

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
CAMPUS: PROFESSOR ALEXANDRE ALVES DE OLIVEIRA – PARNAÍBA
CURSO: LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

GRAZIELA ARAUJO DA COSTA

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR CRÍTICO-REFLEXIVO: idealização
ou uma realidade?**

Biblioteca UESPI - PHB
Registro Nº 11320
CDD 371.3
CUTTER C 837 v
V EX. 01
Data 14 10 10
Visto V. Arantes

PARNAÍBA
2010

100

100

100

100

100
100
100
100

100

GRAZIELA ARAUJO DA COSTA

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR CRÍTICO-REFLEXIVO: idealização
ou uma realidade?**

Monografia apresentada ao curso de
Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí,
como pré-requisito para obtenção do título de
Licenciado em Pedagogia, sob orientação da
professora Mestranda Fabrícia Pereira Teles.

PARNAÍBA
2010

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO BIBLIOTECÁRIO
HERNANDES ANDRADE SILVA CRB-3/936

C837p Costa, Graziela Araujo da

A Prática pedagógica do professor crítico-reflexivo:
idealização ou uma realidade? / Graziela Araujo da Costa. –
Parnaíba, 2010.

68 f.

Monografia apresentada como pré-requisito para obtenção do
título de Licenciado em Pedagogia, Universidade Estadual do
Piauí, Parnaíba, 2010.

Orientadora: Prof. Fabricia Pereira Teles.

I. Prática Pedagógica. 2. Professores Reflexivos – Educação.
3. Prática Docente. I. Título.

CDD – 371.3

GRAZIELA ARAUJO DA COSTA

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR CRÍTICO-REFLEXIVO: idealização
ou uma realidade?**

Monografia apresentada ao curso de
Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí,
como pré-requisito para obtenção do título de
Licenciado em Pedagogia.

APROVADA EM ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA:

Fabírcia Pereira Teles/UESPI

Orientadora

Maria dos Navegantes Veras da Cunha/UESPI

Examinadora interna

Ana Paula Freitas da Cunha/SEDUC

Examinadora externa

Muitas pessoas colaboraram para que este trabalho árduo se concretizasse, mas neste momento, represento todas elas, agradecendo a Deus por toda a força que me foi dada, através dos anjos que ele colocou do meu lado. À minha família e, em especial minha mãe Eliana que me conduziu sabiamente e por ela hoje me sinto vitoriosa, ao meu pai Jadir que embora longe sempre demonstrou seu zelo e afeto, ao meu avô Antônio Vitor (in memoriam), que também foi meu pai e me acolheu e educou como filha, a minha avó Alice por seu senso de humor e energia, as minhas irmãs Emmanuelle (in memoriam), Isabela e Rhafaela pelas inúmeras alegrias, a André Reis pelo apoio e companheirismo em todos os momentos, sobretudo nos mais difíceis, aos meus grandes amigos Kelly, Mara, Maciel, ex-Profª Ana Paula e aqueles companheiros que de alguma forma me ajudaram.

Muito obrigada seria pouco para expressar minha gratidão e amor a todos, mas carregarei vocês em meu coração eternamente.

Muito obrigada! Compartilho minha conquista com todos!

Dedico este trabalho especialmente a minha
mãe Eliana, meu avô Antônio Vitor e meu pai
Jadir, anjos na minha vida.

“Um profissional reflexivo [...] reexamina constantemente seus objetivos, seus procedimentos, suas evidências e seus saberes. Ele ingressa em um ciclo permanente de aperfeiçoamento, já que teoriza sua própria prática [...]”

