressionados, geralmente sem preparação, sem inserção em programas de formação por parte dos órgãos governamentais e sem inclusão nas políticas públicas.

Na esteira da busca de novos olhares e pensares para a educação, vislumbra-se a contribuição teórica que prima pela postura e ação do professor como prático reflexivo, ou seja, como alguém que seja capaz de, na dinâmica de seu trabalho, sustentar uma postura de reflexão, que de acordo com Dewey (1978), seja o fundamento da prática docente. Ela envolve a problematização das situações vividas em sala de aula e o pensar sobre elas, evitando o desempenho das atividades docentes como simples rotina. Pois, uma postura diferenciada do professor, por meio da prática reflexiva pode gerar novas dinâmicas pedagógicas e suscitar novos mecanismos de mudança no trabalho da escola e no seio da sociedade.

Contudo, como diz Contreras (2002, p. 192), a educação deve ser reflexiva e possibilitar uma “[...] autonomia emancipativa, como processo coletivo dirigido à transformação das condições institucionais e sociais do ensino”, fazendo frente à educação neoliberal que pretende pessoas qualificadas, primeiramente, em função do processo produtivo.

O Estado, com toda sua estrutura, tem se posicionado nitidamente ao lado do capital e do modelo ideológico neoliberal, esquecendo também seu compromisso com os professores. A progressiva racionalização do ensino submeteu o professor às normas concebidas por especialistas e técnicos em administração. Não queremos afirmar que a especialização é desnecessária e fútil, pois “[...] ninguém consegue tornar-se antropólogo, economista, biólogo, sem especializar-se. Mas pode fazê-lo sem reduzir o mundo a sua disciplina. Portanto, queremos alargar a base horizontal da aprendizagem, sem prejudicar necessariamente a base vertical” (DEMO, 2002, p. 14).

A educação tornou-se um mercado competitivo com características da “igualdade liberal”, este consagra as capacidades individuais, as potencialidades pessoais e abdica do coletivo. O professor possui seu papel, de crítico social e do conhecimento, reduzido no neoliberalismo, porque, desta forma, o Estado comprometido com a ideologia hegemônica, consegue controlar a sociedade como um todo.

Nesse contexto, não muito claro, o papel do profissional da educação precisa ser repensado. A grande maioria dos professores propõe aos seus alunos práticas pedagógicas conservadoras, assentadas no paradigma cartesiano, o que leva a uma ação fragmentada e reducionista, focalizada no “escute, leia, decore e repita” (BEHERENS, 2005). Segundo Gadotti (1998), é necessário que o professor se assuma enquanto profissional do humano, do social e do político. O professor precisa tomar partido e não ser omissos, neutro. Precisa definir-se com autonomia sem ficar “em cima do muro”, ou seja, ter uma posição ideológica, ser esperançoso em relação a uma sociedade mais equânime socialmente, ser um docente crítico, líder no processo de mudança e transformação da sociedade. O professor, antes de ser autoritário e dono da verdade, precisa torna-se um investigador, articulador, pesquisador crítico e reflexivo, precisando manter constante iniciativa sócio-política para transformar a sociedade através de sua ação e postura ético-pedagógica nessa mesma sociedade.

A educação serve como instrumento de luta levando a população à consciência crítica que supere o senso comum sem o desconsiderar, refletindo sobre aquilo que tem de irrefletido e, desta forma, ver o verdadeiro sentido das coisas e das relações.

Precisamos ressignificar a prática pedagógica, partindo da reflexão como ferramenta para nortear o trabalho do professor, favorecendo aquisição de nova postura frente aos problemas enfrentados cotidianamente, possibilitando posturas e ações que favoreçam o desenvolvimento de competências relevantes e significativas aos estudantes, transformando-os em cidadãos capazes de agir ativamente e conscientemente, superando a interferência de funções conservadoras capazes de dominar e alienar as pessoas.

3.1 A PRÁTICA REFLEXIVA DOCENTE E O PAPEL DO EDUCADOR NO CENÁRIO EDUCACIONAL

Por muitos anos, ao longo da história educacional, o professor era visto apenas como um transmissor de conhecimentos incontestáveis, somente ele detinha a posse do saber e o repassava aos seus alunos, sem se preocupar com a contribuição de sua prática para a aprendizagem desses discentes. Porém, essa realidade começa a ser repensada com o questionamento do paradigma que predominou por muito tempo. Ressentimo-nos de um novo paradigma, uma nova forma de ver e desenvolver a educação, um paradigma emergente cujo conhecimento se funda na superação das distinções tão familiares e óbvias que até há pouco considerávamos insubstituíveis.

3.1.1 A prática reflexiva docente

A promoção da educação emancipatória deve provocar a mudança social, ensejar uma nova forma de conhecer o mundo e de se relacionar com ele, sem que sejamos passivos, mas atores críticos, capazes de contrapor-se à cultura de massa, sendo sujeitos do conhecimento e transformadores da realidade social. Pois, ao permanecermos apenas na prática da educação tradicional estamos contribuindo para a construção de sujeitos apáticos e assim possibilitando o domínio de suas ações, pensamentos e inquietações e nos transformando em apreciadores do sistema depreciativo de sujeitos críticos e criativos do conhecimento emancipador.

Precisamos entender a natureza sistemática da educação para atuar eficientemente na escola. Pois, “[...] a educação não modela a sociedade, mas ao contrário, a sociedade é que

modela a educação segundo os interesses dos que detém o poder” (FREIRE, 2003, p. 49). É tarefa do professor denunciar a ideologia dominante, pois ele sonha em favor da libertação dos estudantes da classe dominante, seu sonho é reinventar a sociedade e ocupar o espaço da escola para desvendar a realidade que esta sendo ocultada.

A concepção humanística das ciências sociais coloca a pessoa, enquanto autor e sujeito do mundo, no centro do conhecimento. E não como mero espectador, daquilo que lhe é imposto como verdade. Por isso, a educação está sendo repensada, a fim de colocar o sujeito como participante reflexivo da vida, mesmo que este ofício não seja tão fácil, quando se trata de uma profissão humanista.

A capacidade de sermos autores do processo de construção do conhecimento e não meros receptores daquilo que já está pronto para apenas ser memorizado, é característica do professor libertador. “Uma pedagogia autoritária, não permite a liberdade necessária à criatividade, e é preciso criatividade para aprender” (FREIRE, 2001, p. 32).

No entanto, precisamos compreender bem em que condições e com que tipo de reflexão os professores levam a cabo seu trabalho, caso contrário não se poderá saber em que medida os resultados da investigação em educação podem incidir nas práticas. Mas, sabe-se que uma pedagogia libertadora possibilita espaço vital e necessário para a expansão de uma educação emancipadora, ativa e criativa, tornando possível a construção de um aprendizado autônomo e não meramente despótico que sufoca o desenvolvimento de todo e qualquer ser humano.

Dewey (apud LALANDA E ABRANTES, 1996) destaca três atitudes que favorecem a ação reflexiva: a) Abertura de espírito – saber ouvir opiniões, informações provenientes de fontes diversificadas; ter capacidade de aceitar alternativas de percurso e reconhecer possibilidades de erros; b) Responsabilidade – fazer ponderação cuidadosa das consequências de determinada ação; c) Empenho – traduz-se na adesão voluntária e no desejo de participar para mobilizar as atitudes anteriores.

Nota-se que a reflexão é uma consideração ativa, cuidadosa e persistente que devemos ter com a prática e não um conjunto de técnicas que deve ser aprendida e executada pelos docentes. A abertura de espírito, por exemplo, é uma atitude que deve estar presente em toda a ação reflexiva, pois sem ela teremos dificuldade de pensar na diferença. Há que se ter cuidado para não sobrepormos o outro em benefício de nosso eu; vivemos em uma era em que temos a tendência de superestimar nossa cultura, nossa maneira de pensar e agir. Essa postura faz calar o outro, é uma forma brutal de violência que domina e não favorece a construção do verdadeiro conhecimento. A responsabilidade é outra forma de cuidado que devemos levar em

consideração para a construção de uma prática reflexiva, pois ela possibilita analisarmos as consequências de toda e qualquer ação respeitando a ação de cada pessoa. O empenho como outra atitude de reflexão nos faz pensar que a ação reflexiva só acontece a partir da adesão voluntária, do desejo de mobilizar e realizar determinada ação. A atitude reflexiva acontece de acordo com a vontade própria de cada ser humano.

Schön (2000) diferencia a reflexão na ação e sobre a ação como formas de desenvolvimento profissional. A reflexão na ação ocorre quando os profissionais refletem no decurso da própria ação sem a interromperem, embora com brevíssimos instantes de distanciamento. No segundo caso reconstruem mentalmente a ação, *a posteriori*, para analisarem. Em ambas as situações, a reflexão proporciona a reestruturação da ação.

Para somar-se a Schön (2000), recorreremos a Perrenoud (2002), para reforçarmos os posicionamentos no que tange a algumas diferenças de sentidos da reflexão, necessários ao profissional reflexivo: a reflexão-na-ação e a reflexão-sobre-a-ação, objetivando compreender o sentido desses conceitos que, segundo ele, permeiam a concepção do professor como um profissional reflexivo. “A reflexão na ação é o modo de funcionamento de uma competência de alto nível, enquanto que a reflexão sobre a ação é uma fonte de autoinformação e de evolução das competências e dos saberes profissionais” (PERRENOUD, 2002, p. 25). A reflexão na ação representa a reflexão realizada no ato da ação, o que proporciona uma ampla aproximação do professor com o problema ou necessidade apresentada. A reflexão sobre a ação permite ao professor compreender o que ocorreu ou ocorrerá durante a aula, de forma planejada. Tomamos nossa própria ação como objeto de reflexão.

Quanto à reflexão sobre a ação e na ação proposta por Schön (2000) deve-se considerar que somente ela não basta, “[...] é necessário que o professor seja capaz de tomar posições concretas para reduzir tais problemas. Os professores não conseguem refletir concretamente sobre as mudanças porque são eles próprios condicionados ao contexto em que atuam”(PIMENTA, 2002, p. 23). A reflexão da prática pedagógica no atual contexto torna-se, muitas vezes, difícil e complexa, pois de um lado estamos condicionados a mudanças e queremos refletir sobre nossas ações em sala de aula, mas por outro podemos até achar esta atitude desnecessária, pois estamos rodeados de pedagogias conservadoras, que desprezam o olhar dinâmico e desconsidera qualquer forma de mudança. A reflexão sobre a prática visa provocar transformação no espaço escolar e essa transformação ocorrerá efetivamente quando os professores buscarem sustentar seu trabalho em teorias que despertem a reflexão aliada à prática em sala de aula.

Para Pimenta (2002, p. 24) o saber

[...] docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais.

O processo de reflexão tem a ver com o nível de consciência da reflexão sobre a ação, isto é, a reflexão deve estar além do saber profissional. “Todos nós refletimos na ação, e nem por isso nos tornamos profissionais reflexivos. É preciso estabelecer a distinção entre a postura reflexiva do profissional e a reflexão episódica de todos nós sobre o que fazemos” (PERRENOUD, 2002, p. 13). É perceptível que a reflexão sobre a prática não é um pensar qualquer, mas sim uma postura constante provocada pelo descontentamento de determinada ação. O refletir do profissional de que se fala elucida uma compreensão da educação como processo dinâmico, mutável e que precisa incessantemente ser repensado, pois as ações reflexivas devem estar voltadas para a construção de sujeitos inacabados e não em um ser formatado conforme as concepções das pedagogias conservadoras propagam sobre a formação humana.

Nesse, sentido, percebe-se que a transformação é lenta e provoca rompimento com concepções instaladas e acatadas há muito tempo e consideradas como modelo de escola. Em suma, “[...] é preciso enfatizar que a transformação da escola historicamente conservadora e racional em escola reflexiva e emancipadora é um processo em construção e não ocorre sem rupturas” (ALARCÃO, 2003, p. 79). Toda a mudança provoca no primeiro momento estranheza, descontentamento e receio, por isso, a busca por uma escola reflexiva é um processo que precisa ser lentamente construído, já que a escola conservadora e racional não está suprindo as necessidades atuais do ensino público que é a formação integral do ser, uma educação formadora de pessoas críticas e emancipadas.

A educação enquanto formadora de sujeitos críticos acontece primeiramente se o professor enquanto mediador do conhecimento do educando, possibilita que este reflita sobre determinadas situações. O professor deve criar um ambiente propício para que o sujeito tenha vontade de espírito para buscar o conhecimento.

O conceito de professor reflexivo não se esgota no imediato da sua ação docente. Ser professor implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e consciencializar-me do lugar que ocupo na sociedade. Numa perspectiva de promoção do estatuto da profissão docente, os professores têm de ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização

ao serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos (ALARCÃO, 1996, p. 05).

O professor, desta forma, precisa estar consciente de suas ações para a edificação do verdadeiro ensino reflexivo, buscando promover condições para o aparecimento de agentes ativos para o desenvolvimento de uma sociedade mais humanizadora e responsável por suas ações.

No que tange a formação de professores, o objetivo central de qualquer tipologia de reflexão, é saber refletir sobre a própria prática e para isto, pode chegar à conclusão que não basta dominar alguns instrumentos gerais, tais como fazer treinamentos abstratos, debates e realizar observações metódicas. A prática reflexiva, não acontece apenas quando o professor percebe-se necessitado de refletir sobre seu cotidiano e abandona o processo do pensar quando se sente seguro, neste caso não se trata de profissional reflexivo. O professor reflexivo possibilita construir um sujeito conhecedor com capacidade de tomada de consciência, para agir em função de superar as condições opressivas que impedem a libertação do homem. Diante disso, há necessidade de se desenvolver um discurso de transformação social e de emancipação e a reflexão do educador sobre a prática pode ser o suporte necessário para tanto.

3.1.2 O educador e seu protagonismo no cenário educacional

A concepção voltada para a reflexão sobre a prática estabelece mudanças no perfil do profissional da educação, pois a partir da reflexão crítica sobre a prática, possibilita que ele elabore conhecimentos significativos, destacando a relevância da construção de um conhecimento que favoreça a participação crítica do educador e a posição ativa do educando. Como salienta Gusdorf (S/d, p. 06):

O melhor mestre não é aquele que se impõe, que se afirma como dominador do espaço mental, mas, ao contrário, o que se torna aluno de seu aluno, aquele que se esforça para acordar uma consciência ainda ignorante de si mesma e de guiar seu desenvolvimento no sentido que melhor lhe convém.

Hoje, o professor precisa não só desenvolver suas práticas de ensino, mas também repensá-las e modificá-las quando de sua necessidade, a fim de possibilitar uma melhoria do seu trabalho como profissional da educação. Como afirma Schön (2000, p. 31):

[...] é possível através da observação e da reflexão sobre nossas ações, fazermos uma descrição do saber tácito que está implícito nelas. Nossas descrições serão de diferentes tipos, dependendo de nossos propósitos e das linguagens disponíveis para essas descrições. Podemos fazer referência, por exemplo, às sequências de operações e procedimentos que executamos; aos indícios que observamos e às regras que seguimos; ou os valores, às estratégias e aos pressupostos que formam nossas "teorias da ação".

Deste modo, necessitamos refletir sempre sobre nossa prática de sala de aula, repensar como estamos desenvolvendo nosso trabalho. Nós, como educadores, temos um compromisso muito além da transmissão de conhecimentos, pois em muitas situações somos responsáveis pela edificação de personalidades, por trabalharmos com pessoas que sempre estarão em um processo de transformação. Pois, “[...] o papel do mestre, é, aqui, como o do intercessor; é ele que dá forma humana aos valores” (GUSDORF, s/d, p.04). Este autor nos faz pensar o quanto o papel do educador é importante para a formação de sujeitos. Temos um compromisso relevante na constituição da humanidade, para isso devemos possuir formação adequada para transformar uma educação capaz de proporcionar sujeitos construtores de sua própria história e não apenas seres passivos diante de tantos obstáculos, pois não podemos perder nossa capacidade de pensar e contemplar o mundo e, principalmente, firmar nosso compromisso em transformar indivíduos em pessoas melhores para viver na sociedade efêmera e acelerada do mundo contemporâneo.

Portanto, na educação, o principal desafio não é afirmar a parcela da competência situada para além dos conhecimentos científicos. O desafio de uma ligação explícita e voluntarista ao paradigma reflexivo é complexo, pois se trata ao mesmo tempo: - de ampliar as bases científicas das práticas, onde elas existam, e lutar contra uma ignorância ainda muito ampla das ciências humanas, da psicologia e, acima de tudo, das ciências sociais; - de não as mistificar e de desenvolver formações que articulem racionalidade científica e prática reflexiva, não como irmãs inimigas, mas como duas faces da mesma moeda (PERRENOUD, 2002, p. 16).

A prática reflexiva pode ser compreendida como um novo paradigma cultural, uma nova visão de mundo, caracterizado por uma racionalidade crítica, emancipatória de sujeitos dotados de conhecimentos inerentes à atividade humana de qualidade, que pensem por si próprios na sua missão social e na sua organização enquanto constituidores da sociedade.

A mudança que precisa ser feita diz respeito ao pensamento que temos sobre a educação. É preciso refletir em atitude de diálogo com os problemas e frustrações, com os sucessos e fracassos, com o pensamento próprio e dos outros. O conceito de professor reflexivo desenvolve a noção de escola reflexiva, capaz de qualificar aqueles que estudam, mas também os que nela ensinam. “Uma escola reflexiva pressupõe uma comunidade de

sujeitos na qual o desenvolvimento das relações pessoais no seu sentido mais autêntico e genuíno deverá estar no centro das atitudes, dos conhecimentos e da comunicação” (ALARCÃO, 2001, p. 31). Esta escola incide em possibilitar a constituição de sujeitos capazes de admirar-se com o novo, e o velho, ter capacidade de espantar-se e pensar sobre o que esta acontecendo à sua volta. Deve cotejar sobre as novas relações e formas de conhecimento meditando a respeito das consequências desses saberes e, a partir dessa análise, buscar mudar a sua ação de tal forma que facilite novas compreensões voltadas para a libertação de possíveis formas de dominação.

Mas para que uma escola tenha caráter reflexivo, “[...] a formação inicial tem de preparar o futuro professor para refletir sobre sua prática, para criar modelos e para exercer sua capacidade de observação, análise, metacognição e metacomunicação” (PERRENOUD, 2002, p. 17). Nesse sentido, a formação inicial é essencial para a constituição de um profissional que saiba pensar e mudar sua prática, não apenas reproduzindo paradigmas, mas criando novas formas de analisar e transformar suas experiências em direção à libertação. Urgem construir uma escola reflexiva, em que as pessoas pensem, sintam, sofram, vivam, ajam e interajam, colaborando entre si, como “[...] comunidade educativa que aprende e que se desenvolve de um modo rápido, inteligente e diferenciado” (ALARCÃO, 2001, p. 42).

A escola reflexiva provoca desejo, espanto e vontade de sair da mesmice de sua rotina tradicional que retrai a capacidade de crescimento e desenvolvimento do ser humano para despertar uma nova identidade humana, uma unidade capaz de se orientar por seu próprio jeito de entender e representar os espaços e acontecimentos sociais independentes de qualquer forma de coação vinda de fora.

Percebe-se a necessidade de conhecer as individualidades e com elas questionar os caminhos para evoluir com as experiências, e nelas crescer por meio dos aprendizados. Em suma, um profissional reflexivo só pode ser formado por uma prática reflexiva graças a essa fórmula paradoxal apreciada por Meirieu (2005 apud PERRENOUD, 2002, p. 18): “Aprender fazendo a fazer o que não se sabe fazer”. A experiência e a vontade de querer fazer diferente é característica de quem quer mudar e transformar sua prática de forma reflexiva. Sabemos que a transição de uma prática pedagógica instrumental para uma prática pedagógica emancipatória não ocorre ao acaso e num passe de mágica. Precisamos primeiro adotar atitude de mudança: querer mudar; segundo, buscar problematizar nossa prática para enxergar onde precisamos mudar e por fim, buscar formação para que possamos melhor desenvolver e nutrir nosso fazer.

Para que haja profissionais reflexivos na educação, precisamos de pessoas capazes de “ser com os outros e nos outros”, que estejam dispostas a aprender no coletivo, pois não nascemos autos suficientes, precisamos do outro para nos reafirmar, pois o crescimento intelectual está ligado a uma realidade humana conjunta, cujos diversos aspectos se compõem em sintonia uns com os outros. Diante, de um mundo tão heterogêneo, diversificado,

[...] a experiência nos ensina, no entanto, que a sabedoria não pode ser adquirida sem custo. A verdade não se reduz a uma lição que decoramos, mas supõe uma aplicação de toda a personalidade, uma orientação obtida por uma lenta preparação que consagre a recompensa suprema, a revelação das mais altas certezas (GUSDORF, S/D, p.11).

A formação é essencial para a existência de profissionais que se sintam entes reflexivos de suas práticas e para que possam efetivar e concretizar um trabalho com qualidade, o que demanda de cada profissional cumprir seu papel, buscando investigar e conquistar uma prática capaz de conduzir a uma reflexão com consciência. A experiência nos ensina que é com ela que podemos nos transformar e transformar nosso fazer diário, o que talvez não seja tão simples como se pensa, mas elas nos mostram o que precisamos aprender para mudar nossa prática na direção da emancipação.

Sabemos que a tarefa do professor reflexivo não é fácil, pois diante da

[...] explosão demográfica, os movimentos migratórios, a democratização dos estudos, a urbanização, a terceirização e as reestruturações da economia fazem os professores entrar em contato com novos públicos. Ao mesmo tempo torna-se cada vez menos cômodo resolver os problemas livrando-se dos alunos que os provocam, pois as condições de emprego tendem a ampliar a escolaridade básica e a dissuadir os jovens de ingressar no mercado de trabalho, parecendo cada vez mais indefensável sua rejeição (PERRENOUD, 2002, p. 57).

Torna-se desafiador ser professor reflexivo perante uma sociedade fortemente enraizada na racionalidade instrumental, que professa de maneira ufanista a evolução da ciência e da técnica e defende a organização do campo educacional à luz dos princípios da cultura científico-tecnológica. Esta racionalidade tem unificado o saber e conduzido o processo de elaboração cultural no sentido de uma visão única: a da razão teórico-instrumental, desprezando a capacidade reflexiva que o professor pode construir a fim de possibilitar formação de pessoas com visão de totalidade na sociedade e não meramente técnicas.

A missão do professor reflexivo não se reduz a passar muitas coisas para que o aluno aprenda, mas possibilitar que este se autoconheça e tenha autodomínio na condução de sua

plena realização humana, seja qual for o campo escolhido de exercício profissional. Pois, a educação de um homem supõe a formação de sua personalidade.

No entanto, a formação de professores reflexivos não somente deve se limitar ao ensino de conteúdos, mas criar espaços que extrapolem a mera instrumentalização.

A formação assume um papel que vai além do ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e incerteza (IMBERNÓN, 2011, p. 19).

O professor deve ser um profissional comprometido, participante crítico do verdadeiro processo de inovação e mudança, corroborando para a produção de um conhecimento dinâmico e flexível. A educação deve apontar na direção da formação humana e possibilitar que as pessoas sejam autores de sua própria condição social na sociedade contemporânea. “O objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social” (IMBERNÓN, 2011, p. 29). Ser profissional da educação é ensinar por essa racionalidade emancipatória das pessoas.

A função docente propõe valores. Definir valores não é uma tarefa fácil, já que vivemos em uma sociedade pluralista que apresenta conflitos de diferentes ordens e, não poucas vezes, o professor sente-se marginalizado pela sociedade como se sua função fosse desnecessária, reproduzindo discursos estereotipados.

O profissional docente sentir-se-á mais à vontade para agir interativamente com outros agentes sociais que comungam da mesma proposta de valores. Isso pode ser conseguido ao repensar sua prática e reconstruí-la quando necessária. Ele precisa de novos sistemas de trabalho e de novas aprendizagens para exercer melhor sua profissão diante dos desafios da chamada sociedade globalizada, do conhecimento e da informação.

É preciso analisar o que funciona, o que devemos abandonar, o que temos de desaprender, o que é preciso construir de novo ou reconstruir sobre o velho. É possível modificar as políticas e as práticas da formação permanente do professorado? Como as mudanças atuais repercutem na formação do professorado? (IMBERNÓN, 2009, p. 18).

Essas e outras perguntas devem ser propostas, uma vez que o professor precisa estar preparado para educar nessa sociedade dinâmica e instável que vivemos. A formação de professores torna-se condição essencial para aprendermos a gestar o novo e também para

desaprender muitas práticas que não respondem pela formação de seres com autonomia, mas que apenas servem para manipular e ludibriar a capacidade reflexiva do educando.

Para Freire (1996, p. 44), o momento fundamental na formação dos professores 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”. A formação crítico-reflexiva, que orienta o desenvolvimento de capacidades de processamento da informação, análise, reflexão crítica, diagnóstico, decisão lúcida, são necessárias para o desempenho de profissionais engajados com o verdadeiro conhecimento. A formação não é apenas aprender em quantidade, inovar mais, mas pode tornar-se um estímulo crítico contra práticas sociais de exclusão, abuso de poder, miséria econômica de muitos. Ao ser permanente ela tem o propósito de dar aos docentes conhecimentos, habilidades e atitudes para criar tornarem-se reflexivos ou investigativos.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de 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 a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1992, p. 25).

O autor citado, por meio de suas considerações, humaniza a formação profissional docente e retira seu caráter tecnicista, instaura a condição para que a racionalidade instrumental ceda lugar à racionalidade crítica/emancipatória. Nóvoa (1993) defende que a profissionalização do saber na educação tem contribuído para desvalorizar os saberes da experiência e das práticas dos professores. “A lógica de uma racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva” (NÓVOA, 1993, p.27). Por isso, o primeiro passo a ser dado é formar professores para desvencilharem-se da racionalidade instrumental que corrompe a formação humanizadora e incentivá-los à adoção de novas formas de compreender e educar a partir de uma prática reflexiva.

A meta é aprender, interpretar, compreender e refletir a relação entre a educação e a realidade social de forma comunitária (IMBERNÓN, 2011). Sabe-se que somente a prática reflexiva, talvez, não seja suficiente, para enfrentar a complexidade da educação, mas sem ela podemos perder o verdadeiro sentido da educação em um mundo tão inconstante e dinâmico que secundariza a capacidade reflexiva do homem moderno. Precisamos avançar para além do paradigma dominante e reafirmar o paradigma reflexivo como novo, concebido como um poder que o professor tem sobre o seu trabalho e sua organização.

Um poder não usurpado pela fragilidade das práticas, mas abertamente assumido, com as correspondentes responsabilidades [...] assumir-se como profissional reflexivo é incomodar-se com a forma como as burocracias os tratam; eles não devem reagir por meio do ressentimento nem dos protestos sindicais, mas pela construção negociada do sistema educativo (PERRENOUD, 2002, p. 216).

Sonhamos com uma escola onde se viva a utopia mitigada que permita o exercício da criatividade e reconstrução de perspectivas, sem, contudo, perder a razoabilidade e o equilíbrio. Uma escola onde se realize entre as três dimensões humanas: a pessoal, a profissional e a social (ALARCÃO, 2001). Almejamos um professor, que ame a profissão, que ela represente sua razão de ser e que a reflexão permeie seu trabalho de forma permanente e contínua, que permita que ele esteja por ela envolvido, compreendendo suas ações e que possibilite reconstruí-las quando necessário. Somente a reflexão crítica se apresenta como suporte para provocar a mudança e conceber uma educação com mais qualidade para as crianças e jovens. Desta forma, a prática pedagógica reflexiva é que permite promover uma significativa mudança nas práticas escolares, este é o maior desafio a ser enfrentado.

3.2 COMPREENSÕES EM TORNO DA PROPOSTA DE PROFESSOR REFLEXIVO

As reflexões que aqui se encontram são algumas das compreensões de professor reflexivo que até agora foram discutidas. Essas considerações nos possibilitam refletir a transição da alienação técnica à autonomia da crítica.

3.2.1 Prática reflexiva docente e a epistemologia da práxis

Uma das questões que merecem ser refletidas diz respeito à formação de professores, pois é um problema evidente fundado no paradigma positivista e pragmático o qual não supre as necessidades dos desafios contemporâneos. Isto demonstra que estamos diante, não apenas de um problema prático, mas epistemológico, isto é, o problema não está recluso à estrutura da formação, mas aos pressupostos que sustentam uma proposta digna e que proporcione resultados eficientes para a emancipação, aos improvisos e efemeridades da atualidade.

A preocupação desta proposta não é uma questão eminentemente performática da formação do professor, mas da ciência da educação. Muitas das abordagens estão preocupadas e relacionadas com situações práticas, deixando de lado a epistemologia da educação. Não queremos subestimar ou transmitir o entendimento de que as práticas não sejam importantes,

mas precisamos propor ações que fortaleçam a construção do saber pedagógico e estas estão estreitamente vinculadas ao caráter epistemológico.

A pergunta a ser feita no atual contexto educacional é: em que bases se ancora a atual proposta de formação de profissionais da educação? É uma questão complexa e difícil de resolver diante dos antagonismos da realidade educacional, mas precisamos de uma formação que responda às necessidades concretas da atualidade. Um dos caminhos apontados é o da reflexão como diretriz de formação, com nova dinâmica, novo modo de ver e desempenhar a educação.

Diante, de todas as críticas que se possa fazer às propostas de Schön (2000) e Perrenoud (2002), é inegável suas contribuições para uma nova concepção da formação de professores que até então tinha sido esquecida pelas instituições formadoras. Para Ghedin (apud PIMENTA, 2002, p. 131),

[...] a grande crítica que se coloca contra Schön não é tanto a realização prática de sua proposta, mas seus fundamentos pragmáticos. A questão que me parece central é que o conhecimento pode e vem da prática, mas não há como situá-lo exclusivamente nisto.

A dúvida que instauramos diz respeito à racionalidade técnica, pois ela consiste em uma epistemologia da prática advinda da filosofia positivista, a qual defende a ideia de que resolvemos os problemas mediante instrumentos técnicos e sistemáticos. A reflexão de Schön (2000) está no não saber como resolver situações em que se precisa refletir e utilizar o pensar para encontrar uma solução não só no aspecto prático, mas no modo de ver e atuar com capacidade crítica e autonomia diante de situações cotidianas.

A reflexão sobre a prática constitui o questionamento sobre a prática, e um questionamento efetivo inclui intervenções e mudanças. Para isto há de se ter, antes de tudo, de algum modo, algo que desperte a problematidade desta situação. A capacidade de questionamento e de autoquestionamento é pressuposto para a reflexão (GHEDIN apud PIMENTA, 2002, p. 132).

A reflexão sobre a prática não acontece isolada, mas origina-se do constante questionamento entre o que se pensa e o que se faz. O fazer coerente não dissocia teoria e prática, porém quando há um processo mecânico de ensino e aprendizagem, a teoria é dissociada da prática, suscitando a inconsistência do fazer pedagógico. Diante disso, deve-se ressaltar que a formação de professores precisa superar a epistemologia da prática para a epistemologia da práxis, que é um movimento voltado à ação e reflexão da prática. Não podemos separar a teoria da prática, por isso sempre que refletirmos sobre nossa ação

devemos estar orientados por uma teoria. “A separação de teoria e prática se constitui na negação da identidade humana” (GHEDIN apud PIMENTA, 2002, p. 133). Ao dissociar a prática e a teoria, negamos o que há de mais importante no humano que é a capacidade de interrogar, inquirir, fazer perguntas, pois são elas que nos possibilitam superar a alienação humana. Ao operar mecanicamente o ser humano reduz-se a uma dimensão pobre, orgânica; a negação da pergunta é uma negação ontológica, e esta é a maior transgressão humana. Segundo Ghedin (apud PIMENTA, 2002, p. 134), o

[...] ser humano age, sempre, orientado para determinados fins, sejam eles plenamente conscientes ou não. A atividade prática implica a modificação do ideal em face das exigências do próprio real. A prática requer um constante vai-e-vem de um plano a outro, o que só pode ser assegurado se a consciência se mostrar ativa ao longo de todo o progresso prático.

Nesse sentido, o saber docente é construído a partir da relação entre teoria e prática que é resultado de um longo processo histórico de saberes produzidos e transmitidos. São os saberes da experiência e da cultura que são formadores dos demais. É na prática refletida que o conhecimento é produzido.

A experiência docente é responsável pela produção do conhecimento, mas isso só é possível quando se instaura uma postura crítica e reflexiva do educador sobre suas próprias vivências, quando “rumina” sobre os conhecimentos trabalhados a política, o sistema social, econômico e cultural. Deste modo, o docente estará rompendo com modelo tecnicista de trabalho e instaurando um novo paradigma epistemológico, que é o da racionalidade crítica capaz de emancipar não somente a ele mesmo, como também “[...] possibilitar a autêntica emancipação dos educandos, não sendo mais um agente formador de mão-de-obra para o mercado, mas o arquiteto da nova sociedade, livre e consciente de seu projeto político” (GHEDIN apud PIMENTA, 2002, p. 135). O professor, enquanto formador de consciências críticas, deve estar ciente de sua importante tarefa na formação de pessoas emancipadas e construtoras de uma nova forma de se posicionar frente ao vivido.

3.2.2 Autonomia emancipadora da crítica

Ao estabelecer as relações entre as práticas reflexivas de sala de aula e as relações sociais, o professor está colaborando para mudanças sociais e ampliando o horizonte de

entendimento crítico. Pois, o potencial de reflexão ajuda a reconstruir ações emancipadoras em nossa sociedade.

O professor crítico reflexivo educa seus alunos com o intuito de formar cidadãos críticos, ativos e comprometidos com uma sociedade mais justa e igualitária. Por isso, refletir significa explorar os fenômenos sociais e históricos, assumindo uma postura referente às situações encontradas. A reflexão crítica recorre à crítica da interiorização de valores sociais dominantes, como uma forma de tomar consciência de suas origens e de seus efeitos.

A teoria crítica não possui as mesmas características de uma teoria científica, pois ela é reflexiva e não objetiva, seu compromisso com a emancipação não se limita a mostrar as formas emancipadoras da razão, ela integra o processo de transformação. “A teoria crítica, ademais de ser uma reflexão pessoal, é uma construção social e política sobre como a sociedade se organiza politicamente em função de interesses de classe” (GHEDIN apud PIMENTA, 2002, p. 139).

Nesse sentido, devemos reconhecer que a reflexão crítica não é uma forma de, apenas, superar as diferenças, mas antes deve ser reconhecida como uma racionalidade capaz de emancipar da dominação que afeta nosso pensamento e nossa ação. Pois, um profissional crítico-reflexivo não nasce por processos espontâneos ou naturais, há um trabalho a fazer que exige demonstrar esforços com a finalidade de conseguir captar e mostrar como os processos educativos estão se desenvolvendo na prática e alertar quando estas encontram-se em experiências de duvidoso valor educativo.

A aspiração à emancipação é a construção de conexões entre a prática e o contexto social mais amplo, o qual provoca autonomia nos educandos que devem transformar a realidade na mesma proporção de sua emancipação.

3.2.3 Epistemologia da prática docente

O conhecimento resulta da reflexão sistemática, rigorosa e de conjunto de nossa prática, o qual não se encerra senão no fim da vida do homem e que é utilizado para compreender e entender as coisas que estão ao seu redor. “O conhecimento não só é uma construção social como também uma possibilidade de resgatar a dignidade do ser humano no interior da cultura à qual pertencemos” (GHEDIN apud PIMENTA, 2002, p. 141). É através dele que afirmamos nossa vida cotidiana e buscamos compreender seu sentido.

Assim, alimentar as habilidades cognitivas dos sujeitos é tarefa da prática docente, pois é diante das necessidades que surgem novas concepções e visões. Estas precisam ter seu leme orientado para educar o cidadão politicamente comprometido com as transformações radicais da sociedade. Assim, é a partir do fazer refletido que podemos descobrir outros sentidos que a prática educativa pode proporcionar aos educandos como a almejada autonomia. “Um fazer não refletido sistematicamente impede-nos o horizonte do sentido” (GHEDIN apud PIMENTA, 2002, p. 141).

Sabemos que a reflexão não é tarefa simples numa sociedade radicalmente marcada por um pragmatismo tecnicista, em que tudo se explica por sua utilidade. Por isso, propomos a reflexão crítica como estratégia para superar as distorções cognitivas que dificultam o conhecimento de nossas próprias práticas. O fazer pedagógico precisa ser uma atividade que imbrigue uma mudança profunda e política no interior da sociedade, uma força transformadora da própria prática, pois, caso contrário, perderá seu sentido e horizonte educativo.

Conhecer é poder vislumbrar os cenários que estão além das aparências. Pois, é na superação dos limites que o conhecimento adquire sentido na medida em que nos toca essencialmente. O conhecimento, revestido de politicidade, deve conduzir o sujeito para a transformação radical da sociedade onde este está inserido. Essa mudança precisa estar comprometida eticamente com as classes excluídas a fim de haver emancipação e cidadania. Assim,

A reflexão é instauradora do ser. Ela recoloca o ser no espaço do ente e, simultaneamente, lança o ente no ser. Assim, se poderia afirmar que o ente é manifestação do ser do mesmo modo que o ser se manifesta nos entes (Heidegger, 1998). A consciência desta presença se dá pela sistematização da compreensão de nosso ser-no-mundo. O filosofar se constitui na essência mesma do ser humano, especialmente naquele processo carregado de crítica e de criatividade (GHEDIN, apud PIMENTA, 2002, p. 144).

Nesse sentido, o processo de reflexão instaura a compreensão da existência humana, é através dela que encontramos nossa identidade. A reflexão se dá no contexto social onde estamos imersos e este meio é que nos provoca a refletir sobre determinada situação bem como a relação que este pensar tem com nossa corporeidade, com nossa totalidade. É na escola que a reflexão há de buscar e cumprir esta tarefa de olhar o todo e suas relações com as partes.

O processo reflexivo tem como tarefa principal proporcionar a si e, a toda a educação, um caminho que possibilite a formação de cidadãos autônomos. E isso se concretiza por meio

de um processo crítico-reflexivo. Necessitamos formar mentes reflexivas para que a criatividade gere o desequilíbrio das formas e modelos tradicionais da educação, de pouco sentido para as novas gerações.

Cabe sentir-nos atraídos pela vontade de mudar e inovar como substratos da autonomia, caso contrário continuaremos dependentes e mantendo-nos coisificados. “A reflexão não é fim em si mesma, mas um meio possível e necessário para que possamos operar um processo de mudança no modo de ser da educação” (GHEDIN apud PIMENTA, 2002, p. 147). Diante disso, a máxima a ser proclamada é que ninguém é obrigado a ser reflexivo, embora todos devam ser estimulados a sê-lo. Por isso, propomos esta possibilidade ou modo de agir em todos os níveis do ensino, mas com sua gênese no professor. Se o professor não adotar postura reflexiva como podemos esperar que os educandos sejam reflexivos? A educação, antes de tudo, é exemplaridade ética, o que faz com que ensinemos muito mais pelo que somos do que pelo que dizemos. Trata-se de um processo que exige paciência, logo, como em todo processo, os resultados não são construídos e visíveis em curto prazo.

A reflexão nos subsume no momento presente, é enigmática, é um vir a ser, por isso instaura medos e angústias, não sendo muito fácil nos apropriarmos dessa postura, pois o ser humano tem uma tendência à acomodação, à rotina e é marcado pela busca da estabilidade, o que demanda teorias e discursos desestabilizadores. Pensar a reflexão como meio impulsionador para novos caminhos de cognição é um ato provocador de mudanças. Educar diante deste horizonte é ter coragem de romper consigo mesmo e instaurar uma nova compreensão do mundo. Cremos que somente desta maneira é que podemos nos tornar pessoas capazes de interrogar, alçar a dúvida e ponderar diante de uma sociedade pragmática, utilitarista e líquida que menospreza atributos humanos que rompem com as posturas alienantes, que considera como ameaça quem se diferencia pela capacidade de colocar-se em outro ponto de vista que não seja o aceito e legitimado pela sociedade atual.

4 CONCEPÇÕES E CAMINHOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentamos o caminho metodológico que serviu de orientação para a pesquisa: opção e concepção, o desenho metodológico, a escolha dos sujeitos, espaços da pesquisa, a escolha dos instrumentos de coleta e análise de dados.

A pesquisa científica em educação deve buscar uma configuração diferente daquela que apenas busca conhecimentos novos. Deve buscar conhecimentos críticos e criativos que tenham aplicabilidade ou utilidade social. Os modelos tradicionais de pesquisa foram insatisfatórios para a compreensão dos fenômenos humanos e sociais, a crise metodológica do objetivismo científico reinante esqueceu o mundo da vida e a subjetividade transcendental, “confundiu” as ciências sociais com as ciências naturais.

Qual seria então o método mais adequado para as pesquisas em educação?

É preciso, segundo Husserl (2002, p. 39), superar a ingenuidade do racionalismo objetivista para recuperar um racionalismo autêntico, “[...] capaz de compreender os problemas do espírito”.

No entanto, buscamos aqui explicar os caminhos e os procedimentos metodológicos que foram seguidos na pesquisa, a fim de assegurar a execução dos objetivos propostos, contribuindo para que conseguíssemos fazer a interpretação dos dados mantendo o rigor científico e possibilitando novos olhares e sentido para as concepções de educação.

4.1 OPÇÃO E CONCEPÇÃO DE PESQUISA

Com a finalidade de buscar respostas ao problema desta pesquisa, cujo enfoque é investigar a contribuição do professor reflexivo para a construção de uma racionalidade que promova o empoderamento do sujeito, procuramos nos pautar pelo cunho científico por ser um

[...] conhecimento obtido de modo racional, conduzido por meio de procedimentos científicos. Visa explicar porque e como os fenômenos ocorrem, na tentativa de evidenciar os fatos correlacionados, numa visão mais globalizante do que a relacionada com um simples fato (MARCONI, 2011, p. 16).

Nesta perspectiva, o enfoque escolhido foi o qualitativo. A metodologia qualitativa tem como finalidade analisar, interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. “A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (CHIZZOTTI, 2001, p. 79). Nossa pesquisa é qualitativa por aprofundar as relações entre indivíduos e compreender a postura do professor reflexivo bem como sua contribuição para uma prática pedagógica que promova a construção de um sujeito emancipado.

Este estudo teve como enfoque entender a complexidade da relação entre o mundo real e os sujeitos, pois somente em um ambiente de sujeitos gestam-se sujeitos. “A pesquisa inclui sempre uma percepção emancipatória do outro que busca fazer-se oportunidade, à medida que começa e se constitui pelo questionamento sistemático da realidade” (DEMO, 2003, p. 08). Por isso, este estudo faz uma análise dos aspectos necessários para entender a dinâmica entre o mundo e o sujeito, a fim de contribuir para a elaboração de uma boa base educativa.

Na pesquisa qualitativa, a pesquisadora interagiu com os sujeitos, visitou as escolas participantes e manteve diálogos com professores e alunos através de entrevistas semiestruturadas, com a finalidade de conhecer a realidade do espaço escolar, investigando como esses sujeitos veem a educação atual na perspectiva da contribuição reflexiva para a formação humana. Os sujeitos que fizeram parte deste estudo deram significação ao projeto, a participação foi fundamental para o desenvolvimento da pesquisa, pois é imprescindível ampliar conhecimentos sobre as relações entre indivíduos e compreender que o exercício da prática reflexiva propicia desenvolver mudanças no perfil do profissional da educação. É a partir da reflexão crítica sobre a prática que o professor constrói conhecimentos significativos

que favorecem sua participação ativa e a do educando no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, a

[...] pesquisa investiga o mundo em que o homem vive e o próprio homem. Para esta atividade, o investigador recorre à observação e à reflexão que faz sobre os problemas que enfrenta, e à experiência passada e atual dos homens na solução destes problemas, a fim de munir-se dos instrumentos mais adequados à sua ação e intervir no seu modo para construí-lo adequado à sua vida (CHIZZOTTI, 2001, p. 11).

A relevância deste tipo de pesquisa reside na edificação de todos os dados coletados, por isso não se deve “[...] evitar o efeito reconstrutivo de toda a análise, mas de fazê-lo criticamente, de modo que possa ser sempre questionado abertamente, refeito e rediscutido” (DEMO, 2001, p. 33). É necessário, a partir da pesquisa, criar objetos e concepções, encontrar explicações e elaborar novas ações e ideias para transformar o mundo.

Quanto à interpretação, a pesquisa utilizou a hermenêutica como abordagem filosófica. A hermenêutica é vista, hoje, como uma teoria ou filosofia de interpretação, capaz de tornar compreensível o objeto de estudo mais do que sua mera aparência ou superficialidade. Nossa pesquisa intentou compreender o objeto de estudo além da mera aparência, pois ultrapassou aspectos óticos a partir de um entendimento mais aprofundado analisando a verdadeira postura do professor reflexivo e se esta possibilita uma prática pedagógica que promova o empoderamento do sujeito. Por isso, a pesquisa teve como abordagem a hermenêutica, pois interpretou o sentido real dos significados acolhendo a alteridade dos contextos encontrados. A hermenêutica tenta aprofundar o sentido além daquilo que aparentemente está exposta, sua condição permite-nos vivenciar pela interpretação os significados a partir do diálogo com o mundo. Desta forma, a pesquisadora por meio de diálogos com os participantes e das entrevistas, buscou explorar suas concepções e seus pensamentos, pois “[...] o que intenta compreender um texto, está disposto a deixar que o texto lhe diga algo. No entanto, uma consciência formada hermeneuticamente deve estar disposta a acolher a alteridade do texto” (GADAMER, 2002, p. 66). Nesse sentido, Ghedin (2003, p. 2) destaca que:

A hermenêutica é este esforço humano de compreender a sua própria maneira em que compreende. Ela se processa na direção do sentido que significa a própria existência humana no mundo. Este horizonte, que não é imaginário, mas a busca de compreender como o ser humano significa a si próprio e a realidade que se coloca diante dele. O pensar da hermenêutica é uma busca da razão das significações do ser.

Nessa abordagem, o sujeito é quem interpreta e dá sentido ao texto a partir do contexto histórico que ocorre, buscando investigar o mundo pessoal das experiências e não um ente independente do sujeito. O mundo é envolvido de sujeitos que dão sentido e vida ao mundo que esta aí. Assim, percebe-se que para as pesquisas com abordagem hermenêutica o mundo é visto como inacabado e por isso o conhecimento é um processo dinâmico e constante.