Philippe Perrenoud

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Demonstrativo do perfil das colaboradoras da pesquisa	19
Quadro 02: Demonstrativo da formação continuada das professoras	19
Quadro 03: Relação de quantidade de alunos por sala	21
Quadro 04: Etapas da reflexão crítica	38
Quadro 05: Alternativas apontadas na relação entre pesquisa e prática reflexiva	48
Quadro 06: Caracterização de prática pedagógica	54
Quadro 07: Caracterização da prática pedagógica das professoras	55
Quadro 08: Reflexão das professoras sobre a própria prática pedagógica	56
Quadro 09: Conceito de prática pedagógica crítico-reflexiva segundo as colaboradoras	57

RESUMO

A presente pesquisa teve como principal objetivo investigar a prática pedagógica dos professores da Rede Pública de Ensino da cidade de Parnaíba-PI, constatando se a prática crítico-reflexiva, é uma idealização ou uma realidade. A realização desta pesquisa foi impulsionada pelo interesse em compreender como ocorre a prática pedagógica destes professores, bem como conhecer os norteadores de uma prática crítico-reflexiva. Para fundamentação e suporte teórico da pesquisa, foram utilizadas as contribuições de Perrenoud (2002), Alarcão (2001; 2003), Lüdke (2001), Shön (2000), Pimenta (2005), Contreras (2001), Vásquez (2007), dentre outros. A pesquisa realizada foi de cunho qualitativo, uma vez que esta teve o fundamento de compreender um fenômeno e interpretar informações, que estão inseridas em um contexto, aqui, o da prática pedagógica e, portanto o da sala de aula. Dessa forma, para obtenção de dados necessários a coleta de dados, utilizou-se da observação direta para compreensão ampla do fenômeno estudado, e os questionários de perguntas abertas, as quais proporcionaram maior clareza para interpretação das informações apresentadas pelas colaboradoras. Através da análise de conteúdo realizada e da fundamentação teórica que aqui consta, percebeu-se que as professoras não apresentavam um conhecimento amplo sobre a prática pedagógica crítico-reflexiva, nem sobre a reflexão crítica um dos eixos da concepção, e que para que esta prática possa ser desenvolvida, é necessário uma ressignificação tanto do (a) professor (a), quanto do âmbito onde esta prática está sendo desenvolvida.

PALAVRAS-CHAVE: Prática pedagógica; Professor crítico-reflexivo; Reflexão crítica

ABSTRACT

The main objective of this research is to investigate the pedagogical practice of teachers in the Public Education System of the city of Parnaíba – PI examining if the reflexive-critical practice is an idealization or a reality. The accomplishment of this research was stimulated by interest in understanding the way teachers use this pedagogical practice, as well as learn about the guiding of a critical and reflexive practice. Contributions from Perrenoud (2002), Alarcão (2001; 2003), Ludke (2001), Shön (2000), Pimenta (2005), Contreras (2001), Vásquez (2007), among others, were used as fundament and theoretical support. The inquiry was a qualitative one because it was the basis to understanding a phenomenon and to interpret information embedded into a context represented here by pedagogical practice and therefore the classroom. Thus, many activities were used to obtain data like direct observation for a better comprehension of the studied phenomenon, and questionnaires of open questions which provided an easy way to interpret information presented by collaborators. It was noticed through fulfilled analyses of the content and theoretical fundaments inserted here that teachers did not present knowledge about critic-reflexive pedagogical practice nor on the critical thinking about an axis of conception. For the development of this practice, is needed a redefinition of both teacher and the area it is being developed.

Key-words: Pedagogical practice, Critic-reflexive teacher, critic-reflexion

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I – CONSTRUINDO O ESTUDO: O TRABALHO DA PESQUISADORA	17
1.1 A pesquisa qualitativa	17
1.2 Colaboradoras da pesquisa	18
1.3 Contexto empírico	20
1.4 Observação	21
1.5 Questionário	22
1.6 Categorias de análise	23
CAPÍTULO II – TECENDO CONHECIMENTOS EM TORNO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA CRÍTICO-REFLEXIVA	24
2.1 Desvendando a prática pedagógica	24
2.1.1 A idealização versus a realidade da prática pedagógica	28
2.2 A reflexão e a prática pedagógica	33
2.2.1 A reflexão crítica na contribuição de uma prática pedagógica emancipatória	36
2.3 O professor crítico-reflexivo	40
2.4 A pesquisa na prática pedagógica crítico-reflexiva: caminho a ser percorrido	46
2.4.1 O auxílio da colaboração na prática do professor crítico-reflexivo	49
CAPÍTULO III – ANALISANDO O ESTUDO CONSTRUÍDO	53
3.1 Caracterização da prática pedagógica reflexiva	54
3.2 A prática pedagógica segundo as colaboradoras	55
3.3 Reflexão sobre a prática pedagógica	56
3.4 Conceito de prática pedagógica crítico-reflexiva, segundo as colaboradoras	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS	59