Quanto aos fins, a pesquisa teve enfoque interpretativo-compreensivo, em virtude de ter como finalidade interpretar e compreender os fatos, encontrar suas causas, suas relações internas e externas, além de investigar como são e responder as indagações construídas a partir do problema e dos objetivos da pesquisa. Quanto ao problema da pesquisa envolveu a abordagem de como a postura do professor reflexivo pode contribuir para a construção de uma prática pedagógica emancipatória que promova o empoderamento do sujeito. Quanto ao objetivo geral procurou analisar como o exercício da prática reflexiva pode contribuir para desenvolver mudanças no perfil do profissional da educação, construindo conhecimentos significativos que favoreçam o empoderamento do sujeito. Os objetivos específicos buscaram compreender o que é racionalidade instrumental e racionalidade emancipatória. Conceituou-se o que é um professor reflexivo e identificou as contribuições do professor reflexivo para a construção de conhecimentos significativos e foi refletido se a racionalidade emancipatória do sujeito pode auxiliar na ressignificação das práticas pedagógicas.

A decorrente pesquisa consiste interpretar, compreender e explicar os fatos a partir de “[...] uma argumentação lógica com proposições gerais e particulares [considerando] a explicação como fonte de compreensão” (BUNGUE apud MARCONI, 2011, p. 40).

Quanto aos meios, a pesquisa foi bibliográfica e de campo. A pesquisa bibliográfica se desenvolveu a partir da utilização de teorias publicadas em livros ou obras do mesmo gênero ou grupo. Na pesquisa bibliográfica pretendeu-se “[...] conhecer e analisar as principais contribuições teóricas existentes sobre um determinado tema ou problema, tornando-se um instrumento indispensável para qualquer tipo de pesquisa” (KOCHE, 2009, p. 122). Utilizou bibliografias necessárias e apropriadas para o desenvolvimento do tema, buscando, assim, conhecimentos condizentes para uma boa fundamentação teórica que sustente as principais concepções e problema de pesquisa. Segundo Minayo (2009, p. 40), “[...] o apoio de revisões bibliográficas sobre os estudos já feitos ajuda a mapear as perguntas já elaboradas naquela área de conhecimento, permitindo identificar o que mais tem se enfatizado e o que tem sido pouco trabalhado”.

Já a pesquisa de campo, como uma investigação empírica realizada no local onde ocorreram os fenômenos pesquisados, visou reunir e organizar um conjunto comprobatório de

informações, com a finalidade de enriquecer e amparar a pesquisa bibliográfica. O local onde o estudo se desenvolveu foram em três Escolas Estaduais de um município gaúcho, a escolha desse campo correspondeu plenamente às intenções da pesquisa, pois são nesses lugares que ocorrem os fenômenos que aspiramos compreender para sustentar a conseqüente pesquisa. A coleta de informações em campo depende do consentimento ou da cooperação das pessoas informantes. As informações coletadas são documentadas, desde “[...] que se preste para fundamentar o relatório do caso que será, por sua vez, objeto de análise crítica pelos informantes ou por qualquer interessado” (CHIZZOTTI, 2001, p. 103). Para a coleta de dados foram aplicados entrevistas semiestruturados a fim de fazer a análise e interpretação do material obtido.

4.1.1 A escolha dos sujeitos e espaços da pesquisa

A escolha do espaço de pesquisa foram escolas estaduais que oferecem Ensino Médio, do município de Frederico Westphalen, região do Médio Alto Uruguai gaúcho. A opção por esta região do Médio Alto Uruguai deu-se em função da proximidade geográfica com o pesquisador e porque neste espaço temos um número significativo de professores com formação na área de Ciências Humanas e que trabalham nas escolas estaduais do município em que a pesquisa se desenvolveu. Esta escolha oportunizou um universo significativo de sujeitos que permitiram a validação da pesquisa e sua fidedignidade. E também por ser uma área em que o pesquisador tem facilidade de acesso às escolas por morar próximo e trabalhar em uma destas instituições.

A escolha do espaço é relevante para a pesquisa, pois é nele que os fatos acontecem e as relações se concretizam. O “[...] espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá” (SANTOS, 2006, p. 39). O espaço, mesmo que solidário ou contraditório, contribuiu para a construção da decorrente pesquisa e foi decisivo para satisfazer as intenções e concepções pretendidas pela mesma.

Os sujeitos da pesquisa foram professores do terceiro ano do Ensino Médio, da área de Ciências Humanas das três escolas de Ensino Médio de Frederico Westphalen, totalizando 12 professores e 5 alunos do terceiro ano do Ensino Médio de duas escolas e 9 de uma das escolas objeto da pesquisa, perfazendo um total de 19 estudantes. A opção por ouvir 9 alunos de uma das escolas foi pelo número de sujeitos que se prontificaram em participar das entrevistas, que foi de três vezes mais do que o definido na metodologia para cada escola.

Pensamos ser relevante ouvir esses alunos para melhor valorizar a pesquisa pelas suas considerações. A escolha dos estudantes foi feita por sorteio aleatório e de acordo com o seu consentimento em participar da pesquisa. A seleção dos alunos como sujeitos foram necessários para analisar com mais profundidade se há contribuição do professor para a emancipação humana, uma vez que os mesmos já estão concluindo o Ensino Médio. A opção por 5 sujeitos deu-se pela possibilidade da pesquisadora realizar as análises no tempo previsto e por considerar que este número por turma é representativo da totalidade.

A escolha dos professores da área de Ciências Humanas ocorreu pelo fato de os professores do Ensino Médio desta área, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, serem vistos como precursores de ideias reflexivas que contribuam para a construção de sujeitos críticos, dotados de ousadia e persistência na busca de uma educação coerente com os princípios da emancipação humana. E também pela base curricular do curso de sua formação que agrega um número elevado de carga horária em matérias pedagógicas e crítico-reflexivas em função da especificidade da área.

As visitas nas escolas iniciaram-se em 18 de março de 2014 e estenderam-se até o final do mês de março, pois em algumas escolas os professores tinham o turno cheio, não podendo, muitas vezes, participar da entrevista, e/ou tinham outros compromissos com alunos ou com a escola, por esse motivo em alguns educandários foi necessário retornar de duas até quatro vezes. As entrevistas com os alunos foram ainda mais demoradas, pois, muitas vezes, não podiam se ausentar de suas aulas por estarem realizando trabalhos, tendo que desta forma a pesquisadora remarcar outro horário para realizar as entrevistas com os alunos que se dispuseram contribuir com este estudo.

Quanto às entrevistas com os professores, muitas delas foram agendadas conforme sua disponibilidade na escola. Tais abordagens foram muito proveitosas com possibilidade de trocas de experiências.

Durante o período da realização da pesquisa sempre houve o acolhimento por parte das escolas, tanto pela direção que demonstraram carinho, atenção e importância para a pesquisa como dos professores que participaram da mesma. Percebemos que havia motivação por parte da direção para os professores participarem das entrevistas, uma vez que a pesquisa poderia alavancar novos conhecimentos e concepções de educação, contribuindo para a formação de professores. As direções das escolas pediram o retorno dessa pesquisa a fim de demonstrar o estudo constatado.

Quanto à participação dos alunos, ficamos muito felizes com o número de sujeitos que queriam participar das entrevistas. A disponibilidade pode ser verificada pelo número de

jovens que se prontificaram a participar das entrevistas em uma única escola, totalizando 16 estudantes. Nesse caso, foi feito sorteio para eleger nove com o objetivo de valorizar o máximo possível suas disponibilidades. Sendo assim, ultrapassamos o número de sujeitos que havíamos delimitado no projeto de pesquisa que era de cinco para cada escola. Surpresos diante desta disponibilidade, questionamos o porquê de tantos alunos quererem participar das entrevistas. Disseram que sabem da importância da pesquisa para a construção de novos saberes e que agora eles entendem melhor o sentido da pesquisa e por também serem pesquisadores de projetos com o novo ensino médio, o Ensino Médio Politécnico.

O aluno A₅, E₂ diz que [...] *a escola é a nossa segunda casa, ela tem a função de ensinar as coisas certas, preparar para o trabalho, pois agora com o Ensino Médio Politécnico contribui para uma formação a partir de projetos, desta forma nos prepara para a graduação e para o mercado de trabalho.*

O total de sujeitos envolvidos na pesquisa foram 31- 12 professores da área das Ciências Humanas e 19 alunos do terceiro ano do Ensino Médio.

Tabela 1-Encaminhamentos e retorno da pesquisa.

Encaminhamentos		Participantes	
Escolas Estaduais visitadas	03	Escolas que participaram e responderam	03
Entrevistas semiestruturadas Com professores das escolas	12	Participaram das entrevistas	12
Entrevistas semiestruturadas com Alunos das escolas	19	Participaram das entrevistas	19

Fonte: Elaborado pela autora (2014).

Das 31 entrevistas previstas com os participantes obtivemos êxito pleno. Tanto com professores quanto com alunos houve 100% de contribuição. Pensamos que isso se deve ao

5Para tender aos fins éticos as escolas e sujeitos não foram identificadas. Utilizaremos as letras iniciais e números para identificar os sujeitos e escolas. Alunos = A, Professor = P e Escola = E, o número será o da ordem em que foi feita entrevista. Exemplo. A₅, E₂. Quinto aluno entrevistado na segunda escola. Também utilizaremos a letra itálico para diferenciar as falas das citações que estão entre aspas.

processo de formação no qual as escolas e alunos estão tendo esclarecimentos maiores sobre a importância da pesquisa como possibilidade de construção da qualidade educacional.

A pesquisa é não-probabilística voluntária e não segue qualquer procedimento estatístico. Ela seleciona elementos pela facilidade de acesso a eles, participam aqueles que se encontram disponíveis no momento da constituição da amostra, por serem elementos mais próximos. Na amostra voluntária são utilizados os sujeitos que se disponibilizam e aceitam participar da pesquisa. Assim, quanto ao universo e amostra da pesquisa foi não-probabilística voluntária, por isso, os professores e turmas de alunos do Ensino Médio foram convidados a participar da mesma. A amostra é formada por elementos que se encontram circunstancialmente no local da pesquisa e são arrolados sem ordem específica até completar o número de elementos previstos para a amostra. Ocorre quando o componente da população voluntariamente deseja participar da pesquisa, independentemente do julgamento do pesquisador (LUDCKE; ANDRÉ, 2004).

O presente estudo obedeceu às exigências éticas respeitando a autonomia, a beneficência, a não maleficência e a justiça e a equidade. Assim, o projeto foi encaminhado para o Comitê de Ética em pesquisa onde foi aprovado. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que garante o anonimato, a privacidade e o direito dos sujeitos entrevistados de a qualquer momento desistirem do processo, sem prejuízos para os mesmos.

A pesquisadora demonstrou “[...] respeito ao participante da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade sob forma de manifestação expressa, livre e esclarecida, de contribuir e permanecer ou não na pesquisa” (CNS 196/96).

A pesquisa não ocasionou nenhum risco ou danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual ao ser humano, durante a fase do decorrente estudo. As entrevistas não constrangeram os sujeitos com perguntas ou atos vexatórios que possibilitasse algum incômodo ou descontentamento ao objeto de pesquisa. Por isso, as perguntas realizadas foram contextualizadas e explicadas de tal forma para que o sujeito pesquisado não se sentisse impossibilitado, constrangido ou retraído em responder as questões conforme sua convicção.

A finalidade das entrevistas elaboradas foi apenas para a análise dos dados obtidos e ficará guardado sob sigilo e manipulados somente pela pesquisadora, durante cinco anos. O mesmo não será usado para outros fins. Transcorrido esse tempo, todos os documentos oriundos das entrevistas serão incinerados.

4.1.2 A escolha dos instrumentos de coleta e análise dos dados

A coleta e análise de dados foram qualitativas, tendo como instrumento a entrevista individual. A entrevista é uma técnica de coleta de dados que tem como objetivo a “[...] compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos” (GASKELL, 2002, p. 65). A entrevista individual configura-se em uma interação entre pesquisador e pesquisados, na qual várias realidades e percepções são elaboradas e desenvolvidas. Havendo trocas de ideias e de significados que conduzem para a produção de conhecimento em conjunto. Por isso, a entrevista individual foi realizada com os professores da área de Ciências Humanas e alguns alunos do terceiro ano do Ensino Médio, buscando sempre compreender, detalhadamente, valores, atitudes e comportamentos diante de um contexto social.

Para Gil (1999, p. 117) a entrevista é uma

[...] técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca dados e a outra se apresenta como fonte de informação.

Desta forma, percebe-se que a entrevista possibilita uma forma de interação com o entrevistado, obtendo dados de vários aspectos da vida social. Também é possível obter dados com mais profundidade e esclarecer dúvidas referentes às perguntas, assim, as pessoas entrevistadas sentem-se mais seguras ao responder as questões, pois o entrevistador está ali para esclarecer dúvidas que possam ocorrer em determinada questão. Porém, por outro lado, percebe-se que alguns indivíduos, por fatores conscientes ou inconscientes, acabam por dar respostas falsas até mesmo por ter limitação em seu vocabulário e/ou pela presença do pesquisador que pode influenciar por seus aspectos pessoais na opinião do entrevistado.

A entrevista agregou perguntas pré-estabelecidas, organizadas de tal modo que contemplassem e esclarecessem o problema de pesquisa. Ao iniciar a entrevista, a pesquisadora fazia a leitura da apresentação e do termo de consentimento. Durante a entrevista, a pesquisadora fez as anotações das respostas e ao final foi realizada a leitura para o entrevistado (a) que assinou concordando com o que estava escrito. Dos 12 professores entrevistados, quatro optaram por anotar com seu próprio punho as respostas das perguntas elaboradas para eles, justificando conseguir elaborar de maneira mais adequada suas

respostas. Os demais participantes concordaram plenamente que o pesquisador anotasse suas respostas.

Após a coleta dos dados, foi realizada a análise e interpretação dos dados os quais serão expostos no próximo capítulo. De acordo com Gil (1999, p. 168) a

[...] análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos.

Quanto à análise dos dados, a pesquisa é qualitativa e de conteúdo. A técnica de análise qualitativa permite compreender as informações tendo presente a teoria do referencial teórico, que, de acordo com Lüdcke e André (2004, p. 48) estabelece “[...] conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações.” Na análise de conteúdo, de acordo com Chizzotti (2001), o objetivo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas. No entanto, todas as concepções e caminhos metodológicos possibilitaram de uma forma ou outra, interpretações e compreensões necessárias para a elaboração de conhecimentos que contemplassem as principais preocupações desta pesquisa. E, para

[...] compreender melhor a relação que se estabelece entre o comportamento humano e as representações sociais, devemos partir da análise do conteúdo das representações e considerar, conjuntamente, os afetos, as condutas, os modos como os autores sociais compartilham crenças, valores, perspectivas futuras e experiências afetivas e sociais (MOSCOVICI, 2003, p. 86 apud FRANCO, 2008, p. 12).

A interpretação e análises dos dados são uma “[...] atividade intelectual que procura dar significado mais amplo às respostas, vinculando-as a outros conhecimentos” (MARCONI, 2003, p. 168). Na interpretação dos dados, a pesquisadora buscou dar significado aos registros, relacionando-os com os objetivos e ao problema proposto pela pesquisa.

Buscando responder ao problema desta pesquisa, que era investigar como o professor reflexivo pode contribuir para a construção de uma nova racionalidade que promova o empoderamento do sujeito que conhece, foram feitas releituras das respostas, anotações relevantes de cada uma usando técnicas simples como marcar e realçar palavras chaves. Foram identificados aspectos comuns nas respostas entre professores e alunos. Também foram analisados os aspectos controversos das respostas e das opiniões dos respondentes. Toda a análise feita levou em consideração as finalidades e os objetivos da pesquisa,

examinando cuidadosamente o conteúdo das respostas obtidas. Quando necessário foram citados trechos das respostas, sempre respeitando o código de ética.

Com a divisão das categorias, foi feita a análise qualitativa das perguntas abertas das entrevistas onde foram explorados, relacionados e confrontados os aspectos das respostas e opiniões e as diferentes concepções sobre o tema em questão. Essa análise permitiu que a pesquisadora se aproximasse mais do fenômeno estudado, o qual facilitou a formulação de hipóteses sobre os processos envolvidos. Apresenta-se, a seguir, o quadro 1, com o resumo do caminho metodológico da pesquisa realizada.

Quadro 1 – Resumo da metodologia da pesquisa

Abordagem filosófica	Hermenêutica
Pesquisa	Qualitativa
Quanto aos fins	Interpretativo-compreensivo
Quanto aos meios	Bibliográfica e de Campo
Espaço da pesquisa	Escolas Estaduais de Ensino Médio de Frederico Westphalen
Sujeitos da Pesquisa	Professores do terceiro ano do Ensino Médio da Área de Ciências Humanas de 3 escolas de Frederico Westphalen e 5 alunos do terceiro ano do Ensino Médio de cada escola.
Quanto ao universo e amostra da pesquisa	Não-probabilística Voluntária
Coleta e análises dos dados	Qualitativo tendo como instrumento entrevista individual.
Quanto à análise dos dados	Qualitativa e de conteúdo

Fonte: Elaborado pela autora (2013).

5 DETALHAMENTO DOS DADOS

De acordo com Marconi (2008, p. 23), “[...] analisar significa estudar, decompor, dissecar, dividir, interpretar. A análise de um texto refere-se ao processo de conhecimento de determinada realidade e implica o exame sistemático dos elementos”. Neste sentido, esta seção dedica-se, primeiramente, a apresentação do espaço onde a pesquisa está inserida, e no segundo momento, a apreciação e análise das entrevistas elaboradas com os sujeitos envolvidos neste estudo em relação à postura reflexiva do professor e sua contribuição para práticas pedagógicas emancipatórias.

As respostas emanadas dos professores lançam luz para tentar responder ao problema central desta pesquisa, que é “Como o professor reflexivo pode contribuir para a construção de uma racionalidade emancipatória que promova o empoderamento do sujeito que conhece?” Em relação os alunos, como sujeitos desta pesquisa, procuramos situá-los sempre na perspectiva da prática pedagógica, o que realmente é importante para o verdadeiro desenvolvimento cognitivo do aluno? Qual a melhor forma de ensinar? Como o aluno aprende? Em busca de uma racionalidade emancipatória cogita-se ser necessário pensar sobre esses enunciados denunciando o processo de empobrecimento da razão.

5.1 O CENÁRIO DA PESQUISA

A escolha do espaço de pesquisa foram as escolas estaduais, que oferecem Ensino Médio, do município de Frederico Westphalen, região do Médio Alto Uruguai gaúcho, sendo elas Escola Estadual de Educação Básica Sepé Tiaraju, Escola de Educação Técnica José Cañellas, Escola Estadual de Ensino Médio Cardeal Roncalli. A escolha das escolas mencionadas justifica-se por possibilitarem um ambiente necessário e condizente com as intenções da pesquisa, pois é neste espaço que encontram-se um número expressivo de professores da área de Ciências Humanas e alunos do Ensino Médio já que são essas escolas do município que oferecem esta etapa da Educação Básica.

O município de Frederico Westphalen, cidade sede da pesquisa, localiza-se no Noroeste do Rio Grande do Sul. O município possui uma população de 28.843 habitantes, distribuídos numa área territorial de 264, 976, com uma densidade demográfica de 108,85. Foi fundado em 15 de dezembro de 1954 e seu aniversário é comemorado no dia 28 de fevereiro de 1955 (IBGE, 2013). Na figura 1, pode-se ver a área de abrangência do município e suas fronteiras.

Figura 1 – Área que compreende o município de Frederico Westphalen e municípios que fazem fronteira.



Fonte: IBGE (2013).

5.2 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Nesta subseção, apresentamos a análise das considerações dos sujeitos da pesquisa, obtidas por meio das entrevistas aplicadas, buscando respostas para o problema deste estudo:

Como o professor reflexivo pode contribuir para a construção de uma racionalidade emancipatória que promova o empoderamento do sujeito que conhece?

Para a análise dos dados, primeiramente, foram transcritas todas as respostas para dar início a mensuração e categorização das variáveis para que se pudesse, em seguida, confrontá-las com os objetivos específicos definidos para esta dissertação. Para cada análise realizada, procurou-se embasamento teórico para dar autenticidade à pesquisa. De acordo com Triviños (1987, p. 162), não

[...] é possível que o pesquisador detenha sua atenção exclusivamente no conteúdo manifesto dos documentos. Ele deve aprofundar sua análise, tratando de desvendar o conteúdo latente que eles possuem. Os investigadores que só ficam no conteúdo manifesto dos documentos seguramente pertencem à linha positivista.

Desta forma, a análise dos dados levará em consideração não só o conteúdo manifestado pelo entrevistado, mas suas representações serão aprofundadas revelando conteúdos subjacentes que muitas vezes ficam despercebidos ou não são considerados pelo pesquisador. Como afirma Chizzotti (2006, p. 98), “[...] o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”.

A necessidade de ir a campo sustenta-se na prerrogativa de buscar respostas para grandes perguntas que norteiam esta investigação como: Quais as racionalidades em disputa no cenário educacional contemporâneo? O que é racionalidade instrumental e emancipatória? A racionalidade emancipatória do sujeito pode auxiliar na ressignificação das práticas pedagógicas? O que se entende por professor reflexivo? Quais as contribuições do professor reflexivo para a construção de conhecimentos significativos? A prática reflexiva do professor contribui para a promoção do empoderamento do sujeito? Neste sentido, com o propósito de buscar soluções para essas questões foi necessário entrevistar professores e alunos.

Para verificar o entendimento sobre a contribuição do professor para a promoção do empoderamento do sujeito foram questionados sobre a função do professor, concepção de reflexão, definição de prática e teoria pedagógica, concepções sobre emancipação, métodos de ensino, percepção sobre ensinar e aprender.

Já as perguntas elaboradas para os alunos tinham como finalidade verificar como os mesmos vislumbram as contribuições dos professores e da educação atual para a formação de sujeitos críticos e ativos na sociedade, os quais foram questionados sobre o entendimento de educação, a função da escola, métodos de aprendizagem, professor ideal para sua formação profissional e pessoal e compreensão sobre o sujeito reflexivo.

Para a análise dos dados foram definidas as seguintes categorias: Entendimento sobre a contribuição do professor reflexivo, reflexão sobre a prática pedagógica, pedagogia emancipatória, percepção sobre o ensinar e o aprender, concepção de educação e função do professor e da escola.

5.2.1 Entendimento sobre a contribuição do professor reflexivo

Na construção e análise desta categoria utilizamo-nos do seguinte questionamento ao professor: O professor pensa, analisa, questiona de forma sistemática, a sua prática como estratégia de formação para a prática futura, tendo em vista essas possibilidades de reflexão. A partir desta concepção de reflexão, o que você entende por professor reflexivo? A finalidade do questionamento para o professor é investigar o entendimento do termo professor reflexivo e as possíveis contribuições que este perfil de professor poderá proporcionar para a formação de sujeitos ativos no meio social.

Assim, também, foi elaborado para os alunos o seguinte questionamento: Considerando que refletir é questionar e não aceitar de forma passiva os acontecimentos sociais. Você se considera um sujeito reflexivo? O questionamento construído para o aluno busca verificar o entendimento de reflexão que os jovens possuem e se os mesmos se consideram sujeitos ativos e reflexivos no contexto atual da sociedade. Desta forma, sobre o entendimento de professor reflexivo o P₁, E₁, respondeu que:

Por professor reflexivo entendo atitudes, estratégias e principalmente concepções teóricas e metodológicas que valorizam relações e espaços que subsidiam o indagar constante do processo pedagógico concreto, isto é, as aulas planejadas e administradas e o aprendizado dos educandos. Um dos pilares da pedagogia reflexiva é a postura crítica e problematizadora, tanto enquanto estratégia de administração ou condução das aulas como enquanto preocupação de ela se tornar fundamento e instrumento de aprendizagem junto dos educandos.

O professor reflexivo é visto como precursor de ideias críticas, as quais poderão contribuir para que os estudantes possam interpretar o mundo criticamente e mudar quando necessário.

Os professores precisam desenvolver um discurso e conjunto de suposições que lhes permita atuarem mais especificamente como intelectuais transformadores. Enquanto intelectuais, combinarão reflexão e ação no interesse de fortalecerem os estudantes com as habilidades e conhecimentos necessários para abordarem as injustiças e de serem atuantes críticos comprometidos com o desenvolvimento de um mundo livre da opressão e exploração (GIROUX, 1997, p. 29).

O professor reflexivo deve educar os agentes para assumirem riscos, atuarem contra as formas de opressão e irem em busca da efetiva democracia em todas as esferas sociais. De acordo com Pimenta (2002, p. 169), é importante destacar que:

O professor como sujeito que não reproduz apenas o conhecimento pode fazer de seu próprio trabalho de sala de aula um espaço de práxis docente e de transformação humana. É na ação refletida e na dimensão de sua prática que o professor pode ser agente de mudanças na escola e na sociedade.

Nesta mesma perspectiva, o professor reflexivo é aquele que está em constante processo de avaliação e reavaliação da própria ação pedagógica, tendo em vista a melhoria da prática, das metodologias de trabalho e, conseqüentemente, a melhoria da produção e socialização do conhecimento tendo como foco o “aluno” como sujeito P_1 , E_1 , menciona.

O professor reflexivo é entendido como aquele que pensa e repensa sua prática a fim de melhorar a produção e socialização do conhecimento levando sempre em consideração o aluno. Hoffmann (2005, p. 17) afirma que:

A avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade, e acompanhamento de todos os passos do educando na sua trajetória de construção do conhecimento. Um processo interativo, através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação.

Através dessa afirmação, percebe-se que os professores necessitam ter uma postura crítica e problematizadora em sala de aula para dar sentido e significado ao conhecimento edificado com o aluno e que a reflexão deverá estar a serviço da emancipação e autonomia. Para Alarcão (2003, p. 49), a

[...] expressão e o diálogo assumem um papel de enorme relevância. Um triplo diálogo, poderei afirmar. Um diálogo consigo próprio, um diálogo com os outros incluindo os que antes de nós construíram conhecimentos que são referência e o diálogo com a própria situação.

Por isso, é necessário promover no meio educacional um debate, um diálogo com os saberes, vinculado à prática do aluno. E que o diálogo seja refletido em sala de aula. Temos que ver com um novo olhar questões que já estão em nossa sociedade. Sabendo que cada aluno traz um meio sociocultural, pois vemos alguns alunos com uma postura de revolta e outros, com uma postura de mediação, de análise. O professor reflexivo é aquele que consegue dialogar com essas realidades (P_5 , E_1). Salienta-se a importância do diálogo para a construção de saberes e reflexões sobre a relação professor, aluno e realidade.

Neste horizonte, nota-se que o professor reflexivo é aquele que possibilita que o aluno exprima suas ideias e concepções e que ao mesmo tempo media estas posturas com criticidade. Conforme o P₄, E₁, [...] *professor reflexivo não é aquele que para no tempo, é aquele que percebe as mudanças e tenta trazer para suas práticas o que é de interesse do aluno no momento.* [No entanto, o P₁, E₂, responde que professor reflexivo] [...] *é aquele que pensa e repensa sua prática, sempre, mesmo ele tendo dez ou vinte anos de profissão. Sempre temos que trazer a luz da reflexão, para conseguirmos ver como está sendo desenvolvido nosso trabalho.* O que vem ao encontro do que Freire (1996, p. 22) pensa: “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”.

Sobre o mesmo ponto de vista, para alguns professores, o professor reflexivo é aquele que pensa no seu cotidiano em sala de aula e que se avalia, é aquele que se cobra, acha que sua prática nunca está boa o suficiente. É aquele que fica cotidianamente modificando e revisando sua prática. Avalia-se constantemente.

Deste modo, só agindo sobre aquilo que se conhece, se consegue analisar e transformar, pois o espaço pedagógico precisa ser permanentemente lido, interpretado, escrito e reescrito quando necessário. De acordo com P₁, E₃:

Ser reflexivo é verificar ou se preocupar se a forma trabalhada em sala aula foi entendida pelos alunos percebendo o que deu certo e o que precisa ser reformulado. O professor reflexivo é aquele que verifica se sua prática em sala de aula poderia ser diferente, modificada. Só modificamos nossa prática se buscarmos formação, pois ela ajuda olharmos nossa prática.

A constante reflexão possibilita a reformulação e a modificação da prática a qual ajuda inovar e criar novas experiências e aprendizados para o crescimento da pessoa em que está fazendo parte deste espaço. “Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento de ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 1996, p. 29). O inacabamento proposto pelo autor nos faz refletir que a modificação está intrínseca à existência humana. É ela que nos faz avançar e tornar-nos melhores enquanto ser vivente no mundo. No entanto, a reflexão é o que nos move para a inovação e transformação do ente que somos e da realidade em que nos encontramos, é ela que nos dá condições para a conquista do bem e da verdade.

Na concepção dos alunos sobre sujeito reflexivo, a totalidade dos participantes se considera reflexivo. O A₁, E₁ diz que:

Sim, sou reflexivo. Passo muitas noites pensando e questionando a sociedade, mas hoje a gente acaba se desgastando e assim muitas vezes acabamos por entrar em depressão, também chegamos a um ponto que quase não temos como ir contra a sociedade. Aqui no Brasil tudo gira em torno do futebol, se gostamos de outras culturas ou até se respeitamos as pessoas acabamos, muitas vezes, taxados de ridículos.

A partir da fala do estudante, percebe-se que estamos em uma crise de valores, a apreciação do bem parece ser ridículo na sociedade, há uma inversão de valores, o sujeito sente-se perdido diante de tantas distorções que confundem a inteligibilidade humana. Santos (1989, p. 166) denomina:

“Crise” a perda de confiança epistemológica, aliada à insuficiência de o paradigma dominante apontar o próximo paradigma. Questiona o papel do conhecimento científico acumulado no enriquecimento ou no empobrecimento prático de nossas vidas. Defende, para essa construção, o exercício da insegurança e não o seu sofrimento.

Santos (1989) reafirma a irracionalidade vivenciada na sociedade contemporânea, a razão que deveria servir para tirar o homem da alienação agora parece favorecer para o atrofiamiento e a escravização da mentalidade humana. Em conformidade outro aluno responde:

Eu me considero uma pessoa reflexiva, não tenho passividade em sala de aula, tenho o hábito de questionar. Principalmente nas aulas de Ciências Humanas. Costumo indignar-me com a situação atual da política, a política partidária é um sistema falido, pois há muitas desigualdades e corrupções. O sistema atual do governo é corrupto. Acredito que se houvesse empenho do governo na questão das desigualdades, a fome que não é um problema apenas do Brasil, mas do mundo, eu acreditaria que não existiria (A₂, E₁).

Nesta consideração, o aluno afirma ser reflexivo por não aceitar passivamente os acontecimentos sociais. Nota-se que há consciência dos problemas políticos, econômicos e da desigualdade que nosso país enfrenta. Esses problemas são gerados pela corrupção política que atualmente se revela em nosso sistema de governo. Suas considerações parecem relevantes, principalmente, pela preocupação das consequências que este sistema provoca que é a fome do país e do mundo.

Ainda sobre a pergunta se o aluno considera-se sujeito reflexivo. Um deles disse que é reflexivo, e que aprendeu a questionar por que sua mãe passa exemplos de autonomia através

da filosofia. Ele diz também que questiona vários acontecimentos sociais e que, muitas vezes, questiona com perguntas que exigem respostas a partir de outras perguntas. O diálogo orienta para que as perguntas se fortaleçam e fornecem melhores argumentos que por consequências vão fazer com que gere melhores e novas perguntas. (A₃, E₁). A concepção do aluno sobre sujeito reflexivo é uma fala extensa, mas optamos por citar por ser significativa e possibilitar novas reflexões. O estudante também salienta que

[...] costumo indignar-me com questões sociais, como a falta de “humanidade” entre as pessoas porque nada disso teria se as pessoas conseguissem se respeitar. Porque existe uma linha essa linha que é o respeito e quando uma pessoa passa dessa linha, a outra pessoa sente a necessidade de revidar porque ela quer o seu direito, e, isso gera o caos que pode separá-lo por uma pessoa que pensa e quando ela revidá-lo ela não vai passar dessa linha, ou seja, a pessoa vai conquistar o seu direito permitindo que a outra mantenha o seu. Ex: quando um político corrompe o poder (A₃, E₁).

Verifica-se que o estudante é um sujeito reflexivo e ativo na sociedade, por fazer análises convincentes em relação à sociedade em que atua. Preocupa-se com a falta de humanidade das pessoas, esta questão é percebida pela constante desvalorização da vida, provocada pela excessiva valorização do ter em detrimento do ser, pelo egocentrismo humano, pela intolerância e principalmente pela falta de diálogo o qual provoca instabilidade nas relações humanas, tornando-as como objetos da ciência e manipuladas pelo sistema esquecendo-se do sentido real de sua própria existência humana.

Com o propósito de, esclarecer a política neoliberal ditada pelo sistema capitalista, Mézáros (1995, p. 167) explica:

Não se pode imaginar um sistema de controle mais devorador (que atrai para si) e, nesse sentido, “totalitário”, que o sistema capitalista globalmente dominante. Porque este, sutilmente, sujeita a saúde não menos que o comércio, a educação não menos que a agricultura, a arte não menos que a indústria manufatureira, aos menos imperativos cruelmente superimpondo a tudo o próprio critério de viabilidade, desde as menores unidades de seu “microcosmos,” aos mais gigantescos empreendimentos internacionais, e das relações pessoais mais íntimas aos mais complexos de poder de tomada de decisões dos monopólios industriais, sempre favorecendo o forte contra o fraco.

É oportuna a consideração do aluno A₁₈, E₃ sobre sua consideração de um sujeito reflexivo. Aponta ser reflexivo porque,

[...] costumo me indignar bastante, mas tenho consciência que os problemas não podem ser resolvidos de um dia para o outro, até porque são questões sociais bem críticas e que têm muitas pessoas envolvidas. Mas mesmo assim, penso que poucas pessoas poderão contribuir com o passar do tempo para resolver as situações dos diversos problemas sociais.

Neste caso, há uma conscientização do estudante em relação aos problemas atuais, mas sabe que é uma questão que não pode ser revolvada de um dia para o outro, é uma constante busca que pode ser superada com a contribuição de pessoas que querem uma sociedade mais justa e igualitária. O participante A₉, E₁, confirma ser um sujeito reflexivo, uma vez que:

[...] busco enxergar o ponto de vista da outra pessoa também. Escuto, mas não me deixo levar pelas ideias dos outros. Sei fazer minhas escolhas independentes da influência de outras pessoas. Me indigno como a sociedade brasileira que tem em torno de 200 milhões de habitantes e tendo poucos que comandam, não têm a capacidade de controlar nossa política. Como que esses 200 milhões não conseguem intervir? Tendo que assistir calado sem se manifestar. O maior problema do país é a política e a cultura que está muito vulgarizada, pois muitos princípios importantes estão sendo mudados.

A partir desta consideração, verifica-se que o estudante é um sujeito que procura fazer suas escolhas, sem a interferência de outras pessoas ou paradigmas e ao mesmo tempo preocupa-se com a acomodação dos brasileiros que mesmo sendo um grande contingente de população parece não ter forças para se posicionar contra o sistema. O estudante se sente indignado com a postura dos brasileiros, pensa que deveríamos ser mais ativo e menos passivo diante de tantos problemas que nosso país enfrenta como na política e na cultura que parece estar cada vez mais desvalorizada e que aos poucos está decaindo. O A₇, E₁ se considera um sujeito reflexivo por que:

[...] procuro saber o porquê de certas situações, e não aceito de forma passiva os acontecimentos que me cercam querendo saber a mais formando minhas próprias conclusões. Pois, se pararmos para pensar nós mesmos criamos problemas, muitas vezes procuramos uma forma mais fácil de lidar com certas situações sempre pensando em nosso benefício. Já nas relações sociais, o governo gasta dinheiro com coisas desnecessárias, além da corrupção. As pessoas valorizam tudo em torno do dinheiro. Um quer ter mais que o outro, existe um individualismo muito expresso. É uma forma de desvio para facilitar os acontecimentos.

Nesta perspectiva, o estudante reflete dizendo ser, muitas vezes, nós mesmos culpados por certas situações que ocorrem em nossa sociedade, pois começa pelas nossas atitudes que, muitas vezes, são pervertidas, não temos paciência para andar no caminho correto, parece que sempre precisamos atalhar e isso leva a uma atitude negativa e desnecessária para a construção de uma sociedade justa. O estudante também se preocupa com o individualismo extremo que nossa sociedade está vivenciando. Esta é uma postura que está definhando a humanidade das pessoas e que precisa ser resgatado, precisamos urgentemente sair da

irracionalidade em busca de uma racionalidade que provoque a constituição do bem e da inteligência humana.

Para isso, precisamos desenvolver um pensamento crítico, ou seja, “[...] um processo de libertação pessoal da dependência de formas inquestionáveis de interpretar e de agir no mundo, bem como de imaginar e avaliar possibilidades alternativas” (BERLAK E BERLAK, 1986 apud CONTRERAS, 2002, p. 157).

Outra preocupação constatada sobre a reflexão dos participantes da pesquisa foi com a qualidade da educação, o estudante diz que há

[...] falta de qualidade da educação não só dos professores, mas também falta o interesse e a vontade do aluno em aprender. Pois, a única forma de mudar a sociedade para melhor é a partir da educação. A corrupção que são os recursos não aproveitados acaba por refletir na má qualidade de bens e serviços para a sociedade (A₅, E₁).

Partindo desta concepção, percebe-se que há uma preocupação com a qualidade da educação brasileira e que esta se encontra entre os dois polos - professores e alunos. Reflete no primeiro momento a qualidade da formação dos professores e de outro, o desinteresse pela educação e pelo saber por parte do aluno. Esta concepção está aparente em nossa sociedade, a formação de professores e principalmente as estruturas atuais dos sistemas de ensino pecam neste quesito, pois não favorecem a construção de uma educação de qualidade e que, por vezes, reflete na baixa qualidade na prestação de serviços e também manifesta-se na construção de um sujeito passivo e que facilmente é dominado e explorado pelos sistemas de produção.

Deve ficar esclarecido que o

[...] simples exercício da reflexão, entretanto, não é garantia de salvação dos cursos de formação de professores, pois a reflexão não é um processo mecânico. Deve, antes, ser compreendida numa perspectiva histórica e de maneira coletiva, a partir da análise e explicitação dos interesses e valores que possam auxiliar o professor na formação da identidade profissional; portanto dentro de um processo permanente, voltado para as questões do cotidiano, através de sua análise e implicações sociais, econômicas, culturais e ideológicas (PIMENTA, 2002, p. 169).

A reflexão é uma das alternativas para a construção de uma educação de qualidade, mas é um processo lento e que precisa ser pensado coletivamente na escola, pois, “[...] quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando ‘curiosidade epistemológica’, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto” (FREIRE, 2001, p.27).

Notou-se que, nesta categoria, tanto as concepções de professor reflexivo como a compreensão de sujeitos reflexivos foram de suma importância para a elaboração de ideias que demonstrem a atual preocupação tanto dos educandos como dos docentes em relação à formação humana e reflexiva do contexto educacional.

Para melhor compreender e aprofundar as considerações sobre educação e professor reflexivo buscou-se refletir também sobre as práticas pedagógicas do professor.

5.2.2 Reflexão sobre a prática pedagógica

Para edificar esta categoria, propomos uma reflexão e análise sobre a prática pedagógica do professor. Para isso foram feitos questionamentos aos professores das três escolas participantes desta pesquisa. Primeiro: Como você define a reflexão sobre sua prática? O segundo questionamento elaborado foi: Você segue alguma teoria pedagógica? () Sim () Não () Qual? A terceira questão se resume em: O que você entende por teoria pedagógica? A quarta e última pergunta relacionada à categoria analisada foi: Considerando que existem várias opções de métodos de ensino, qual você acredita seguir? (Descreva como você desenvolve as suas aulas). Esses questionamentos possibilitaram uma análise global sobre as concepções dos professores em relação ao entendimento e reflexão sobre suas práticas pedagógicas em sala de aula.

Sobre a definição da prática pedagógica, verificou-se que 63%, ou seja, a maioria dos professores entrevistados pensa a prática pedagógica como uma postura permanente e que está sempre em construção. De acordo com o P₂, E₁, [...] *a reflexão deve ser permanente. Busco refletir de forma contínua a minha prática pedagógica, principalmente, a partir do locus da aprendizagem de conhecimentos e formação humana, de cidadãos inseridos em uma série de relações sociais.*

Nesse contexto, o docente necessita de formação permanente, pois ela é fundamental para o pensar crítico sobre a prática.

O ensino para a transformação social significa educar os estudantes para assumir riscos e para lutar no interior das contínuas relações de poder, tornando-o capazes de alterar as bases sobre as quais se vive a vida. Atuar como intelectuais transformadores significa ajudar os estudantes a adquirir um conhecimento crítico sobre as estruturas sociais básicas, tais como a economia, o Estado, o mundo do trabalho e a cultura de massas, de modo que estas instituições possam se abrir a um potencial de transformação. Uma transformação, neste caso, dirigida à progressiva humanização da ordem social (GIROUX, 1991, p. 90).

O ensino necessita formar jovens capazes de agir no mundo, podendo assim transformar para a humanização através da capacidade crítica e reflexiva das estruturas sociais. Para isso precisamos mudar nossa prática pedagógica inovando sempre que acharmos necessário para a efetiva emancipação. Conforme o P₁, E₁ a prática pedagógica se resume em: [...] *estar sempre inovando a nossa prática como, por exemplo, a cada ano inovo a maneira de trabalhar os conteúdos, porque percebo que os alunos não são os mesmos de um ano para outro e possuem diferentes necessidades*. Nesse viés, nota-se, novamente, que a reflexão dos professores sobre a prática pedagógica é contínua. O professor deve ser [...] *aquele que pensa e repensa sua prática e que está em constante autoavaliação (P₅, E₂)*. Outra definição da reflexão da prática pedagógica é que o professor deve [...] *analisar a realidade da turma dando sentido e significado ao conteúdo ensinado, inovando sempre a prática pedagógica (P₂, E₂)*. Necessitamos estar atentos para a diversidade da turma, pois não podemos trabalhar sempre com os mesmos métodos, o que funciona em uma determinada realidade pode não dar certo em outra. A transformação de nossa prática deve ser constante e para que isso aconteça temos que estar sempre em busca de novos conhecimentos mudando nosso jeito de ser e agir em nossa missão de educar. Segundo Arroyo (2002, p. 42), ser

[...] mestre, educador é um modo de ser e um dever-ser. Ser pedagogo de nós mesmos. Ter cuidados com nosso próprio percurso humano para assim podermos acompanhar o percurso das crianças, adolescentes e jovens. É uma conversa permanente com nós mesmos sobre a formação.

Para o autor referido, a prática pedagógica é um constante dever-ser, é uma autoformação de nós mesmos, pois, assim, podemos contribuir para uma prática reflexiva, primeiramente nos educandos para depois educar nossos jovens.

Ainda sobre como o professor define a reflexão da prática pedagógica o P₁, E₃ diz que:

A reflexão sobre a prática compreende-se trabalhar em sala de aula, é a relação do professor com aluno. A autorreflexão, olhar para a prática e verificar se a aula está atingindo os objetivos propostos. Quando iniciei no magistério pensava que meu maior desafio seria o conteúdo, mas hoje percebo que o maior desafio é ter o controle da turma não só disciplinar, mas de fazer com que eles se interessem pelas atividades. Fazer com que todos tenham uma unidade.

A partir desta consideração, percebe-se que o professor se vê diante do desafio de ensinar em uma era tão conturbada com a indisciplina em sala de aula e também pelo desinteresse por parte dos alunos em realizar as atividades de aprendizagem. Parece que os alunos, muitas vezes, estão distantes da função da escola e não se contentam com os

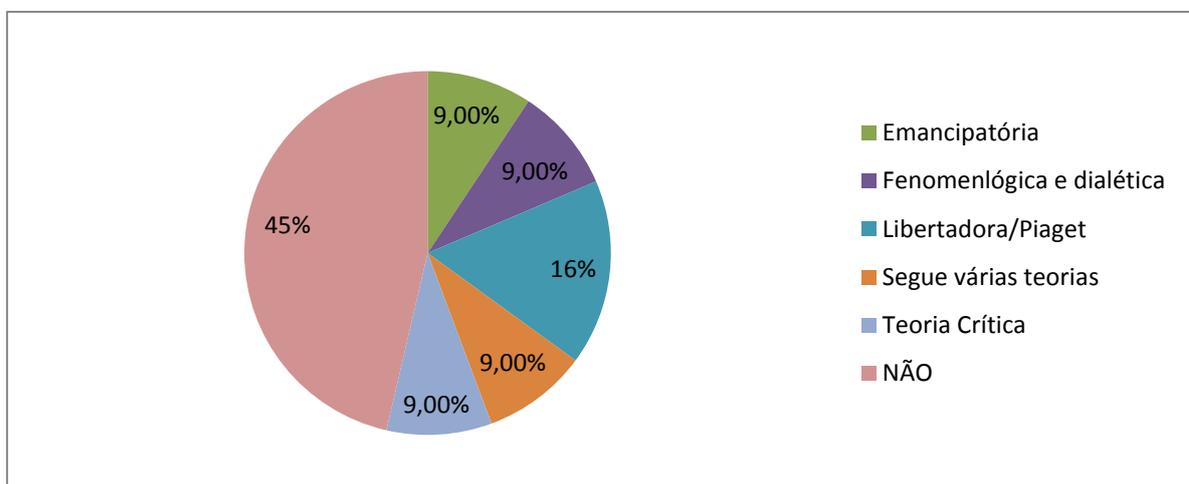
conteúdos que deveriam ser aprendidos para o desempenho de sua formação tanto pessoal como profissional. Ora a escola parece estar distante da realidade do aluno, ora parece não agradar de forma alguma os estudantes. Diante deste desafio, nota-se que o professor precisa fazer “malabarismos” para chamar a atenção dos estudantes. Uma vez que apenas os conteúdos deveriam possibilitar e aguçar a curiosidade e vontade de aprender. Resume, no entanto, que o professor precisa estar atento e disponível, e em constante inovação de suas práticas pedagógicas em sala de aula. Neste viés, destaca-se que:

Saber não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um aberto as indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, as suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento (FREIRE, 1996, p. 52).