REFERÊNCIAS 62

APÊNDICE 64

INTRODUÇÃO

Ao longo de muitos anos o professor foi visto como um difusor de idéias incontestadas, como um profissional passivo, que apenas deveria repassar conhecimentos aos seus alunos, sem preocupar-se com a prática desenvolvida, nem com a contribuição da mesma para o avanço ou retrocesso da aprendizagem dos discentes.

Ressalta-se, porém, que concepções como estas vêm sendo cada vez mais contestadas e reelaboradas por pesquisadores e pelos próprios educadores, que percebem cada vez mais, a dificuldade enfrentada em sala de aula bem como a possibilidade de melhoria da mesma, sobretudo através da reflexão e do conhecimento voltado para a sua prática, que possibilitaria um novo olhar e despertaria novas perspectivas para a melhoria do seu trabalho como profissional da educação. Como afirma Schön (2000),

[...] 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 seqüências 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". (SCHÖN, 2000, p. 31)

Assim, a concepção voltada para a reflexão sobre a prática e na prática, promove uma série de mudanças no perfil do profissional da educação inserido em sala de aula que poderia através da reflexão e do pensamento crítico, identificar a atual situação de sua prática como docente, identificando o saber que está sendo construído verificando assim, sua legitimidade, sua validade enquanto ato que proporciona conhecimentos significativos para os educandos envolvidos.

É necessário compreender então que a docência não é uma condição, é um ato permanente de ensino e aprendizado, e que necessita de reflexão crítica, contudo,

[...] refletir criticamente não constitui ato natural do ser humano é preciso, portanto criar mecanismos que favoreçam o desenvolvimento dessa capacidade. Exercitar a reflexão crítica implica em planejamento sistemático de modo a garantir a interação entre diferentes pontos de vista. (VIEIRA; MEDEIROS, 2007, p. 171)

Dessa forma, deve-se pensar na prática docente como um ato que necessita constantemente ser levado a análise, reflexão e crítica por parte do educador, pois é ele que conhece seu exercício e suas limitações. Mediado pela reflexão, poderá reconhecer as necessidades presentes na aprendizagem discente buscando assim, a melhoria de sua práxis pedagógica.

Assim, o educador estará proporcionando em seu ambiente de trabalho, uma possível mudança norteada pela reflexão e criticidade, tão necessárias à transformação da prática pedagógica, identificando se ela está contribuindo, ou não, no processo de ensino-aprendizagem, além de possivelmente poder identificar fatores que possam está dificultando essa melhoria.

Destaca-se então, a importância da construção de uma prática reflexiva que possibilite a reformulação de conceitos, a contestação de conhecimentos e que favoreça a participação crítica do educador, bem como uma posição ativa do educando, desmistificando a concepção de que o professor é um mero transmissor, renovando sua identidade enquanto profissional. E estas mudanças de fato só serão possíveis, se houver explícito neste ato a reflexão crítica da própria prática.

CONTEXTUALIZANDO O PROBLEMA

Por muitos anos a prática docente vem sendo tema constante de diversos debates e discussões, porém poucas transformações efetivas ocorreram para que a realidade que a norteia pudesse oferecer subsídios para um melhor desenvolvimento dessa prática, ainda que venha sendo defendida a importância da pesquisa bem como do pensamento reflexivo como mediadores de sua melhoria, uma vez que os educadores acabam sendo constantemente bombardeados por condições de trabalho que não favorecem sua execução. Porém, é indiscutível a importância de uma prática diferenciada que favoreça aquisição de conhecimentos através do pensamento reflexivo, visto que:

[...] não há ação complexa sem reflexão durante o processo; a prática reflexiva pode ser entendida, no sentido mais comum da palavra, como a reflexão acerca dos objetivos, dos meios, do lugar, das operações envolvidas, dos resultados. [...] Refletir durante a ação consiste em se perguntar que está acontecendo ou que vai acontecer, o que podemos fazer, o que devemos fazer, qual é a melhor tática, que desvios e precauções temos de tomar, que riscos corremos, etc. (PERRENOUD, 2002, p. 30)

Nessa perspectiva, deve-se atentar para o papel da reflexão no trabalho desenvolvido pelo educador, sobretudo em torno da aprendizagem discente, uma vez que o mesmo tem uma importante contribuição na formação dos mesmos e se eles serão, ou não, cidadãos reflexivos, críticos, que de fato compreendam a realidade que os norteiam, atuando de forma consciente no meio em que estão inseridos. Isso certamente dependerá em grande escala da atuação do professor que estes educandos têm em sala de aula. Sendo assim,

percebe-se a necessidade de uma formação docente que permita ao profissional em sua prática, assumir seu papel de agente transformador, refletindo acerca do seu trabalho e de como este refletirá no resultado da aprendizagem dos seus alunos.

Dessa forma, e tendo em vista a necessidade de se construir conhecimentos práticos e relevantes acerca da prática docente, desenvolvida atualmente nas séries iniciais da rede pública na cidade de Parnaíba, e da importância desta prática na aprendizagem dos alunos contemplados, releva-se a necessidade de se construir conhecimentos mútuos, que favoreçam o desenvolvimento de crianças e jovens que interajam com o meio, que socializem saberes, que sejam capazes de participar do meio em que estão inseridos, tendo plena consciência de seus papéis e de que podem sim fazer a diferença, faz-se necessário indagar: A prática pedagógica do professor crítico-reflexivo é uma idealização ou uma realidade, nas séries iniciais, da rede pública na cidade de Parnaíba?

OBJETIVOS

Os objetivos apresentam-se como norteadores da pesquisa, através deles internaliza-se o que se quer alcançar, bem como os resultados esperados com o trabalho realizado. Nesta pesquisa objetivou-se conhecer de fato a prática pedagógica desenvolvida pelos professores da rede pública de ensino da cidade de Parnaíba, à luz das características de uma prática pedagógica crítico-reflexiva.

Objetivo Geral

- Investigar a prática do professor crítico-reflexivo, constatando se ela é uma idealização ou uma realidade, nas séries iniciais da rede pública da cidade de Parnaíba.

Objetivos Específicos

- Conhecer as características de uma prática pedagógica crítico-reflexiva;
- Analisar a prática pedagógica dos professores das séries iniciais, da rede pública na cidade de Parnaíba;

JUSTIFICATIVA DO TRABALHO

Diante da inquietude relacionada à questão da aprendizagem dos alunos das séries iniciais, da rede pública da cidade de Parnaíba/PI, relevou-se a importância de se investigar a prática docente dos professores, destacando nesse contexto a importância de uma prática docente crítico-reflexiva. A presente pesquisa vem a colaborar para um entendimento mais amplo e consistente em torno da importância do educador, de uma prática crítico-reflexiva e da conscientização da comunidade educacional, em relação à formação destes profissionais para prática, assim como a educação que está sendo ofertada aos educandos da rede pública de Parnaíba.

O interesse em torno da compreensão do tema aqui exposto, explícito na pesquisa, é intrínseco a vontade de se construir conhecimentos que colaborem para a formação de profissionais conscientes e reflexivos, que ofertem uma educação de qualidade, instigando os educandos a reconstruírem seus saberes para que possam contribuir ativamente na melhoria do meio em que vivem, reconstruindo diariamente os conhecimentos já adquiridos.