Diante de uma sociedade que preza pelo repasse exagerado de informações e não pela formação integral do ser, precisamos repensar nossas práticas transformando-as em uma tentativa de mudança na busca de uma sociedade mais humanizada e menos coisificada. Tratar nossos alunos como sujeitos e não como meros objetos.

Quando perguntado aos professores se eles seguem alguma teoria pedagógica e, se sim, qual seria, as respostas tiveram as seguintes porcentagens: 48% dos professores pesquisados disseram não seguir nenhuma teoria pedagógica, 9% dizem seguir a teoria emancipatória, outros 9% seguem a teoria fenomenológica e dialética, 16% dizem seguir a teoria libertadora, 9% dizem seguir a teoria crítica e 9% dos entrevistados dizem seguir várias teorias. Segue a ilustração no gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Quantidade de Profissionais que seguem ou não alguma Teoria Pedagógica?



Fonte: Elaboração da autora (2014).

Por certo destes dados, verifica-se que quase a metade dos entrevistados diz não seguir teoria alguma. O P₁, E₂ pronuncia-se afirmando que:

[...] construí uma teoria pedagógica utilizando, aqueles conhecimentos que aprendemos com a prática, acredito que cada realidade é uma, e muitas vezes o que dá certo em uma realidade pode não dar em outra. Cada dia nós temos novas realidades. Não podemos nivelar todo mundo, assim não poderemos obter sucesso em nossas práticas.

Diante desta colocação, a justificativa de não seguir uma teoria é que, em muitos casos, ela pode fracassar nossas práticas em sala de aula, pois cada teoria foi elaborada diante de uma realidade que deu certo, mas que pode não favorecer determinadas realidades.

A opção pela teoria fenomenológica e dialética justifica-se segundo o P₂, E₁ na seguinte consideração: *[...] embora sabendo que as teorias são sempre e apenas suportes relativos. Ambas proporcionam pressupostos para ler e dinamizar a aprendizagem de conteúdos, a visão de mundo e relações que auxiliam na problematização da existência humana.* Esta colocação reflete que a escolha dessa teoria na concepção do professor proporciona conhecimentos necessários e condizentes para a formação humana, no qual ressalta que ambas são importantes para a aprendizagem dos educandos.

A fenomenologia, nos dizeres de Heidegger, significa “[...] deixar e fazer ver por si mesmo aquilo que se mostra” (HEIDEGGER, 2006, p. 74). É um método de conhecimento para compreender, interpretar e descrever os fenômenos da forma como se mostram em si mesmo. Para o P₂, E₁, este método possibilita pressupostos para a aprendizagem dos alunos. Para o filósofo Husserl o método da fenomenologia funda-se:

[...] com o intento de que a filosofia tivesse a fundamentação de uma ciência rigorosa; objetivava dar rigor ao raciocínio filosófico em relação às coisas do mundo real. Husserl intentava evitar que a verdade filosófica fosse provisória. Para tanto, ela deveria referir-se às coisas como se apresentam na experiência de consciência, estudadas em seus eidos (essências), despojadas das contingências do mundo empírico objeto da ciência (GONDIM; RODRIGUES, 2009, p. 85).

As práticas, quando baseadas em teorias pedagógicas, possibilitam enaltecer e enriquecer os processos de aprendizagem, fazendo com que a partir do método usado possam atingir a essência das coisas, desprezando qualquer forma aparente que possa obscurecer o acesso ao verdadeiro conhecimento. O método dialético, também seguido pelo professor citado acima,

[...] consiste em analisar o todo feito de pedaços, cuja autonomia e individualidade condicionam uma contradição e um conflito, que, por sua vez, estão na base da dinâmica da vida material e da evolução da ciência e da História. A ciência para Karl Marx não é uma coisa feita, ela tem uma história que se perpetua, mas também é um devir (DINIZ, 2008, p. 06).

A dialética enquanto método pedagógico tem sua importância quando se define enquanto devir. O conhecimento não é algo pronto e acabado, mas é um ciclo que está em constante mudança.

O seguimento da teoria libertadora por 16% dos professores entrevistados também parece relevante para a construção da prática pedagógica desses docentes, o qual proporciona uma visão de emancipação dos sujeitos enquanto parte da escola. Para o P₄, E₃ diz que [...] *tenho preferência pela teoria pedagógica de Paulo Freire por possibilitar um olhar dinâmico, e emancipador do educando*. O P₄, E₁ salienta que [...] *procura vincular os saberes com a prática, na perspectiva de Freire*. Outros dizem seguir a teoria sem justificar suas respostas. Para Paulo Freire (2001, p. 70), a “[...] educação como prática de liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens”. Para o autor, a prática libertadora provoca a emancipação dos sujeitos para melhor viver no mundo, pois ela nega qualquer forma de manipulação ou obediência e estimula a reflexão e ação em busca da liberdade.

Os sujeitos que responderam seguir várias teorias e não uma teoria específica afirmam que gostam de teorias, mas pensam que não devemos seguir uma só, pois elas podem não abranger as inúmeras realidades que temos, mesmo dentro de uma única escola. Para o P₃, E₁,

[...] *na verdade gosto de teorias, mas não me apego a elas. Penso que as teorias contribuem para avaliar nossos métodos de ensino e de aprendizagem, mas não devem ser tomadas como referências específicas: o professor deve construir seus processos de ensino e aprendizagem. As teorias ajudam, mas não devem inibir a criatividade. Por exemplo, entre as teorias “tradicionais” e a “libertadora” há um distanciamento metodológico. Contudo, a constituição de sujeitos exige viver situações de processos batizados como tradicionais de aprendizagem e processos mais livres em termos de expressão. A construção do sujeito está em ver a especificidade e a totalidade, juntar os aspectos e valorizar o ser social.*

Em resumo, para esse professor, o seguimento de uma teoria específica poderia afetar a criatividade do educador em termos de sua prática pedagógica, o que provocaria um distanciamento do ensino em relação à realidade da escola ou do aluno. Propõe também uma crítica em relação às duas principais teorias que tanto se discute atualmente: a libertadora e a

tradicional. Para este docente seguir cegamente tanto uma quanto outra teoria poderíamos não contemplar as diversas realidades de nossa educação atual o qual, muitas vezes, não contemplaria o todo de nossa sociedade.

Já os professores entrevistados que dizem seguir a teoria crítica justificam que ela proporciona construção de saberes capazes de fazer com que os alunos reflitam e vejam sentido no conteúdo que está sendo ensinado a eles. “Uma teoria crítica, portanto, é uma teoria reflexiva que dá aos agentes um tipo de conhecimento inerentemente produtor de esclarecimento e emancipação” (GEUSS, 1988, p. 9).

Os professores que responderam utilizar a teoria emancipatória admitem seguir a perspectiva de Freire. Também relatam que procuram inovar suas práticas possibilitando que os alunos tenham a capacidade de elaborar perguntas e que com isso consigam sair das certezas para a construção de suas incertezas.

Nesta mesma perspectiva, o P₃, E₃, diz [...] *mudar os focos dos processos de ensino-aprendizagem vigentes de respostas prontas para o desenvolvimento da capacidade de elaborar perguntas, das certezas para as dúvidas. Tentando enfatizar a interdisciplinaridade sempre que possível.*

A partir da análise sobre o seguimento de teoria pedagógica pelo professor, nota-se que a maioria tem consciência e argumentos convincentes do seguimento ou não de teorias pedagógicas. Através desta investigação identificou-se que os professores pensam a educação na perspectiva da prática emancipatória, procurando contribuir para a formação de cidadãos que saibam pensar, agir e serem melhores tanto nas suas escolhas profissionais como também para a formação ética e cidadã.

Os professores foram perguntados sobre quais seus entendimentos por teoria pedagógica. Em face dessas considerações anunciadas, verificou-se que 3 dos 12 professores entrevistados dizem não saber ou entender o que é uma teoria pedagógica. Mesmo que alguns professores conhecem ou tiveram concepções sobre o que é uma teoria pedagógica percebe-se que docentes

[...] de Educação Básica foram formados (as) para serem ensinantes, para transmitir conteúdos, programas, áreas e disciplinas de ensino. Em sua formação não receberam teoria pedagógica, teorias de educação, mas uma grande carga horária de conteúdos da área e metodologias de ensino (ARROYO, 2002, p. 52).

O acesso restrito ao conhecimento de teorias pedagógicas acaba por limitar o campo de competência da prática pedagógica do professor, mas esta imagem já está sendo

reconfigurada. Ao professor não basta ter a propriedade de conteúdos, mas ele deve antes saber ou conhecer teorias que possam melhor direcionar e dar sentido àquilo que está sendo ensinado ao seu aluno.

Dos professores que responderam entender o que é uma teoria pedagógica, conceituam-na caracterizando como: *Uma construção referente a uma prática escolar que segue uma linha de pensamento, onde vê a aprendizagem, é uma forma de ver a escola, o aluno. Aspecto teórico vinculada a uma prática (P₄, E₁)*. Conforme o P₁, E₂, a teoria pedagógica é o embasamento de nossa prática pedagógica, dizem que são pensadores que estudam, que vivenciam a prática e que escrevem dando um suporte para a prática do professor. Esclarecemos que nenhuma teoria é suficiente para a prática do professor, pois a sociedade muda muito rápido, criando a necessidade de revisão permanente. Hoje temos um aluno muito mais participativo, que quer falar. Não existe teoria perfeita, como também não podemos descartar que podem, de uma forma ou outra, contribuir para nossa prática.

Para estes professores, a teoria pedagógica é um modo de pensamento em que se busca estudar e entender a escola e os alunos. É uma teoria que pensa a prática da aprendizagem escolar. Enfatizam que as teorias contribuem de uma forma ou outra ao embasamento da prática e que devemos ter consciência que ela não é suficiente, muitas vezes, precisamos elaborar nosso próprio conjunto de princípios fundamentais sobre determinadas realidades que encontramos na escola.

Ainda sobre o entendimento de teoria pedagógica o P₅, E₃ diz que

[...] para mim são diretrizes que norteiam a prática, ou seja, tenho que saber a direção, onde quero chegar para saber como percorrer o caminho. Durante o percurso adapta-se, cria-se, porém tenho que focar o destino final e para isso tenho que orientar-me nas teorias pedagógicas.

Na concepção desse professor, a teoria pedagógica possibilita dar direção, um rumo para nortear a prática, diz ser necessária para percorrer o caminho. Porém, Marx (2007, p. 533) afirma que:

A questão de saber se ao pensamento humano cabe uma verdade objetiva não é uma questão da teoria, mas uma questão prática. É na prática que o homem tem que provar a verdade, isto é, a realidade e o poder, a natureza ceterior de seu pensamento. A disputa acerca da realidade ou não-realidade do pensamento – que é isolado da prática – é uma questão puramente escolástica.

De acordo com Marx, as práticas pedagógicas não necessitam de teorias para atingirmos a verdade, para ele é na prática e a partir da reflexão sobre a mesma que podemos atingir os verdadeiros objetos da educação como um todo.

Na maioria das respostas quanto ao entendimento de teoria pedagógica, percebeu-se que os professores têm ciência da importância da mesma, e, também, sabem até que ponto a teoria pode trazer benefícios para o desenvolvimento de melhores práticas e aperfeiçoar os seus métodos de ensino e aprendizagem. Porém, o que nos chamou atenção foi que três professores não tinham entendimento e nem sabiam o que era uma teoria pedagógica. Neste caso, verifica-se que suas formações não possibilitaram conhecimento dessas teorias imprescindíveis para a formação de professores.

Quanto ao seguinte questionamento: considerando que existem várias opções de métodos de ensino, qual você acredita seguir? (Descreva como você desenvolve as suas aulas). Um dos professores respondeu que:

[...] meu método de ensino é fazer com que os alunos percebam a importância de adquirir o conhecimento e não simplesmente decorar para passar de ano. Meu método relaciona-se a aulas expositivas dialogadas onde os alunos têm a total liberdade de perguntarem e contribuir com o assunto (P₃, E₁).

Para o professor acima referido, o método de ensino que utiliza é centrado no aluno, não transfere conhecimentos, mas dá condições para que os educandos sejam atores de seus próprios saberes. Visto que, para outro professor ele desenvolve suas aulas

[...] passando a concepção de tempo e espaço do aluno, para despertar a curiosidade do aluno, explicando oralmente o conteúdo, conceitos, vídeos ou comentários sobre os assuntos para que ele visualize o que foi explicado e depois realize atividades, discussões e debates (P₂, E₂).

Conforme podemos observar, esta concepção de método utilizado pelo professor busca situar os estudantes no mundo, proporcionando que ele veja sentido entre o que está sendo ensinado com a realidade que está a sua volta. De acordo com o P₁, E₂: *Emprego o método explicativo, recursos midiáticos, trabalhos em grupo para eles falarem o que pensam demonstrando suas opiniões. Trabalho de forma integrada com a arte e também de forma tradicional com perguntas e respostas.* O método explicativo é o que mais aparece nas falas dos professores entrevistados, pensemos que é por isso que as escolas nunca vão deixar de existir, pois a relação de diálogo do professor com seus alunos é de suma importância para a construção de conhecimentos. Percebe-se não só nas entrevistas com professores, mas nas

elaboradas com os alunos, que dizem aprender mais quando o professor dialoga e explica claramente os conteúdos relacionando com a realidade do mundo.

Descobrimos os educandos, as crianças, adolescentes e jovens como gente e não apenas como alunos. Mais do que contas bancárias, onde depositamos nossos conteúdos. Vendo os alunos como gente fomos redescobrimo-nos também como gente, humanos, ensinantes de algo mais do que nossa matéria. Fomos relativizando os conteúdos, repensando-os e selecionando-os em função dos educandos, de sua formação, de sua educação. Nesse processo de redefinir o saber escolar, as funções sociais, políticas e culturais da escola em função de projetos de sociedade e de ser humano, de cidade e de cidadania não perdemos a centralidade nem do conhecimento, nem de nosso ofício de ensinar (ARROYO, 2002, p. 53).

Sobre o mesmo ponto de vista, a função do professor é ter a capacidade de ver os alunos como pessoas e não apenas como “sem luzes”, mas pessoas dotadas de história e conhecimento. Há uma fala, mesmo que extensa, que vale a pena citá-la por contribuir, sobremaneira, para melhor entendermos as concepções do emprego de métodos de ensino. A referida manifestação é do P₅, E₃ e está assim externada:

Não sigo nenhum método ou modelo a risca, procuro adaptar a realidade e necessidade num contexto geral e, muitas vezes, a necessidade do momento. Acredito que num primeiro momento deve ocorrer o envolvimento afetivo entre professor-aluno. Procuro saber do meu aluno, conhecer sua faixa etária, ocorrendo isso de forma natural, não determino um momento para saber sobre isso, simplesmente interesse-me por ele e procuro estabelecer vínculos de afetividade, ou seja, para que aconteça o processo de ensino-aprendizagem primeiro tenho que ter esse sentimento de bem-querer pelo meu aluno para desenvolver minhas aulas, primeiro tenho que dar sentido ao que ensino. Trabalho explanando o conteúdo, pesquisa, trabalhos em grupo, leitura, porém sempre atenta a forma como o aluno recebe e envolve-se com esse conteúdo, caso não ocorrer um interesse ou envolvimento satisfatório por parte do aluno em relação ao tema, mudo a metodologia, abrindo um leque maior de possibilidades de explorar sobre determinado assunto, sempre fazendo a relação e principalmente trabalhando a realidade próxima de forma que o conteúdo ao ser trabalhado tenha uma relação com a atualidade, com o meio em que vivemos.

Conforme o método utilizado pelo professor citado, percebemos a presença de uma educação libertadora, tão sonhada e almejada por algumas escolas de hoje, que tentam ao máximo educar seus alunos desta forma. Em contrapartida não são todos os professores que conseguem trabalhar dessa maneira focando sua preocupação não só com a aprendizagem do aluno, mas com a formação integral do ser.

Dentre as respostas dos professores, em relação aos métodos de ensino empregados em suas aulas, percebemos que há presença de métodos emancipatórios que levam em consideração o aluno como centro do conhecimento. E também há resquícios de métodos tradicionais que se somam importantes para a aprendizagem dos educandos. Contabilizamos a

presença de recursos de mídia que estão sendo utilizados para a complementação da aprendizagem do aluno, já que vivemos na era informacional e, como educadores, necessitamos urgentemente do domínio das novas tecnologias.

A pedagogia emancipatória possibilita práticas que promovem o empoderamento do sujeito, no entanto, procuramos a seguir buscar o entendimento desta pelos professores.

5.2.3 Pedagogia Emancipatória

Para a elaboração desta categoria utilizamos os seguintes questionamentos aos professores: no seu processo de formação, você obteve concepções sobre emancipação? O que é pedagogia emancipatória para você? Essas perguntas foram estruturadas com a finalidade de investigar se os professores conheceram concepções sobre emancipação no seu processo de formação e quais são os seus entendimentos sobre a pedagogia emancipatória. Pensamos que essas perguntas podem contribuir para o melhor entendimento sobre a racionalidade emancipatória que tanto se preza atualmente, para a construção de uma educação de qualidade capaz de proporcionar capacidade ativa e reflexiva do sujeito, não sendo apenas mero espectador dos acontecimentos sociais.

Referente à primeira pergunta, apenas um professor diz não obter conhecimentos sobre emancipação durante seu processo de formação, o mesmo alega fazer muito tempo em que se formou e que na época de sua graduação nunca se ouvia falar em pedagogia emancipatória e que atualmente já ouviu falar, mas não sabe o que é. Os demais professores entrevistados confirmam ter concepções sobre a pedagogia emancipatória durante seu processo de formação.

Por outro lado, o entendimento da pedagogia emancipatória para o P₄, E₂ é visto como um [...] *processo pedagógico que auxilia no aprimoramento dos conceitos e conhecimentos formais e a relação dos mesmos com a realidade, numa perspectiva crítica e reflexiva*. Assim como, para o P₂, E₁ pedagogia emancipatória é [...] *dar autonomia para meu aluno, para que ele possa, sozinho, ver e resolver as coisas analisando o que ele vê e escuta conseguindo filtrar o que é bom, ruim o que serve e o que não serve*. Do mesmo modo, para o P₁ da E₂ é [...] *possibilitar aos alunos posicionamento crítico e participativo*. No entendimento do P₃, E₂ ensinar a partir da pedagogia emancipatória é [...] *ter o educando como centro do processo educativo, como sujeito*. Recorremos a Freire (2009, p. 110) para nos auxiliar e clarear nossa compreensão sobre este tema:

O educador ou a educadora crítica, exigente, coerente no exercício de sua reflexão sobre a prática educativa, ou no exercício da própria prática, sempre a entende em sua totalidade. Não centra a prática educativa, por exemplo, nem no educando, nem no educador, nem no conteúdo, nem nos métodos, mas a compreende nas relações de seus vários componentes, no uso coerente, por parte do educador ou da educadora dos materiais, dos métodos, das técnicas.

De acordo com o autor citado não são conteúdos, métodos, ou a centralização de conhecimentos no aluno ou no professor que podemos atingir a verdadeira emancipação, mas a partir do momento em há uso coerente dos recursos pedagógicos. A pedagogia emancipatória, no entanto, deve ser entendida como

[...] um processo contínuo de descobertas e de transformação das diferenças entre nossa prática cotidiana e as aspirações sociais e educativas de um ensino guiado pelos valores da igualdade, justiça e democracia. Um processo contínuo de compreensão dos fatores que dificultam não só a transformação das condições sociais e institucionais do ensino, como também de nossa própria consciência (CONTRERAS, 2002, p. 185).

A emancipação não é apenas uma prática emancipada, mas antes deve estar intrínseca na consciência do sujeito, o qual deve agir com autonomia continuamente.

Todas as considerações investigadas sobre o entendimento da pedagogia emancipatória levam a crer que há coerência entre o que os professores dizem sobre a mesma com a verdadeira concepção de pedagogia emancipatória. Percebe-se que os professores entendem e sabem como funciona ou deveria funcionar a prática de aulas emancipatórias. Nesta perspectiva, deve se ficar esclarecido que o educador sabe como educar por pedagogias que possam contribuir para a formação de pessoas que saibam se portar de forma ativa e participava podendo transformar informações em conhecimentos e que saibam fazer relações com as suas realidades. Levando em consideração o ensino e aprendizagem no seu processo de formação.

5.2.4 Percepção sobre o ensinar e o aprender

Na composição desta categoria utilizamos das interrogações constantes no questionário para professores e alunos, em que foram elaboradas as seguintes perguntas: a) Como você definiria aprender? b) Como você definiria ensinar? E para os alunos foram: a) Para você, qual o método ou a forma que aprecia ser mais apropriado para aprender? b) Na sua concepção, qual seria o professor ideal para a construção de uma educação de qualidade que possa contribuir para a sua formação tanto profissional como pessoal?

As perguntas destinadas aos professores buscam analisar e compreender suas definições sobre aprender e ensinar. Por sua vez, os questionamentos direcionados para os alunos pretendem compreender e refletir sobre os métodos que eles apreciam para aprender e também verificar qual tipo de professor eles consideram ser essencial para a formação pessoal e profissional. Para o P₁, E₁, ensinar

[...] é contribuir para levar em conta as diferentes possibilidades e interesses dos alunos na aula, a fim de que ninguém permaneça desconectado e que cada uma participe do processo de aprendizagem. Enquanto que o entendimento de aprender [...] não é transmitir conhecimentos, é levar o aluno a descobrir, criar, desenvolver, concluir. Ensinar exige metodologias, pesquisa, saberes, ética, reflexão, autonomia de ser educador, bom senso convicção de que a mudança é possível.

Nesta mesma perspectiva, lembra-se da concepção de aprender e ensinar de Freire (1996, p. 25), o qual entende essas duas ideias como uma dialética, e que uma necessita da outra para fazerem-se juntas. “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.”

Outro entendimento que subitamente nos chamou atenção foi que [...] *aprender é sofrer, é vencer limites, é querer, é desafiar-se, é vencer o comodismo [e que] só ensina quem se coloca na condição de aprendiz, sempre (P₂, E₁).*

Esta ideia de aprender, no primeiro momento, demonstra algo difícil de ser alcançado, pois é algo doloroso e que precisa ser vencido para superar toda e qualquer forma de alienação. Referente à concepção de ensino, o professor entende que só pode ensinar aquele que se coloca na condição de aprendiz, ou seja, aquele que aprende é que pode ensinar.

Aprender é saber relacionar os conceitos e construir a sua própria visão e opinião das coisas. É uma construção de longo prazo. Enquanto que ensinar é proporcionar ao aluno a oportunidade de entrar em contato com os novos conceitos e conseguir relacionar com os outros. É uma construção contínua (P₂, E₃).