Dessa forma, o conhecimento pertinente à pesquisa, visa esclarecer questões que são de interesse não só de profissionais da educação, como também de acadêmicos do curso de Pedagogia e áreas afins, que sentem a necessidade de identificar o que seria uma prática crítico-reflexiva, sua contribuição, bem como, o reflexo da mesma na aprendizagem discente, além de favorecer a aquisição de conhecimentos, em torno da atual prática dos educadores das séries iniciais da rede pública da cidade de Parnaíba.

Diante do exposto é visível o interesse e a motivação com que esta pesquisa foi realizada, uma vez que com a mesma se objetiva contribuir para a formação de docentes conscientes quanto o seu papel enquanto profissionais da educação, e levar a todos aqueles que fazem parte do âmbito educacional, conhecimentos amplos que promoverão esclarecimentos em torno da questão, e proporcionar em todos os aspectos, uma compreensão mais abrangente e em conformidade com os conhecimentos já existentes que nortearam a elaboração da mesma.

Espera-se então, que o estudo acerca do tema investigado possa contribuir para a formação de futuros profissionais da educação, bem como colaborar para a prática daqueles que já estão inseridos no sistema educacional, levando-os a refletirem em torno da sua prática e, sobretudo acerta da importância da mesma na aprendizagem dos alunos, buscando assim uma constante melhoria.

Que a pesquisa realizada instigue os educadores a reconstruírem seus saberes, analisando os já existentes, e que os mesmos ao sentirem a necessidade de uma mudança, encontrem neste estudo, uma base para melhorarem seu trabalho, contribuindo assim para uma possível melhoria na educação.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ESTRUTURA DO TRABALHO

Compreende-se procedimento segundo Ferreira (2000) como ação de proceder, dirigir atos. No estudo realizado, entendem-se como os instrumentos utilizados para obtenção dos dados para coleta, com o objetivo de compreender o fenômeno estudado. Assim, para atender as necessidades do estudo optou-se pela realização de uma pesquisa de caráter qualitativo, com o objetivo de esclarecer situações problematizadoras que norteiam a temática pesquisada.

Para realização deste estudo, foram utilizados para coleta de dados: a observação e o questionário, que colaboraram para a obtenção de informações e para análise que foi realizada.

A observação (cujo roteiro encontra-se no Apêndice C) foi participante, o que proporciona um contato próximo com o fenômeno estudado, como afirma Chizzotti (2003). A observação contribuiu para melhor compreender o fenômeno, favorecendo a investigação do mesmo.

Para atender ainda as necessidades da pesquisa, optou-se pela realização de um questionário (Apêndice B) com perguntas abertas, visto que as perguntas subjetivas abordadas por este tipo de questionário, proporcionaram uma maior clareza em torno do objeto pesquisado, possibilitando ao entrevistado apresentar de forma ampla suas definições acerca do que foi questionado.

Os sujeitos que fizeram parte da pesquisa foram os professores, visto que o problema investigado refere-se à prática desenvolvida pelos mesmos. Sendo assim, eles forneceram informações necessárias e imprescindíveis para a análise dos dados.

Ainda como parte integrante da coleta de dados, ressalta-se o universo da pesquisa, que corresponde ao local onde a mesma foi desenvolvida. Correspondendo a 1 (uma) escola da rede pública estadual da cidade de Parnaíba, que na presente pesquisa será identificada como Escola A, correspondendo a 2 % das escolas estaduais da cidade visto que a aplicação dos instrumentais na segunda escola, identificada como Escola B, não será aqui

apresentada, uma vez que as colaboradoras não cumpriram com a entrega dos questionários devidamente respondidos.

Para compreensão das informações obtidas na coleta de dados, foi realizada a análise de conteúdo. Esta técnica refere-se à “[...] análise de textos escritos ou de qualquer comunicação (oral, visual, gestual), reduzida a um texto ou documento” (Chizzotti, 2003, p. 98). Com isso, objetivou-se analisar criticamente os dados coletados, assim a pesquisa realizada pôde estar fundamentada em informações legitimadas que favoreceram a compreensão do problema investigado.