Nota-se que o aprender não é algo que acontece imediatamente, mas que vai se construindo com o passar do tempo. E que o ensinar é possibilitar oportunidade para que os alunos tenham acesso a novos conceitos e consigam fazer a relação entre esses com a realidade. O aprender exige decisão, mobilização em querer saber o desconhecido, pois ninguém

[...] pode aprender a nadar no lugar do outro, ninguém pode aprender matemática ou geografia no lugar de um aluno. Desconsiderar a liberdade de aprender é abolir o sujeito que justamente se procura formar. [...]. Por isso, a liberdade, assim como a

educabilidade, é um postulado constitutivo de toda a atividade educativa (MEIRIEU, 2005, p. 77).

Conforme podemos observar, o aprender exige liberdade, vontade, e necessita de alguém que queira repassar conhecimentos como podemos ver no depoimento [...] *aprender se expressa quando há explicação e o aluno consiga entender de forma clara. E ensinar [...] é transmitir o conhecimento para aqueles que não sabem ou que não tenham noção de determinados assuntos (P₃, E₂)*. Aqui temos a presença da concepção bancária de conhecimentos e também da hierarquia do professor em relação ao aluno. A educação bancária é descrita por Freire (2001, p. 58) por ser uma forma de dominação, um instrumento de opressão.

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão a - absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segunda a qual esta se encontra sempre no outro.

De acordo com o P₂, E₂, aprender exige [...] *vontade própria de buscar conhecimento. O aprender é um processo que acontece durante toda nossa existência. Ensinar [...] acontece por meio de palavras, teorias, atitudes e principalmente dando o exemplo.*

O entendimento relatado sobre o aprender e o ensinar merece ser analisado, pois se percebe que há um sentido profundo que precisa ser detectado ao se dizer que o aprender é um processo que acontece durante nossa vida e que o ensinar é expresso, muitas vezes, pelas atitudes e exemplos que passamos para nosso aprendiz. Desta forma, o ensinar e o aprender se concretizam a partir daquilo em que a criança, o adolescente ou jovem vivenciam ou percebem durante o seu contato com os outros e a escola é um dos espaços importantes que possibilitam a construção do conhecimento.

A escola é, antes de tudo, a instituição que faz do futuro seu princípio. E que, para preparar o futuro, assume a missão de transmitir o passado. Ela é habitada pela preocupação de encarnar o passado no presente para viabilizar o futuro. E pela vontade de projetar-se no futuro para dar sentido ao passado. É uma criação dos homens para corporificar a continuidade do mundo (MEIRIEU, 2005, p. 35).

A escola é uma instituição que busca dar sentido ao que é transmitido para seus estudantes, ela dá a direção para que jovens consigam projetar seu futuro de forma correta e para isso é preciso ser coerente com sua filosofia. Sobre este mesmo aspecto, Freire (1996, p. 38) ainda se pronuncia: “[...] o professor que realmente ensina, quer dizer, que trabalha os

conteúdos no quadro da rigorosidade do pensar certo, nega, como falsa, a fórmula farisaica do “faça o que mando e não o que eu faço”. Para complementar o P₁, E₂ fala que [...] *aprender não é decorar nem memorizar é dar sentido aquilo que ensinamos [e] ensinar é mostrar um caminho dar um direcionamento, é fazer-se entender.*

Ainda sobre a conceituação de aprender para o P₃, E₁ está [...] *vinculado a interagir diretamente no processo de ensino e obviamente adquirir alguns conhecimentos que permaneçam de fato em nossa vida. Já o [...] ensinar está vinculado ao aprender, está relacionado a promover uma atividade reflexiva com os estudantes.*

Conforme disposto acima, o ensinar constitui-se na capacidade do professor promover a reflexão com seus alunos para que possam conviver com autonomia, tendo capacidade de pensar e agir por si próprios sem a influência de determinadas formas de manipulação.

Apresentam-se na sequência alguns métodos que os alunos dizem apreciar para aprender. Suas justificativas:

Ambiente tranquilo e exercícios de fixação (A₁, E₁).

O método autodidata, estudar em casa, ler o que foi proposto em casa e na aula haver discussão (A₂, E₁).

O método que mais aprendo é com o professor em sala de aula. Em que ele fala e relaciona a teoria com exemplos (A₃, E₁).

O método que considero mais apropriado é com a pesquisa, pois é um método mais aprofundado. Melhor ainda com um tema interessante (A₁, E₂).

Aprendo com aulas dinâmicas e também teóricas (A₂, E₂).

Quando o professor repete se o aluno não entendeu, quando o professor dá exemplos daquilo que está trabalhando e que busque outros meios e não fique apenas nos livros, pois muitas vezes os professores não explicam o conteúdo quando a gente pede (A₄, E₂).

O método que mais aprecio é aquele em que leva os alunos para fora da sala de aula, mas com o mesmo intuito de aula, mesmo com o livro seguindo-os ou copiando (A₁, E₃).

Método explicativo (A₂, E₃).

Aulas dialogadas (A₃, E₃).

Prestando atenção ao manifesto por estas vozes, observamos que há presença de concepções metodológicas tradicionais de aprendizagem como também de métodos emancipatórios, os quais prevalecem nas citações dos estudantes. A maioria dos estudantes diz aprender de forma dialogada e explicativa, outros dizem aprender melhor quando os professores fazem trabalho de campo relacionando a teoria com a prática. Outro diz aprender mais pela pesquisa, independente da presença do professor, expressa que aprende mais sozinho e que o professor deveria apenas dar as coordenadas e os alunos deveriam ir à busca dos conteúdos. As aulas deveriam servir como espaços de discussões sobre os conteúdos propostos pelo professor.

Sobre a pergunta de qual seria o professor ideal para a formação pessoal e profissional dos alunos, foram destacadas algumas concepções a seguir:

O professor não pode ser muito liberal, ele deve ser rígido, deve impor respeito para ser respeitado. O professor deve ser amigável e tanto o aluno quanto o professor deve reconhecer a posição do outro (A₁, E₁).

Um professor nem muito amigável nem muito rígido. O professor deve saber ter certa amizade com o aluno. O professor deve ter o controle de sala de aula assim ele possibilitará que o aluno reflita sobre o conteúdo passado (A₂, E₁).

O professor ideal é aquele demonstre amor ao que faz que seja mais polêmico e que vá atrás das dúvidas dos alunos (A₅, E₁).

O professor ideal é aquele que usa o método tradicional e que dá aula e que não fica de conversinha. Passa a matéria e cobra a partir de exercícios (A₆, E₁).

Em primeiro lugar o professor deve gostar do que está fazendo, ter amor pela profissão. Ser mais rígido e coerente com aquilo que foi combinado, cobrar o conteúdo e explicar de tal forma em que os alunos consigam entender (A₁, E₂).

É um professor que consegue criar laços, amizade com os alunos e que dê aulas mais dinâmicas e interativas. Assim o professor não perde a autoridade, pois se torna seu amigo (A₃, E₂).

O professor ideal é aquele que está se atualizando sempre em busca de novas técnicas de conhecimento, mas isso não se aplica a todos até porque alguns professores possuem mais habilidades do que outros para transmitir o conhecimento (A₄, E₂).

Um professor que tenha caráter, uma boa formação, que trate o aluno não só como aluno, mas como amigo (A₃, E₃).

O professor ideal é aquele que conversa que motiva que se interessa em saber o que o aluno está sentindo, que é amigo do aluno. Ser professor é ser amigo, pois passamos muito mais tempo com o professor do que com a família (A₄, E₃).

Todo o professor para mim é ideal e pode contribuir de uma forma ou outra para a formação (A₅, E₃).

Vale destacar aqui a importância do professor como um profissional que precisa estar sempre repensando e refletindo sua prática para que construa o conhecimento e desenvolva autonomia, participação e cidadania. Além disso, verifica-se, a partir da concepção dos alunos, que o professor precisa amar sua profissão. Também se destaca que o professor ideal é aquele que além de ensinar é amigo de seus alunos. Nota-se que consideram o professor como um exemplo e muitos deles veem o professor além de um profissional. Soligo (2010, p. 120-121) chama a atenção de que o professor

[...] sendo agente e sujeito político-social, sua função é proporcionar a reflexão na e sobre a sociedade e suas políticas públicas. Como agente e mediador, no processo de aprendizagem, possibilita o elo entre o aluno e a comunidade científica, entre sujeito e o processo de construção do conhecimento, entre o saber e o transformar informação em conhecimento. Enquanto sujeito da educação, é o ser político e social que se constrói no processo de ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo que contribui no processo de construção de novos conhecimentos. Enquanto agente e sujeito da educação, constitui-se a partir de um profissional reflexivo e consciente de seus deveres junto à sociedade.

Nesta mesma perspectiva, verificamos que a profissão do professor é complexa e que exige grande responsabilidade, pois há uma mescla da concepção de profissional com a da personalidade do professor. Para os alunos, a concepção de professor vai além do ensinar, ele deve mostrar exemplos, ser amigo, uma espécie de “assistencialista” para as ações desses jovens. Assim, dizem aprender mais e justificam que se o professor estiver próximo dos estudantes não significa que perderá sua autoridade em sala de aula. Nota-se que educar vai além do ensinar e que a escola tem a função de desenvolver sujeitos plenos de conhecimentos para uma vida digna.

5.2.5 Concepção de educação

Para sustentar a construção desta categoria foi necessário questionar aos professores e alunos sobre o entendimento do termo educação. Neste caso, foi efetuada a mesma pergunta para ambos: O que você entende por “educação”? Da mesma forma só o homem dotado de humanidade é que pode ser educado, pois ele não é, mas está sendo com os outros, é um constante devir. “Não nascemos humanos, nos fazemos. Aprendemos a ser. Todos passamos por longos processos de aprendizagem humana” (ARROYO, 2002, p. 53). A educação é um processo contínuo que nos faz mais humanos diante da desumanização.

De acordo com o P₁, E₁ a educação, [...] *é um processo complexo que abriga uma diversidade de ânimos, culturas, classe social, sentimentos. Educar é usar meios que permitem assegurar a formação e o desenvolvimento do ser humano.* Já na concepção do P₃, E₁ a educação se resume em [...] *um processo amplo, dinâmico e contínuo, por meio do qual as pessoas desenvolvem relações que possa contribuir na aquisição e produção de conhecimento e no desenvolvimento e aprimoramento de relações socializantes.* Como salienta Arroyo (2002, p. 54) somente

[...] aprendemos a ser humanos em uma trama complexa de relacionamentos com outros seres humanos. Esse aprendizado só acontece em uma matriz social, cultural no convívio com determinações simbólicas, rituais, celebrações, gestos. No aprendizado da cultura. Daí que a escola é um processo programado de ensino-aprendizagem, mas não apenas porque cada mestre esperado na sala de aula chegará para passar matéria, mas porque é um tempo-espaço programado do encontro de gerações.

Sabe-se que, conforme o P₄, E₁, a educação inicia desde o nascimento quando através dos ensinamentos de nossos pais damos os primeiros passos e tomamos atitudes. Os mesmos direcionam seus filhos contribuindo para formação do seu caráter, após se estende para a

escola que tem a função de estimular o conhecimento e a aprendizagem e, mesmo ao deixarmos a escola, a educação continua, ela está presente em todos os momentos.

Assim como deve ficar claro que a educação tem caráter permanente e que todos nós, enquanto sujeitos aprendentes, estamos sempre nos educando e reconstruindo nossos espaços de aprendizagem. Para Meirieu (2005, p. 32), a

[...] escola não é mais a casa comum na qual se chega para “fazer o que tem de ser feito”; é um espaço indiferenciado onde é preciso reconstruir, a cada dia, a cada hora, sua casinha individual: impor as regras que permitam ensinar, ou, simplesmente, evitar que a situação se torne uma disputa de queda-de-braço. Isto, sem dúvida, é extremamente cansativo e particularmente desanimador... Compreende-se que, nessas condições, alguns professores cultivem um pouco de nostalgia e desejem, de forma mais ou menos explícita, uma restauração da antiga ordem.

Nesse sentido, a educação é um constante devir que precisa ser aprimorada e reconstruída constantemente em busca de novos conhecimentos e realidades que nos levem para o acesso à cidadania e para um viver digno, honesto.

Conforme o P₁, E₂ educação [...] *é tudo o que está relacionada à aprendizagem, conhecimento, cidadania. Temos que estar sempre educando-nos. É tomar os rumos para poder enxergar o mundo e poder nele conviver bem e se adaptar.* Desta forma, percebe-se que o professor vê a educação como possibilidade de atingir o conhecimento útil e necessário para a construção de uma vida digna e cidadã. O P₄, E₃ salienta que a [...] *educação é um processo inacabado, que não está pronta é uma continuidade, processo contínuo e dinâmico e que sempre precisa ser feita e refeita.*

Para complementar o P₃, E₃ salienta que a [...] *educação, para mim, não é somente aprender as disciplinas da escola e sim saber se portar como um cidadão crítico, que participe ativamente da sociedade onde vive, sabendo respeitar as diferenças.* Como afirma Bernstein (1987apud SACRISTÁN, 1998, p. 25):

A escola deve transformar-se numa comunidade de vida e, a educação deve ser concebida como uma contínua reconstrução da experiência. Comunidade de vida democrática e reconstrução da experiência baseadas no diálogo, na comparação e no respeito real pelas diferenças individuais, sobre cuja aceitação pode se assentar um entendimento mútuo, o acordo e os projetos solidários. O que importa não é a uniformidade, mas o discurso. O interesse comum realmente substantivo e relevante somente é descoberto ou é criado na batalha política democrática e permanece ao mesmo tempo tão contestado como compartilhado.

Nesta perspectiva, a educação deve ser ampla e não ser reduzida a conteúdos a serem aprendidos, deve antes tornar os sujeitos críticos, ativos, pois “[...] é preciso partir de nossas

possibilidades para sermos nós mesmos. O erro não está na imitação, mas na passividade com que se recebe a imitação ou na falta de análise ou de autocrítica” (FREIRE, 2003, p. 35).

Mas o que verdadeiramente é educação? É o mesmo que escolaridade? É o completar um determinado percurso acadêmico? É um conjunto de comportamentos e atitudes socialmente aceitáveis? Refere-se somente à educação escolar? É tudo o que a vida nos ensina? São nossas aprendizagens? E o que é aprendizagem? Difícil chegar a um consenso sobre definição, quando nos referimos que é um processo que produz a capacidade de apresentar um novo comportamento ou uma nova forma de ver o mundo. Logo, vemos que a aprendizagem não se limita ao processo educacional. Porém, ela está diretamente ligada ao termo “educação”. A Enciclopédia Brasileira de Moral e Civismo, editada pelo Ministério de Educação e Cultura, define, Educação.

Do latim *educere*, que significa extrair, tirar, desenvolver. Consiste, essencialmente na formação do homem de caráter. A educação é um processo vital, para o qual ocorrem forças naturais e espirituais, conjugadas pela ação consciente do educador e pela vontade livre do educando. Não pode, pois, ser confundida com o simples desenvolvimento ou crescimento dos seres vivos, nem com a mera adaptação do indivíduo ao meio. É a atividade criadora, que visa levar o ser humano a realizar as suas potencialidades físicas, morais, espirituais e intelectuais. Não se reduz a preparação para fins exclusivamente utilitários, como uma profissão, nem para o desenvolvimento de características parciais da personalidade, como um dom artístico, mas abrange o homem integral, em todos os aspectos de seu corpo e de sua alma, ou seja, em toda a extensão de sua vida sensível, espiritual, intelectual, moral, individual, doméstica e social, para elevá-la, regulá-la e aperfeiçoá-la. É processo contínuo, que começa nas origens do ser humano e se estende até a morte (apud BRANDÃO, 1993, p. 63).

Diante das concepções de educação apontadas nesta categoria, podemos resumir que ela tem um sentido amplo e não se centra apenas no ensino, mas na capacidade de transformar as pessoas maiores e melhores para viver dignamente em sociedade. A educação é uma forma de tirar o homem da opressão e libertar para construir-se como pessoa. A educação se resume em um processo inacabado e constante, em que o homem pode refletir sobre si mesmo.

Continuando a análise das concepções dos alunos sobre o entendimento do termo educação é importante destacar suas conceituações:

A educação tem dois sentidos: educação pessoal e educação formal. Na educação formal aprendemos os conteúdos. Na educação pessoal aprendemos a tratar bem o próximo. Educação favorece conhecimento geral, histórico e científico (A₁, E₁). Educação é uma palavra bastante abrangente, por exemplo, temos a educação escolar em que o conhecimento é passado pelos professores e a educação do senso comum que aprendemos com os outros as boas maneiras e formas de convivência (A₂, E₁).

Educação gira em torno de vários termos. A educação tem a ver com a escola que possibilita uma formação profissional. A educação também é cultura que passa de geração para geração. É tudo o que colhemos durante nossa vida (A₂, E₂).

Educação são regras de convivência é tudo o que faz uma sociedade viver com mais harmonia. (A₄, E₂).

Para mim educação é aquilo que você recebe dentro do ambiente familiar e quando você ingressa no meio escolar a educação começa a ser moldada (A₄, E₃).

O começo da educação são os valores que a gente constrói da infância até a juventude e depois na escola aliamos os conhecimentos obtidos em casa ao da escola (A₅, E₃).

Educação na escola serve para nos preparar para a vida, para o trabalho e também para ser gentil, não ser arrogante isto também faz parte da educação (A₅ da E₃).

Não há uma unanimidade com relação às afirmações dos sujeitos, mas há uma complementação do que seria a educação no sentido amplo, pois a mesma é vista como uma forma de proporcionar conhecimentos para o princípio educativo do trabalho como também para a formação pessoal ao qual instrui o homem para melhor conviver em harmonia em sociedade.

A educação, no entendimento dos alunos, inicia na família e depois é repassada para a escola que tem a função de aperfeiçoar, moldar e fazer com que o indivíduo se construa a partir de suas relações com os outros. Nesta linha de argumentação Freire (2003, p. 61) enfatiza que

[...] não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados. O homem é um ser de raízes de espaço-temporais. [...] A instrumentalização da educação – algo mais que a simples preparação de quadros técnicos para responder as necessidades de desenvolvimento de uma área depende da harmonia que se consiga entre vocação ontológica deste “ser situado e temporalizado” e as condições especiais desta temporalidade e desta situacionalidade.

No entanto, a educação pode ser entendida como uma instância de mediação entre sentimentos, condutas e desenvolvimento de novas gerações, as quais têm a função de aperfeiçoar as ações humanas e transformar o homem em um ser de si mesmo, “[...] um ser capaz de relacionar-se; de projetar-se no outro; de transcender” (FREIRE, 2003, p. 30). E todos nós, como educadores, temos a missão de educar e fazer com que nosso aluno aprenda. Para Meirieu (2005, p. 74), ninguém

[...] pode ensinar sem postular que o outro, diante dele, é educável. Não há nada de extraordinário nisso: quem acha que seus alunos jamais conseguirão aprender deveria mudar de ofício! Um professor que reclama que as crianças ou os adolescentes que lhe são confiadas resistem a aprender seria o mesmo que um mecânico que só aceitasse consertar automóveis em perfeito estado, ou como um médico que só tratasse de pessoas em bom estado de saúde.

Nossa missão é possibilitar que todo o educando aprenda, não somente os conteúdos a ser ensinado em sala de aula, mas também conhecimentos que os tornem pessoas mais humanas com saberes necessários para a mudança de consciência a partir da capacidade crítica e ativa do educando.

A visão de mundo ajuda a trazer para a consciência o que somos por hábito inconsciente. Se a teoria for válida ela aumenta nosso conhecimento acerca de nós mesmos e de nosso agir, permite-nos controlar nossas próprias forças e refletir sobre elas crítica e racionalmente, e aperfeiçoar nossa maneira futura de agir (MARKOVIC apud GIROUX 1997, p. 87).

Concluindo a análise desta categoria, deve ficar esclarecido que a educação é um compromisso de todos e, principalmente, da instituição escolar que tem a missão de favorecer melhores condições para que os sujeitos que fazem parte deste espaço possam sair do não saber para ir ao encontro de conhecimentos que proporcionem uma vida desprovida de qualquer forma de alienação.

Desta forma, é necessário ficar esclarecido que tanto a função do professor como da escola devem ser bem definidas para possibilitar condições necessárias para o desenvolvimento integral do ser.

5.2.6 Função do professor e da escola

Para a composição, elaboração e análise desta categoria, utilizamo-nos de dois questionamentos. Questionamento elaborado ao professor: Na sua visão, qual a função do professor? Esta pergunta foi construída com a finalidade de investigar quais as principais concepções que o professor possui sobre sua função enquanto formador de sujeitos. Já aos alunos foi perguntado: Qual a função da escola? Esta pergunta justifica-se em verificar quais as noções e entendimento por parte dos educandos sobre função que a escola exerce na sociedade atual. Esses questionamentos possibilitaram enriquecer a pesquisa, pois estabeleceu um elo entre a função docente e a função da instituição enquanto formadora de sujeitos para melhor desenvolver-se na sociedade.

Ao ser questionado sobre qual a função do professor o P₁, E₃ respondeu:

Destaco a função do professor na perspectiva da relação envolvendo sujeitos que buscam conhecimentos formais. No processo de aprendizagem tanto os educandos como os educadores aprendem e ensinam. Mas o professor ou educador tem a função singular, devido a sua formação de conduzir e orientar as relações de ensino e aprendizagem.

O educador deixa claro que a função do professor é de orientar e conduzir o processo de ensino e aprendizagem. Para complementar, o P₂, E₃ responde que a [...] *função do professor não é transmitir conhecimentos sempre mais numerosos aos alunos, mas o de criar nele uma espécie de polaridade de espírito que oriente em sentido definido para toda a vida. Tornar o aluno uma força atuante.* Para Freire (1996, p. 96) a grande

[...] tarefa do sujeito que pensa certo não é transferir, depositar, oferecer, doar ao outro, tomado como paciente de seu pensar, a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado.

Percebemos que a função primordial do professor é estar predisposto às indagações dos alunos e ter consciência de que o ensino não é transferir conhecimento. Para o P₃, da E₁, a função do professor resume-se em [...] *viabilizar, criar métodos e estratégias de ação para o ensino e a aprendizagem.* O P₄, E₁, responde que

[...] *a função do professor é servir como mediador da aprendizagem do aluno. Porque ninguém adquire conhecimento se não tiver vontade própria. O professor não tem a função de passar o conhecimento pronto ele instiga o aluno a buscar o seu próprio conhecimento.*

Nesta concepção, a função do professor é mediar o conhecimento, mas para isso acontecer precisa da motivação, do querer aprender por parte do aluno, para isso o aprender precisa estar carregado de sentido para que possa instigar o aluno a conhecer o que se ensina.