Portanto, a técnica de coleta de dados, minimizou o volume das informações, trazendo as particularidades e características das mesmas, levando a uma investigação e compreensão destas informações, o que contribui, em suma, para uma melhor apreciação dos dados obtidos.

Quanto à organização da monografia, ressalta-se sua estruturação em três capítulos. O primeiro versa sobre a metodologia adotada para a pesquisa, correspondendo aos instrumentos utilizados para coleta de dados, ao universo onde se desenvolveu a mesma, aos colaboradores e ao contexto onde ela foi aplicada.

No segundo capítulo, teça-se uma discussão em torno dos conhecimentos referentes ao conceito de prática pedagógica, a importância da reflexão e, sobretudo da reflexão crítica, no desenvolvimento da prática, as características da prática pedagógica crítico-reflexiva, bem como a relevância da pesquisa e em suma, da pesquisa colaborativa como um caminho a ser percorrido pelos professores em busca da reflexividade na prática.

O terceiro capítulo versa em torno dos dados coletados que foram subsidiados pela observação e pelo questionário, com uma interpretação mediada pela análise de conteúdo e pelo referencial teórico que abrangem toda a pesquisa. Em seguida, seguem-se as considerações finais bem como possíveis sugestões para que este trabalho dê prosseguimento a um estudo posterior em torno do fenômeno apresentado.

De acordo com o exposto, a pesquisa está articulada a instrumentos que proporcionaram dados para que a análise realizada possibilitasse uma maior compreensão da problemática estudada, assim como sua estrutura favorece uma abordagem sistemática contribuindo para um melhor entendimento por parte da comunidade abordada.

CAPÍTULO I

CONSTRUINDO O ESTUDO: O TRABALHO DA PESQUISADORA

“A pesquisa sobre um problema determinado depende das fontes de informação sobre o mesmo.”

Chizzotti

Neste primeiro capítulo apresenta-se a metodologia utilizada na pesquisa. Inicialmente versa-se em torno da abordagem qualitativa, que é a base da pesquisa realizada, em seguida são apresentados maiores esclarecimentos que envolvem os instrumentos utilizados para realização da mesma.

Atendendo as exigências e necessidades da pesquisa qualitativa, que em suma apresenta uma fundamentação interpretativista, utiliza-se a observação e o questionário. Dentre o referencial teórico utilizado, citam-se Chizzotti (2003), Bortoni-Ricardo (2008) e Ferreira (2000), entre outros.

1.1 A PESQUISA QUALITATIVA

A pesquisa qualitativa objetiva compreender algum fenômeno, visando suprir as necessidades que o homem apresenta, sobretudo no que diz respeito à produção e reconstrução do conhecimento. Dessa forma,

[...] 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 a experiência passada e atual dos homens na solução destes problemas, a fim de munir de instrumentos mais adequados à sua ação e intervir no seu mundo para construí-lo adequado a sua vida. (CHIZZOTTI, 2003, p. 11.)

Buscando compreender a prática pedagógica do professor à luz da concepção do professor crítico-reflexivo, utilizou-se uma abordagem de pesquisa qualitativa, pois parte de um pressuposto interpretativista, onde os dados coletados não serão quantificados, mas sim interpretados, adotando assim uma visão subjetiva, tendo em vista que leva em consideração a

prática desenvolvida pelo professor em seu lócus de trabalho, assim “a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34.)

Ressalta-se ainda na pesquisa qualitativa e nos instrumentos que fazem parte desta abordagem, o envolvimento com os sujeitos e a construção do estudo “in locu”, ou seja, no campo de desenvolvimento do fenômeno estudado: a sala de aula e os professores, visto que,

[...] o pesquisador é parte fundamental da pesquisa qualitativa. Ele deve, preliminarmente, despojar-se de preconceitos, predisposições para assumir uma atitude aberta a todas as manifestações que observa, sem adiantar explicações nem conduzir-se pelas aparências imediatas, a fim de alcançar uma compreensão global dos fenômenos. (CHIZZOTTI, 2003, p. 82.)

Assim, a presente pesquisa foi realizada em duas escolas de Educação Fundamental da rede pública da cidade de Parnaíba, contudo, como já versado, apenas os dados correspondentes a Escola A farão parte desta pesquisa, uma vez que os dados referentes a Escola B, não puderam ser analisados, pois as colaboradoras não cumpriram com a entrega dos questionários.

Os dados coletados foram interpretados mediante análise de conteúdo, referimo-nos assim, tanto ao questionário quanto a observação. Dessa forma, teceremos a seguir sobre cada instrumento utilizado, que orientou a identificação da prática pedagógica desenvolvida nas séries iniciais da rede pública da cidade de Parnaíba, buscando identificar aspectos e características de uma prática pedagógica crítico-reflexiva.

1.2 AS COLABORADORAS DA PESQUISA

O estudo desenvolvido nesta pesquisa refere-se à prática adotada pelos professores das séries iniciais da rede pública estadual no que se refere aos aspectos norteadores de suas práticas pedagógicas, a luz da concepção reflexiva.

Para que esta pesquisa pudesse ser realizada, contou-se com a ajuda de professoras que atuaram como colaboradoras, abrindo o espaço de suas salas de aulas e sendo submetidas a aplicação de instrumentais necessários para a execução da pesquisa, embora alguns entraves tenham feito parte deste percurso, pois a pesquisa desenvolvida com 09 professoras, mas apenas 04 estarão identificadas pelas iniciais dos respectivos nomes, uma

vez que as outras 05, embora contempladas pelo instrumento da observação, não entregaram a pesquisadora os questionários devidamente respondidos.

Tendo em vista que estas informações são essenciais para a análise, apenas 04 colaboradoras que entregaram o questionário fazem parte da pesquisa.

O quadro 01 a seguir demonstra o perfil destas colaboradoras.

COLABORADORA	IDADE	FORMAÇÃO ACADÊMICA	TEMPO DE PROFISSÃO
Professora V	26anos	Licenciatura Plena em Pedagogia	1 ano
Professora J	24 anos	Licenciatura Plena em Pedagogia	1 ano
Professor M	37 anos	Licenciatura Plena em Pedagogia	4 anos
Professora D	39 anos	Licenciatura Plena em Pedagogia	4 anos

Quadro 01: Demonstrativo do perfil das colaboradoras da pesquisa.

Fonte: Questionário aplicado às professoras

Durante a execução deste instrumento, foram questionadas as professoras observadas a respeito da formação continuada, buscando conhecer se as mesmas qualificam-se visando à melhoria de seu trabalho, sendo assim flexíveis a possíveis mudanças. Em conversa informal duas professoras afirmaram que na escola mesmo, são promovidos cursos de formação continuada, mas que os mesmos são muito teóricos, o que não lhes ajudam na prática docente desenvolvida, relataram ainda que a maioria destes cursos tratam os problemas enfrentados pelos professores de forma meramente teórica e não atingem a raiz destas dificuldades: a prática.

As respostas seguem no quadro 02 demonstrado abaixo:

COLABORADORA	CURSO(S) DE FORMAÇÃO CONTINUADA NOS DOIS ÚLTIMOS ANOS	DURAÇÃO DO(S) CURSO(S)
Professora V	3 CURSOS	60, 60 e 68 h/a
Professora J	3 CURSOS	40, 60 e 68 h/a
Professor M	1 CURSO	40 h/a
Professora D	NENHUM	_____

Quadro 02: Demonstrativo da formação continuada das professoras

Fonte: Questionário aplicado as professoras

Correspondendo ainda ao perfil das colaboradoras da pesquisa, enfatiza-se que as

mesmas foram escolhidas devido ao seu local de trabalho, que corresponde também ao lócus de trabalho da pesquisadora, o que ao mesmo tempo que facilitou a execução dos instrumentais, por ser no seu local de trabalho e facilitou a mobilidade, também trouxe certas angústias.