Em face às considerações enunciadas, P₅, E₁ vislumbram que na

[...] *na atualidade o professor tem uma função essencial que é a de ser propulsor de questionamento na esfera educacional, eu vejo na minha prática, o professor como um questionador da realidade e a escola como um meio social. O professor tem que promover reflexão não só na perspectiva de conteúdos, mas de medidas de reflexão da sociedade em que vivemos, pois estamos formando futuros indivíduos que já estão na sociedade. Eu não vejo nossa contribuição sem a perspectiva da reflexão.*

Sob o mesmo ponto de vista, Liston e Zeichner (1991 apud CONTRERAS, 2002, p. 139) ressaltam que a

[...] *prática reflexiva competente pressupõe uma situação institucional que leve a uma orientação reflexiva e a uma definição de papéis, que valorize a reflexão e a ação coletivas orientadas para alterar não só as interações dentro da sala de aula e na escola, mas também entre a escola e a comunidade imediata e entre a escola e as estruturas sociais mais amplas.*

Assim, percebemos o quanto o professor reflexivo pode ressignificar o ensino e contribuir para a construção de indivíduos pensantes e ativos na sociedade, o que para Nóvoa (1992, p. 25) representa que a

[...] formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de 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 a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

O que nos chamou atenção em relação à pergunta sobre a função do professor foi que em torno de 72% dos professores entrevistados veem o professor como um mediador, condutor e orientador de jovens para a construção de uma força atuante na sociedade. Já as demais respostas não se distanciam do significado da função do professor como um mediano. Veja a tabela a seguir:

Tabela 2 - Função do professor

Funções	Professores entrevistados (%)
Mediador, condutor e orientador para a construção de uma força atuante	72%
Propulsor de questionamentos	9,3%
Fazer a ponte entre o senso comum e o científico, entre o conhecimento e informação	9,3%
Viabilizar métodos e estratégias de ação para a aprendizagem	9,3%

Fonte: Elaboração da autora (2014).

A função do professor também se revela como propulsor de questionamentos, responsável por despertar a curiosidade, pois segundo o P4, E2, precisamos [...] *fazer a ponte entre o senso comum e o científico, entre o conhecimento e a informação*. Nesta perspectiva, notamos que a função do professor é diferenciar os diversos tipos de informações a partir da capacidade crítica e transformar em conhecimentos aprofundados levando em consideração os conhecimentos do senso comum.

Dentre as colocações sobre a função do professor, verificou-se que a maioria dos professores pesquisados se veem enquanto mediador de conhecimentos e aprendizagens capaz de proporcionar uma educação de qualidade possibilitando o crescimento intelectual dos

estudantes. E assim, promover a formação para a construção de sujeitos ativos e reflexivos, capazes de transformarem-se a si mesmo e o ambiente em que atuam.

Ao ser questionado sobre a função da escola o A₁, E₁ responde que

[...] a escola tem a função de ensinar a educação profissional, ela deve ensinar conteúdos para o exercício de uma profissão na vida para trabalho. Dar uma base para tornar a pessoa mais culta e também possibilita uma formação educacional no sentido de formação pessoal. A escola introduz na gente a sociedade, criando laços de amizade com colegas e professores, e ajuda a superar medos de público.

Diante desta concepção, observa-se que o aluno vê a escola como possibilidade de formação integral do educando, pois relata sua contribuição tanto na vida profissional, resumindo-se para o exercício do trabalho, como também para a formação pessoal, na qual possibilita vínculos de socialização entre pessoas, como também superação de insegurança e reafirmação social. Em síntese para o A₁, E₂ a

[...] função da escola é basicamente orientar, mostrar os caminhos e ajudar a trilhar um desses caminhos, pois depois que saímos da escola trilhamos o caminho sozinho, mas a escola é que dá a direção, te deixa ciente, fixo das coisas que poderão ocorrer ao longo da vida.

Neste contexto, constatamos que a função da escola é primordial para a formação da pessoa no qual ajuda a definir as escolhas e orienta para a consagração de suas buscas e anseios. A função da escola, nesse sentido, resume-se em dar a direção e encaminhar o aluno rumo à emancipação.

Ainda sobre este aspecto, para A₉, E₁, a função da escola é muito importante, é a maior base, além da formação proporcionada pelos pais. A escola permite angariar novas possibilidades, novas experiências, expandir a mente, ampliar conhecimentos. Além de possibilita a inclusão das pessoas a partir da convivência entre indivíduos. Conforme, Tardif, (2008, p. 23) a

[...] escolarização repousa basicamente sobre interações cotidianas entre os professores e os alunos. Sem essas interações a escola não é nada mais que uma imensa concha vazia. Mas essas interações não acontecem de qualquer forma: ao contrário, elas formam raízes e se estruturam no âmbito do processo de trabalho e, principalmente, do trabalho dos professores sobre e com os alunos.

Em face às considerações anunciadas, verificou-se que a escola, para os alunos, ainda é a segunda base de formação capaz de aguçar a busca e a edificação de conhecimentos necessários para o desenvolvimento humano, além de possibilitar a inclusão na convivência

entre as pessoas, pois é neste espaço que as interações acontecem formando raízes e se estruturando, nos mais diversos segmentos.

Nesta mesma direção o A₄, E₃ considera que,

[...] a função da escola é ajudar socialmente e ajudou a definir-me como pessoa. Em minha opinião, a função da escola não é só cumprir horário das disciplinas, mas criar seres humanos aptos para que no futuro possa construir outras escolas que passem os mesmos ensinamentos para as mais novas gerações.

Ademais, verifica-se que a escola tem papel relevante na formação de cidadãos propiciando valores capazes de proporcionar conhecimentos úteis e necessários para a definição humana e de possibilitar o “conhece-te a ti mesmo”, e com isso, definir-se como pessoa digna de sua existência no mundo. Além disso, a escola é vista como uma transmissora e construtora de ensinamentos para as gerações que estão por vir.

Vale ressaltar que

[...] em primeiro lugar a escola é uma instituição que tem a função de passar o conhecimento para as pessoas que vem para aprender e como meio de transformação da pessoa. A escola muito mais do que passar o conhecimento específico ela também foca na formação da pessoa. A pessoa bem educada na escola possivelmente irá ter reflexos positivos em sua vida, caso contrário também poderá refletir negativamente na sua vida. A escola é também uma forma de poder como forma de controle, que possibilita a organização (A₂, E₁).

A respeito desta concepção, o aluno vê a escola como possibilidade de transformação da pessoa, o qual possibilita formação humana e profissional e que o ensino repassado nas escolas reflete na vida do sujeito tanto positivo quanto negativo dependendo das escolhas em que o sujeito se submete em sua vida. O aluno também enxerga a escola como um instrumento de poder, um sistema capaz de controlar e em consequência manter uma organização instituída.

Dentre as respostas dos professores em relação às concepções sobre a função do professor, notou-se que sua missão enquanto profissional da educação é mediar e orientar os alunos a tornarem-se pessoas com conhecimentos e valores capazes de transformarem-se enquanto sujeitos ativos e também enquanto pessoas com formação para exercer determinadas funções na sociedade. A educação proporcionada pelos docentes possibilita emancipar os sujeitos para melhor conviver neste espaço que precisa ser preenchido com sujeitos conscientes de si e do mundo em que vive.

Sobre a função da escola questionada aos alunos, percebe-se que os estudantes têm uma visão positiva da escola, mesmo vivendo em uma era conhecida como informacional, no

qual a informação está disponível nas redes cibernéticas a todo o vapor e muitos literários acreditam e defendem que a escola teria perdido seu espaço com a supervalorização das tecnologias digitais. Mas, a partir destas concepções, verificou-se que ainda a escola tem uma função primordial na formação e construção tanto de conhecimentos necessários para o exercício do trabalho como e principalmente na formação de sujeitos. Formação esta que os alunos acreditam ser essencial para orientarem-se e transformarem-se enquanto pessoas melhores e maiores para o desenvolvimento de uma vida mais digna e de qualidade.

6 FINAL DA CAMINHADA: POSSIBILIDADES DE NOVOS CAMINHOS

O presente estudo, que versa sobre “A postura reflexiva do professor e sua contribuição para uma prática pedagógica emancipatória”, teve como objetivo investigar a contribuição do professor reflexivo para a construção de uma nova racionalidade que promova o empoderamento do sujeito. A partir do resgate realizado nas bibliografias e também com pesquisa *in loco*, onde acontecem as relações de troca de conhecimentos entre professor e aluno e vice-versa, possibilitou o enriquecimento e elaboração deste trabalho.

Diante de novas concepções e visões emergidas, a partir de estudos e discussões sobre a formação de professores nas disciplinas do Mestrado em Educação, surgiu a necessidade de pensar novos contextos a serem enfocados. O tema desta pesquisa incidiu na reflexão das práticas pedagógicas dos professores e suas contribuições para a formação de sujeitos pensantes, buscando assim, um novo olhar para o verdadeiro sentido da educação escolar.

A prática reflexiva, talvez, não seja suficiente para enfrentar a complexidade do meio educativo, mas permite buscar o sentido mais profundo da educação. O processo pedagógico precisa ser esse exercício de promoção do empoderamento reflexivo do ser humano.

A necessidade de ir a campo sustentou-se na prerrogativa de buscar respostas para grandes perguntas que nortearam esta investigação: Quais as racionalidades em disputa no cenário educacional contemporâneo? O que é racionalidade instrumental e emancipatória? A racionalidade emancipatória do sujeito pode auxiliar na ressignificação das práticas pedagógicas? O que se entende por professor reflexivo? Quais as contribuições do professor reflexivo para a construção de conhecimentos significativos? A prática reflexiva do professor contribui para a promoção do empoderamento do sujeito?

Debruçamo-nos sobre a preocupação de quais racionalidades encontram-se em disputa no cenário educacional contemporâneo, a compreensão de racionalidade instrumental e emancipatória e se as mesmas podem auxiliar na ressignificação das práticas pedagógicas. A

pesquisa procurou discutir e refletir as contribuições da racionalidade instrumental bem como da racionalidade emancipatória. Oportunizou esclarecimento das funções ou intenções de cada uma das teorias estudadas.

A crise da razão instrumental levou ao nascimento da teoria crítica, a qual postula preocupações a respeito do modo capitalista e individualista em que a razão instrumental se portou, pois no primeiro momento a razão nasce com objetivo de elucidar e emancipar os indivíduos, mas posteriormente torna-se instrumento de dominação das massas. O nascimento da racionalidade emancipatória possibilitou o esclarecimento; propunha eliminar as forças dominantes ocultas que intermediavam as ações humanas em torno dos valores e da dignidade.

Após a reflexão dessas teorias, concluímos que nos possibilitam uma nova forma de enxergar suas contribuições para a formação de saberes necessários que constituam o empoderamento do sujeito, ou seja, que possibilite que ele seja autônomo e haja de tal forma que não seja dominado pelo outro. A racionalidade emancipatória do sujeito pode auxiliar na ressignificação das práticas pedagógicas, desde que seja trabalhada de forma consciente e ativa pelos educadores.

Discutimos e refletimos sobre como uma formação humanística e reflexiva pode contribuir para facilitar a emergência da racionalidade emancipatória. A formação reflexiva busca ampliar a forma de conhecer e aprender, pois promove o empoderamento do sujeito possibilitando conhecimentos significativos e possíveis de proporcionar, além da formação para o trabalho uma formação crítica, ativa e cidadã.

Muitas vezes, o ato de conhecer é reduzido à mera transferência do conhecimento, desprezando a capacidade crítica, a curiosidade, o questionamento e a inquietação que são indispensáveis para a construção do conhecimento. Isto é, seduzir os alunos a se tornarem leitores críticos dos textos e da realidade e de assuntos não tradicionais é uma forma de transformar a educação em pesquisa em sala de aula.

Sendo assim, precisamos, enquanto educadores, estar conectados aos novos paradigmas e devemos nos desligar de teorias arcaicas que já não produzem os efeitos esperados e eficientes para a emancipação de sujeitos sabedores e construtores de uma sociedade mais justa e cognoscente.

O entendimento sobre professor reflexivo nos faz pensar sobre o papel da prática reflexiva no cenário educacional e a autonomia emancipadora da crítica. Essas discussões proporcionaram conhecimentos de como o professor enquanto reflexivo pode mudar para melhor sua prática dando sentido àquilo que se está ensinando para seus alunos.

A reflexão é um processo, que vai se construindo com o tempo e a maturidade da ação. Por isso, a reflexão é um vir a ser, ela instaura medos, angústias não sendo muito fácil nos apropriarmos dessa postura, pois o ser humano tem uma tendência à acomodação, à rotina e é marcado pela busca da estabilidade, o que demanda teorias e discursos desestabilizadores. Pensar a reflexão como meio impulsionador para novos caminhos de cognição é um ato provocador de mudanças. Educar diante deste horizonte é ter coragem de romper consigo mesmo e instaurar uma nova compreensão do mundo.

Na categoria sobre as contribuições do professor reflexivo para a construção de conhecimentos significativos, e o entendimento de sujeito reflexivo questionado aos educandos verificou-se que o professor é visto como precursor de ideias críticas, as quais poderão contribuir para que os estudantes possam interpretar o mundo criticamente e mudar quando necessário. O professor reflexivo deve educar os agentes para assumirem riscos, atuarem contra as formas de opressão e ir à busca da efetiva democracia em todas as esferas sociais. Nesta mesma perspectiva, o professor reflexivo é aquele que está em constante processo de avaliação e reavaliação da própria ação pedagógica, tendo em vista à melhoria da prática, das metodologias de trabalho e conseqüentemente a melhoria da produção e socialização do conhecimento tendo como foco o “aluno” como sujeito.

Percebemos que os professores necessitam ter uma postura crítica e problematizadora em sala de aula para dar sentido e significado ao conhecimento edificado com o aluno e que a reflexão deverá estar a serviço da emancipação e autonomia.

Verificamos a partir das entrevistas que os alunos também se sentem sujeitos ativos e reflexivos na sociedade. Muitos demonstraram preocupações com a falta de humanidade das pessoas. Esta questão é percebida pela constante desvalorização da vida, provocada pela excessiva valorização do ter em detrimento do ser, pelo egocentrismo humano, pela intolerância e principalmente pela falta de diálogo o qual provoca instabilidade nas relações humanas, tornando-as como objetos da ciência e manipuladas pelo sistema que esquece o sentido real da existência humana.

Há também uma conscientização dos estudantes em relação aos problemas atuais, que afirmam saber ser uma questão que não pode ser revolvida de um dia para o outro, trata-se de uma constante busca que pode ser superada com a contribuição de pessoas que querem uma sociedade mais justa e igualitária.

Notou-se que as reflexões sobre as concepções de professor reflexivo, bem como a compreensão de sujeitos reflexivos questionados, foram de suma importância para a

elaboração de ideias que demonstram a atual preocupação tanto dos educandos como dos docentes em relação à formação humana e reflexiva do contexto educacional.

Por outro lado, a investigação tocante a se a prática reflexiva do professor contribui para a promoção do empoderamento do sujeito, foi possível inferir que a reflexão é uma consideração ativa, cuidadosa e persistente que devemos ter com a prática e não um conjunto de técnicas que devem ser aprendidas e executadas pelos docentes. A abertura de espírito, por exemplo, é uma atitude que deve estar presente em toda a ação reflexiva, pois sem ela teremos dificuldade de pensar na diferença. Há que se ter cuidado para não sobrepormos o outro em benefício de nosso eu; vivemos em uma era em que temos a tendência de superestimar nossa cultura, nossa maneira de pensar e agir. Essa postura silencia o outro, é uma forma brutal de violência que domina e não favorece a construção do verdadeiro conhecimento. A responsabilidade é outra forma de cuidado que devemos por em consideração para a construção de uma prática reflexiva, pois ela possibilita analisarmos as consequências de toda e qualquer ação respeitando a ação de cada pessoa. O empenho como outra atitude de reflexão nos faz pensar que a ação reflexiva só acontece a partir da adesão voluntária, do desejo de mobilizar e realizar determinada ação. A atitude reflexiva exige a vontade própria de cada ser humano.

Quanto ao comportamento orientado por teorias pedagógicas, constatamos que a maioria tem consciência e argumentos convincentes do seguimento ou não de teorias pedagógicas.

A investigação realizada permitiu identificarmos que os professores pensam a educação na perspectiva da prática emancipatória, procurando contribuir para a formação de cidadãos que saibam pensar, agir e serem melhores, tanto nas suas escolhas profissionais, quanto para a formação ética e cidadã.

O acesso restrito ao conhecimento das teorias pedagógicas acaba por limitar o campo de competência da prática pedagógica do professor, mas esta imagem já está sendo reconfigurada. Ao professor não basta ter o domínio de conteúdos, ele deve antes saber ou conhecer teorias que possam melhor direcionar e dar sentido àquilo que está sendo ensinado ao seu aluno.

Todas as considerações arroladas sobre o entendimento da pedagogia emancipatória levam a crer que há coerência entre o que os professores dizem sobre a mesma com o que se tem propalado teoricamente como concepção de pedagogia emancipatória. Percebemos que os professores entendem e sabem como funciona ou deveria ocorrer a prática de aulas emancipatórias. Nesta perspectiva, esclarecemos que o educador sabe como educar por

pedagogias que possam contribuir para a formação de pessoas que saibam se portar de forma ativa e participativa podendo transformar informações em conhecimentos e que saibam fazer relações com seu contexto vivido.

Nesta mesma perspectiva, verificamos que a profissão do professor é complexa e exige grande responsabilidade, pois há uma mescla da concepção de profissional com a da personalidade do professor. Para os estudantes, a concepção de professor vai além do ensinar, ele deve mostrar exemplos, ser amigo, uma espécie de “assessor” para as ações desses jovens. Assim, dizem aprender mais e justificam que a proximidade do professor com os estudantes não representa perder sua autoridade em sala de aula.

Diante das concepções de educação apontadas nesta dissertação, podemos resumir que ela tem um sentido amplo e não se centra apenas no ensino, mas na capacidade de transformar as pessoas maiores e melhores para viver dignamente em sociedade. A educação é uma forma de tirar o homem da opressão e libertar para construir-se como pessoa. Resume-se em um processo inacabado e constante, em que o homem pode refletir sobre si mesmo.

Não há uma unanimidade com relação às afirmações dos sujeitos, mas há uma complementação do que seria a educação no sentido amplo, pois a mesma é vista como uma forma de proporcionar conhecimentos para o princípio educativo do trabalho como também para a formação pessoal ao qual instrui o homem para melhor conviver em harmonia em sociedade.

A educação, no entendimento dos alunos, inicia na família e depois é repassada para a escola que tem a função de aperfeiçoar, moldar e fazer com que o indivíduo se construa a partir de suas relações com os outros.

Sobre as concepções tocantes à função do professor, notou-se que a maioria dos educadores vê sua missão como mediadores e orientadores dos alunos a tornarem-se pessoas com conhecimentos e valores capazes de transformarem-se enquanto sujeitos ativos e também enquanto pessoas com formação para exercer determinadas funções na sociedade. A educação proporcionada pelos docentes possibilita emancipar os sujeitos para melhor conviver neste espaço que precisa ser preenchido com sujeitos conscientes de si e do mundo em que vive.

A respeito da função da escola na concepção dos alunos, observamos que os estudantes têm uma visão positiva da escola, mesmo vivendo em uma era conhecida como informacional/digital, no qual a informação está disponível nas redes cibernéticas a todo o vapor e apesar de muitos teóricos acreditarem e defenderem que a escola teria perdido seu espaço com a supervalorização das tecnologias digitais. Mas, a partir destas concepções, verificamos que ainda a escola tem uma função primordial na formação e construção tanto de

conhecimentos necessários para o exercício do trabalho como e, principalmente, na formação de sujeitos. Formação esta que os alunos acreditam ser essencial para orientarem-se e transformarem-se enquanto pessoas melhores e maiores para o desenvolvimento de uma vida mais digna e de qualidade.

Este trabalho despertou novos olhares para as práticas pedagógicas, pois devido à crise metodológicas que estamos vivenciando não teríamos ou sabíamos como os professores e alunos pensam a educação. Foi possível constatar que os sujeitos da pesquisa são reflexivos e ativos quanto à prática do questionamento e sabem da importância da contribuição das práticas reflexivas para a construção de pessoas emancipadas.

Nesse quesito, a pesquisa foi satisfatória e ao mesmo tempo surpreendente, por termos professores que sabem e entendem o que seria uma prática pedagógica emancipatória, sabendo desta forma, o que fazer para contribuir na formação de sujeitos ativos. Os alunos também demonstraram, conforme verificamos durante suas falas, que têm atitudes reflexivas e sabem como serem sujeitos autônomos, porém constatamos que o maior desafio da educação brasileira é como fazer, como transformar nossos planejamentos e reflexões em ações que possibilitem práticas pedagógicas emancipatórias. Há uma lacuna entre o que se pensa e diz entender sobre emancipação e a efetiva prática dessas reflexões. Tanto professores quanto alunos são reflexivos, mas na prática parecem conformados. Exemplo evidente é quando muitos professores acabam por aceitar as condições precárias de trabalho sem protestar contra o sistema. Outro exemplo é quando há possibilidade de participações em sociedades ou entidades sociais, mas tanto alunos como professores não participam. Temos professores e alunos mais falantes, emancipados, mas com menos autonomia? Como entender esse paradoxo? Almejamos que essa dissertação inaugure outras discussões que precisam ser desencadeadas, não só nas escolas, mas também nos cursos de formação para professores, propondo novas reflexões, pois se as pessoas sentem-se sujeitos ativos e reflexivos, porque elas não estão agindo como tal? Precisamos maximizar os objetivos da educação emancipatória e apontar suas fragilidades.

Salientamos que os conhecimentos aqui produzidos são provisórios, passíveis de retificação e reformulação uma vez que a ciência, como toda a construção humana, é dinâmica, contínua, cujas verdades são provisórias. A produção de conhecimento oportunizou-nos iniciar a compreensão mais apurada de nosso problema de pesquisa. Dessa forma, é possível buscar alternativas para que possamos ter uma educação mais humana, crítica, participativa e emancipada em sua essência e não apenas contemplativa.

Este trabalho despertou para outras frentes de pesquisas: qual é o verdadeiro papel da

emancipação e quais suas fragilidades encontradas no mundo atual? Que tipo de formação o professor deve buscar para transformar suas ideias críticas, reflexivas em práticas efetivas e não apenas contemplativas para desenvolver seu trabalho?

Para finalizar pensemos ser necessário salientar que:

Os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica com a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças. Desta maneira, eles devem se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas. Ao mesmo tempo, eles devem trabalhar para criar as condições que dêem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenham o conhecimento e a coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável (GIROUX, 1997, p. 163).

Precisamos de sujeitos pensantes e ao mesmo tempo lutadores em busca de alternativas para a vivência de um mundo melhor. Há necessidade de desenvolver discursos que unam teoria e prática, que reconheçam a possibilidade de promover mudanças a partir da ação e da reflexão com vistas a novas linhas e horizonte de análises. Conhecimento e coragem devem andar juntos, a fim de, agregar significação para práticas pedagógicas de emancipação.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995 (2003). 2003.

ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e supervisão**. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. Porto: Porto, 2001.

_____. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALARCÃO, I. (ORG.) - **Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão**. Porto, Portugal: Porto, 1996.

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

ASSOUN, P. **A escola de Frankfurt**. Tradução de Helena Cardozo. São Paulo: Ática, 1987.

BAUMAN, Z. **A arte da vida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

_____. **Tempos Líquidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BEHERENS, M. A. **Paradigmas da complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios**. Petrópolis: Vozes, 2005.

BICCA, L. **Racionalidade Moderna e subjetividade**. São Paulo: Loyola, 1997.

BETTO, F. (2012). A escola de meus sonhos. Disponível em: <http://www.freibetto.org/index.php/artigos/44-a-escola-dos-meus-sonhos-frei-betto>. Data de acesso: maio de 2013.

BOLZAN, J. **Habermas: razão e racionalização**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Primeiros Passos, 1993.

BRASIL, Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. Resolução N° 196/96 versão 2012. Disponível no site: http://conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/Aquivos/resolucoes/23_out_Versão_final_196_ENCEP2012.pdf. Acessado em: 18 de Junho de 2013.

CAPES. Dissertações e teses. Disponível no site: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>. Acessado em: Janeiro de 2013.

CHAUÍ, M. A universidade operacional. **Revista da ADUNICAMP**. São Paulo: Campinas. Ano 1, nº 01, jun.1999.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e sociais**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORTELLA, M. S. **Não nascemos prontos: provocações filosóficas**. 1ª edição. São Paulo: Vozes, 2006.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Educar pela Pesquisa**. 6ª Ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.

_____. **Pesquisa e informação qualitativa: Aportes metodológicos**. Campinas/SP: Papirus, 2001.

DEWEY, J. **Vida e educação**. Rio de Janeiro: FNME, 1978.

_____. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição**. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

DINIZ, C. R. **Metodologia científica** / Célia Regina Diniz; Iolanda Barbosa da Silva. – Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN - EDUEP, 2008.

DUARTE, R.Na.de P. **Adorno/Horkheimer & A dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 3ª Ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 16ª ed. 2009.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários para à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários para à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Moraes, 1980.

FOUCAULT, M. Verdade, poder e si mesmo. In:_____. **Ditos e escritos:** ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FULLAN, M. **A escola como organização aprendente:** buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GADAMER, H. **Verdade e Método I.** Petrópolis: Vozes, 2002.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis.** 2.ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GASKEL, G. **Pesquisa qualitativa com texto:** imagem, som: um manual prático. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

GEUSS, R. **Teoria Crítica:** Habermas e a escola de Frankfurt. São Paulo: Campinas, 1988.

GHEDIN, E. **Hermenêutica e pesquisa em educação:** caminhos da investigação interpretativa. Disponível em: < <http://www.sepq.org.br/Isipeq/anais/pdf/gt1/10.pdf> >. Acesso em: 07 de abril de 2014.(2003).

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

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

GONDIM, E.; RODRIGUES, O. M. O transcendentalismo de Heidegger: um resumo. **El Genio Maligno**, v. 5, p. 84-103, 2009.<http://www.elgeniomaligno.eu/numero5/varia_heidegger_gondimymarra.html>. Acesso em: 03 jul. 2012.

GOMEZ, A. I. Perez. **A cultura escolar na sociedade neoliberal.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

GÓMEZ, PÉREZ. A. LIMA. **Qualidade do ensino e desenvolvimento profissional docente como intelectual reflexivo.** Revista de Educação Física, Rio Claro: UNESP, v. 3, n. 1, 1997. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/>. Acesso em: 19 de julho 2006.

GÓMEZ, PÉREZ. A. LIMA; GIMENO SACRISTÁN, J. **Compreender e transformar o ensino.** 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GUSDORF, G. **Professores para quê?** Para uma pedagogia da pedagogia. São Paulo: Martins Fontes, S/D.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo.** Bragança Paulista: EDUSF; Petrópolis: Vozes, 2006.

HABERMAS, J. **Conhecimento e Interesse.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

_____ **Discurso filosófico da modernidade.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

HORKHEIMER, M. **Eclipse da Razão.** São Paulo: Centauro, 2000.

HUSSERL, E. **A crise da humanidade europeia e a filosofia.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

IBGE. **Cidades@.** Disponível em: [<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/xtras/perfil.php?codmun=430850&r=2#>](http://www.ibge.gov.br/cidadesat/xtras/perfil.php?codmun=430850&r=2#>). Acesso em: 25 jul. 2013.

IBICIT. Dissertações e teses. Disponível no site: <http://bdtd.ibicit.br>. Acessado em Janeiro de 2013.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** São Paulo: Cortez, 2009.

KANT, I. Sobre a pedagogia. (Tradução de Francisco CockFontanella: *ÜberPädagogik*). UNIMEP: Piracicaba, 1996.

KOCHE, J. C. **Fundamentos de Metodologia Científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa.** Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

LALANDA, Maria Conceição; ABRANTES, Maria Manuela. O conceito de reflexão em J. Dewey. In: ALARCÃO, Isabel (org.). **Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão.** Porto, Portugal: Porto Editora, 1996.

LARROSA, J. **Nietzsche & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LUDCKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 2004.

LUME. Dissertações e teses. Disponível no site: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/1>. Acessado em Janeiro de 2013.

MARCONI, M. de A. **Metodologia Científica.** São Paulo: Atlas, 2011.

_____. **Metodologia do Trabalho Científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos.** São Paulo: Atlas, 2008.

MAAR, W. L. Educação crítica, Formação Cultural e Emancipação Política na Escola de Frankfurt. In: PUCCI, B. (Org.). **Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt.** 3. ed. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 2003.

MATOS, O. C. F. **A Escola de Frankfurt: luzes e sombras do Iluminismo.** São Paulo:

Moderna, 1993.

MARX, K.; ENGELS, F. A ideologia alemã. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, I. A ordem de reprodução social metabólica do capital. In: **Simpósio Internacional: Lukács e os desafios teóricos contemporâneos**. Paris, 1995.

_____. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NOGARO, A. **Teoria e saberes docentes: a formação de professores na escola normal e no curso de pedagogia**. Erechim: EDIFAPES, 2002.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Dom Quixote: 1992.

OLIVEIRA, M. A. **Tópicos sobre dialética**. Porto Alegre: Edipucrs, 1997.

PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e Razão Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PINHO, A. Folha de São Paulo. **Brasil fica no 88º lugar em ranking de educação da Unesco. Disponível em:** <http://www1.folha.uol.com.br/saber/882676-brasil-fica-no-88-lugar-em-ranking-de-educacao-da-unesco.shtml>. **Data de acesso: julho de 2013.**

PRESTES, N. H. **Educação e racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

PUCCI, B. Teoria Crítica e Educação. In: _____. **Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

RABUSKE, E. **Antropologia Filosófica**. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes, 1981.

REALE, G. **História da Filosofia: de Spinoza a Kant**. V. 4. São Paulo: Paulus, 2005.

RUZ, Juan. **Teoria Crítica e Educação**. Tradução de Philippe Humblé e Walter Carlos Costa. In: *Perspectiva*; Florianópolis, 1(3), p. 9-50. Julho/Dezembro, 1984.

SACRISTÁN, J. G. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, B. de S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. São Paulo: USP, 2006.

SHOR, I. **Medo e ousadia**. O cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986 (2003).

SHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOLIGO, V. A ação do professor e o significado das avaliações em larga escala na prática pedagógica. In: WERLE, F. O. C. **Avaliação em larga escala: foco na escola**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2007.

_____. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissões de interações humanas**. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2008.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas: 1987.

UNESCO. Protótipos Curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado: Resumo Executivo. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001922/192271por.pdf>. Acessado em: Julho de 2013.

ZEICHNER, K. **A Formação Reflexiva de Professores Ideias e Práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993 .

ZITKOSKI, J.J. **Horizontes da refundamentação em educação popular**. Frederico Westphalen: URI, 2000.

ZUIN, A. Á. S. A indústria cultural e as consciências felizes: psiques reificadas em escala global. In: ZUIN, A. Á. S. (Org.). **A Educação danificada- contribuições à Teoria Crítica da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

APÊNDICES

**URI – UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS
MISSÕES
CAMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido para os professores (as) da
Área de Ciências Humanas do Ensino Médio.**

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa: **“A postura reflexiva do professor e sua contribuição para uma prática pedagógica emancipatória”**. Sua colaboração é fundamental para o desenvolvimento deste estudo, pois é imprescindível ampliar conhecimentos sobre as relações entre indivíduos e compreender que o exercício da prática reflexiva propicia desenvolver mudanças no perfil do profissional da educação, pois a partir da reflexão crítica sobre a prática o professor constrói conhecimentos significativos que favorecem sua participação ativa e a do educando no processo de ensino e aprendizagem. O profissional docente da contemporaneidade se vê diante dos desafios da chamada sociedade globalizada, do conhecimento e da informação com a qual precisa interagir e na qual precisa sobreviver. Sabe-se que a prática reflexiva, talvez, não seja suficiente para enfrentar a complexidade do meio educativo, mas se ela não for efetiva nos faltará uma “ferramenta” importante que nos permite buscar o sentido mais profundo da educação em um mundo tão efêmero, corriqueiro, que menospreza e sucumbe a capacidade reflexiva do homem moderno. O processo pedagógico precisa ser esse exercício de promoção do empoderamento reflexivo do ser humano.

O (os) procedimento(s) de coleta de dados será da seguinte forma: vai-se utilizar entrevista semiestruturada. A escolha dos sujeitos será feita de forma intencional (dirigida) junto às escolas foco da pesquisa. A análise dos dados será feita a partir de categorias definidas e estruturadas para este fim.

O sujeito da pesquisa será comunicado a respeito dos passos da mesma e dos procedimentos adotados. Você fará sua opção livremente para participar da mesma. Bem como não sofrerá qualquer exposição ou constrangimento. A pesquisa oferecerá riscos mínimos pelo desconforto em participar da entrevista e tempo despendido. Após a conclusão da pesquisa todo material será inutilizado, respeitando-se o período de cinco (5) anos, evitando assim qualquer possibilidade de utilização ou uso indevido.

A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os dados da pesquisa serão divulgados globalmente, evitando assim qualquer possibilidade de identificação dos respondentes. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma cópia deste consentimento informado será arquivada pela pesquisadora e outra será fornecida a você.

Sua participação no estudo não acarretará em custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

Eu, _____ fui informada (o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Serei esclarecido (a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Sou livre para recusar-me a participar, retirar meu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. Minha participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. O professor orientador Arnaldo Nogaro e a pesquisadora certificaram-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais. Esclarecimentos ou dúvidas de qualquer natureza poderão ser sanadas com o orientador prof. Arnaldo Nogaro, Av. 7 de setembro, 1621, CEP: 99700 000 – Erechim. Fone: (54) 3520 9000, ramal 9012, com a pesquisadora Henriqueta Alves da Silva no endereço abaixo citado ou no Comitê de Ética em Pesquisa, pelo telefone Tel.: (55) 3744 – 9200 ramal 306 –URI – Campus de Frederico Westphalen.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Participante

Pesquisadora

Frederico Westphalen, _____ de _____ de 201__

Henriqueta Alves da Silva
E-mail: henriavs@gmail.com
Cel.:(55)99149403
Comitê de Ética em Pesquisa – URI
Tel.:(55) 3744 – 9200 ramal 306
E-mail: cep@uri.edu.br
<http://www.fw.uri.br/cep/index.php>

**URI – UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS
MISSÕES
CAMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido para alunos do terceiro ano
do Ensino Médio ou seu responsável**

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa: **“A postura reflexiva do professor e sua contribuição para uma prática pedagógica emancipatória”**. Sua colaboração é fundamental para o desenvolvimento deste estudo, pois é imprescindível ampliar conhecimentos sobre as relações entre indivíduos e compreender que o exercício da prática reflexiva propicia desenvolver mudanças no perfil do profissional da educação, pois a partir da reflexão crítica sobre a prática o professor constrói conhecimentos significativos que favorecem sua participação ativa e a do educando no processo de ensino e aprendizagem. O profissional docente da contemporaneidade se vê diante dos desafios da chamada sociedade globalizada, do conhecimento e da informação com a qual precisa interagir e na qual precisa sobreviver. Sabe-se que a prática reflexiva, talvez, não seja suficiente para enfrentar a complexidade do meio educativo, mas se ela não for efetiva nos faltará uma “ferramenta” importante que nos permite buscar o sentido mais profundo da educação em um mundo tão efêmero, corriqueiro, que menospreza e sucumbe a capacidade reflexiva do homem moderno. O processo pedagógico precisa ser esse exercício de promoção do empoderamento reflexivo do ser humano.

O (os) procedimento(s) de coleta de dados será da seguinte forma: vai-se utilizar entrevista semiestruturada. A escolha dos sujeitos será feita de forma intencional (dirigida) junto às escolas foco da pesquisa. A análise dos dados será feita a partir de categorias definidas e estruturadas para este fim.

O sujeito da pesquisa será comunicado a respeito dos passos da mesma e dos procedimentos adotados. Você fará sua opção livremente para participar da mesma. Bem como não sofrerá qualquer exposição ou constrangimento. A pesquisa oferecerá riscos mínimos pelo desconforto em participar da entrevista e tempo despendido. Após a conclusão da pesquisa todo material será inutilizado, respeitando-se o período de cinco (5) anos, evitando assim qualquer possibilidade de utilização ou uso indevido.

A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os dados da pesquisa serão divulgados globalmente, evitando assim qualquer possibilidade de identificação dos respondentes. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma cópia deste consentimento informado será arquivada pela pesquisadora e outra será fornecida a você.

Sua participação no estudo não acarretará em custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

Eu, _____ fui informada (o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Serei esclarecido (a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Sou livre para recusar-me a participar, retirar meu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. Minha participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. O professor orientador Arnaldo Nogaro e a pesquisadora certificaram-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais. Esclarecimentos ou dúvidas de qualquer natureza poderão ser sanadas com o orientador prof. Arnaldo Nogaro, Av. 7 de setembro, 1621, CEP: 99700 000 – Erechim. Fone: (54) 3520 9000, ramal 9012, com a pesquisadora Henriqueta Alves da Silva no endereço abaixo citado ou no Comitê de Ética em Pesquisa, pelo telefone Tel.: (55) 3744 – 9200 ramal 306 –URI – Campus de Frederico Westphalen.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Participante

Pesquisadora

Frederico Westphalen, _____ de _____ de 201__

E-mail: henriavs@gmail.com
Cel.:(55)99149403
Comitê de Ética em Pesquisa – URI
Tel.:(55) 3744 – 9200 ramal 306
E-mail: cep@uri.edu.br
<http://www.fw.uri.br/cep/index.php>

APÊNDICE C - CARTA À DIREÇÃO DA ESCOLA

Frederico Westphalen, ____ de _____ de 20__.

Senhor (a) Diretor (a):

Na oportunidade em que cumprimentamos V. Senhoria, vimos solicitar a autorização para a realização da pesquisa **“A postura reflexiva do professor e sua contribuição para uma prática pedagógica emancipatória.”** A mesma será desenvolvida com professores da Área de Ciências Humanas que atuam no terceiro ano do Ensino Médio e com alguns alunos do terceiro ano que serão convidados aleatoriamente para participar da pesquisa. A metodologia da pesquisa, o número de sujeitos, bem como os procedimentos de realização da mesma poderão ser analisados por V. Senhoria, uma vez que estamos enviando-lhe cópia do projeto com seus anexos. Portanto, aguardamos parecer favorável para darmos início ao nosso trabalho.

Sem mais,

Atenciosamente.

Arnaldo Nogaro,

Orientador do Projeto.

Ilmo. Sr.

M. D. Diretor da Escola...

NESTA

**URI – UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS
MISSÕES
CAMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

APÊNDICE D – TERMO DE COPARTICIPAÇÃO

Declaro ter lido e concordar com o parecer ético pelo CEP da instituição proponente, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Frederico Westphalen, _____ de _____ de 20__.

Assinatura e carimbo do responsável institucional.

Henriqueta Alves da Silva
E-mail: henriavs@gmail.com
Cel.:(55)99149403
Comitê de Ética em Pesquisa – URI
Tel.:(55) 3744 – 9200 ramal 306
E-mail: cep@uri.edu.br
<http://www.fw.uri.br/cep/index.php>

**URI – UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS
MISSÕES
CAMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

APÊNDICE D – TERMO DE COPARTICIPAÇÃO

Declaro ter lido e concordar com o parecer ético pelo CEP da instituição proponente, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Frederico Westphalen, 21 de Fevereiro de 2014.



Assinatura e carimbo do responsável institucional.
Leandro José Piovesan
Vice - Diretor
IDE 2482479102

Henriqueta Alves da Silva
E-mail: henriavs@gmail.com
Cel.: (55)99149403
Comitê de Ética em Pesquisa – URI
Tel.: (55) 3744 – 9200 ramal 306
E-mail: cep@uri.edu.br
<http://www.fw.uri.br/cep/index.php>

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
SE - 20º C.R.E.
Esc. Est. Esn. Médio Cardesl Roncalli
Decreto de Criação 13331 de 27/03/62
Dec. Reorg. nº 64209 de 15.01.80 D.O. 18.01.80
Port. de Aut. Func. C. Sucl. nº 58710
de 18.11.84 de 27.11.84
Port. de Alt. e Desig. ATD / SE 06342 29/12/00
Decreto de Transformação e Designação
nº 47 419 de 29/03/08
RUA 7 DE SETEMBRO, 101 FRED. WESTPHALEN - RS

**URI – UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS
MISSÕES
CAMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

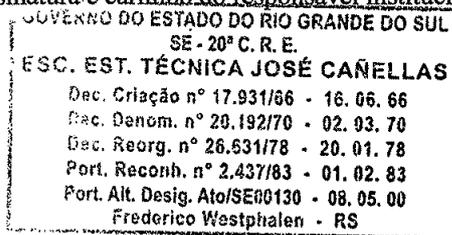
APÊNDICE D – TERMO DE COPARTICIPAÇÃO

Declaro ter lido e concordar com o parecer ético pelo CEP da instituição proponente, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Frederico Westphalen, 21 de Fevereiro de 2014.

Paulo Rogério Brand

Assinatura e carimbo do responsável institucional.



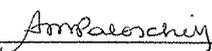
Henriqueta Alves da Silva
E-mail: henriavs@gmail.com
Cel.:(55)99149403
Comitê de Ética em Pesquisa – URI
Tel.:(55) 3744 – 9200 ramal 306
E-mail: cep@uri.edu.br
<http://www.fw.uri.br/cep/index.php>

URI – UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS
MISSÕES
CAMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE D – TERMO DE COPARTICIPAÇÃO

Declaro ter lido e concordar com o parecer ético pelo CEP da instituição proponente, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Frederico Westphalen, 23 de fevereiro de 2014.



Assinatura e carimbo do responsável institucional.

Henriqueta Alves da Silva
E-mail: henriavs@gmail.com
Cel.:(55)99149403
Comitê de Ética em Pesquisa – URI
Tel.:(55) 3744 – 9200 ramal 306
E-mail: cep@uri.edu.br
<http://www.fw.uri.br/cep/index.php>

APÊNDICE E- CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA NA ESCOLA

Senhor (a) Diretor(a):

Na oportunidade em que contatamos com Vossa Senhoria, vimos apresentar a Mestranda Henriqueta Alves da Silva, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação - Campus de Frederico Westphalen, pesquisadora do projeto “A postura reflexiva do professor e sua contribuição para uma prática pedagógica emancipatória,” orientado pelo professor Arnaldo Nogaro.

O objetivo da pesquisa busca analisar como o exercício da prática reflexiva pode contribuir para desenvolver mudanças no perfil do profissional da educação, construindo conhecimentos significativos que favoreçam a participação ativa do sujeito.

Solicitamos a colaboração da participação de sua escola, permitindo à pesquisadora o contato com professores e alunos, conforme metodologia descrita no projeto do qual o senhor (a) está de posse. Salientamos que será preservada a identidade dos sujeitos e não serão divulgadas informações que identifiquem os respondentes, conforme consta do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que será assinado por cada professor entrevistado.

Sem mais,

Atenciosamente.

Arnaldo Nogaro

Orientador do Projeto.

APÊNDICE F - CARTA DE AUTORIZAÇÃO AOS PAIS

Frederico Westphalen,de 2014.

Prezado(a) Senhor(a):

Na oportunidade em que contatamos com Vossa Senhoria, vimos solicitar vossa autorização para que seu filho participe da pesquisa **A postura reflexiva do professor e sua contribuição para uma prática pedagógica emancipatória**, do pesquisador Henriqueta Alves Da Silva, sob a orientação do professor Dr. Arnaldo Nogaro cujo objetivo é investigar a contribuição do professor reflexivo para a construção de uma nova racionalidade que promova o empoderamento do sujeito que conhece.

O referido projeto tramitou no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade e foi aprovado. A pesquisa não terá qualquer custo e não ocasionará nenhum risco ou danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual ao ser humano, em qualquer fase do decorrente estudo. A entrevista não irá constranger os sujeitos com perguntas ou atos vexatórios que possibilite algum incômodo ou descontentamento ao objeto de pesquisa. Por isso, as perguntas realizadas serão contextualizadas e explicadas de tal forma que o sujeito pesquisado não se sinta impossibilitado, constrangido ou retraído em responder as questões conforme sua convicção. Portanto, de forma alguma a pesquisa apresentará maleficência aos sujeitos que terão a liberdade do consentimento em participar. A pesquisa irá oferecer possibilidades de gerar conhecimento sem afetar o bem estar dos participantes. Demonstrará “[...] respeito ao participante da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade sob forma de manifestação expressa, livre e esclarecida, de contribuir e permanecer ou não na pesquisa” (CNS 196/96).

Qualquer outra dúvida vossa senhoria pode entrar em contato com a pesquisadora Henriqueta Alves Da Silva telefone 55-99149403 ou por e-mail: henriavs@gmail.com ou com seu orientador Arnaldo Nogaro, telefone 54-99895162 ou por e-mail narnaldo@uri.com.br. Salientamos a importância da participação de seu filho no êxito e concretização deste projeto de pesquisa e, desde já, agradecemos.

Sem mais,

Atenciosamente.

Arnaldo Nogaro

Orientador do Projeto.

APÊNDICE G - AUTORIZAÇÃO

Eu,, cédula de
identidade nº , residente na cidade de
autorizo meu filho a participar da pesquisa **A postura
reflexiva do professor e sua contribuição para uma prática pedagógica emancipatória**
respondendo as questões da entrevista da mesma.

Sem mais,

Frederico Westphalen, de 2014.

Responsável

APÊNDICE H - QUESTIONÁRIO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES

1. Na sua visão, qual a função do professor?
2. O professor pensa, analisa, questiona de forma sistemática a sua prática como estratégia de formação para a prática futura. A partir desta concepção de reflexão, o que você entende por professor reflexivo?
3. Como você define a reflexão sobre sua prática pedagógica?
4. Você segue alguma teoria pedagógica? Sim () Não () Qual?
5. O que você entende por teoria pedagógica?
6. No seu processo de formação, você obteve concepções sobre emancipação?
7. Considerando que existem várias opções de métodos de ensino, qual você acredita seguir? (Descreva como você desenvolve as suas aulas).
8. O que é pedagogia emancipatória, para você?
9. Como você definiria aprender?
10. Como você definiria ensinar?
11. Como você define “educação”?

APÊNDICE I - QUESTIONÁRIO PARA ENTREVISTA COM ALUNOS

1. O que você entende por “educação”?
2. Qual a função da escola?
3. Para você, qual o método ou a forma que aprecia ser mais apropriado para aprender?
4. Na sua concepção, qual seria o professor ideal para a construção de uma educação de qualidade que possa contribuir para a sua formação tanto profissional como pessoal?
5. Considerando que refletir é questionar e não aceitar de forma passiva os acontecimentos sociais. Você se considera um sujeito reflexivo?
6. Costuma se indignar com situações desconfortáveis como os seguintes problemas sociais: pobreza, política, falta de educação de qualidade, desigualdades, corrupções, etc.?