Buscou-se durante a pesquisa manter uma imparcialidade, o que impedia a pesquisadora de se envolver emocionalmente no contexto empírico, ainda que houvesse uma boa relação entre pesquisadora e colaboradoras, o que poderia dificultar o trabalho de ambas, mas que foi conduzido da melhor forma a fim de não comprometer as análises dos dados obtidos.

1.3 CONTEXTO EMPÍRICO

A pesquisa foi desenvolvida numa escola de Educação Fundamental da Rede Estadual de ensino, localizada na cidade de Parnaíba-PI, onde o público alvo são crianças de 07 a 14 anos, atendidas no horário de sete às onze da manhã de segunda a sexta-feira.

Porém, 60 crianças deste público são também atendidas no período da tarde, pois a escola oferece o Projeto Mais Educação¹, o que faz com que estes alunos permaneçam na escola para o banho, almoço, reforço em algumas dificuldades, lanche, recreação, xadrez e horticultura.

A escola conta com uma sala para os professores; secretaria, que funciona juntamente com a diretoria; um banheiro feminino e outro masculino; um pátio não muito extenso; uma brinquedoteca, que quase não é utilizada; 08 salas de aula; 01 laboratório de informática, que também não é utilizado e uma vasta área localizada na parte lateral da escola, que é utilizada pelas crianças no recreio.

A escola possui uma estrutura ampla, mas que é pouco utilizada. Com o desenvolvimento do Projeto Mais Educação, algumas reformas estão sendo realizadas. A vasta área citada, está sendo utilizada de forma dirigida pelos monitores do projeto, e quase nunca pelas professoras.

Assim, cerca de 60 crianças estudam em um horário semi integral, sendo que estas só são atendidas nos dias de terça, quarta e quinta, neste projeto. Porém, a estrutura da escola

¹ Projeto que agrega algumas escolas da Rede Estadual e Municipal, da cidade de Parnaíba-PI, e que visa atender em horário semi integral crianças e jovens selecionados pelos professores de acordo com suas dificuldades: interpretação, leitura, dificuldades em matemática, etc.

ainda não é muito boa, contudo as devidas adaptações estão sendo realizadas, ainda que de forma um pouco lenta.

A quantidade de alunos varia de 18 a 27 por sala, conforme demonstrado no quadro a seguir:

SALA/SÉRIE	QUANTIDADE DE ALUNOS
Sala 01- 1ª série	18
Sala 02 - 2ª série	21
Sala 03 - 3ª série	27
Sala 04 - 4ª série	22

Quadro 03: Relação de quantidade de alunos por sala.

Fonte: observação em sala de aula

A Escola A, conta com uma infra-estrutura não tão adequada, mas com muitos recursos, para atender seu público-alvo, possuindo assim: uma diretoria junto com a secretaria, uma sala de professores, uma brinquedoteca, uma sala de informática e amplo espaço com oito salas de aulas, porém com carteiras que não são adequadas, sobretudo para alunos que não são destros, um refeitório com cozinha, uma sala que serve como dispensa, dois banheiros (com adaptações em andamento), um pátio para as atividades recreativas e reuniões.

Na Escola B foi observada enquanto estrutura, uma sala para os professores; uma secretaria que funciona juntamente com a diretoria; 5 salas de aula de ensino fundamental; uma cantina, e um pátio pequeno.

Após discorrermos em torno do contexto empírico, apresentamos os instrumentos utilizados para obtenção dos dados da pesquisa, que foram à observação e o questionário, como forma de investigar o problema já citado que foram à observação e o questionário.

1.4 OBSERVAÇÃO

A aplicação dos instrumentais, inicialmente aconteceu por meio de uma observação participativa ou direta que indica um trabalho desenvolvido em contato direto e amplo com o problema investigado. Segundo Chizzotti (2003):

[...] A atitude participante pode estar caracterizada por uma partilha completa, duradoura e intensiva da vida e da atividade dos participantes, identificando-se com

eles, como igual entre pares, vivenciando todos os aspectos possíveis da sua vida, das suas ações e dos seus significados. (2003, p. 90)

Ela também se caracteriza pela interação entre o pesquisador e o fenômeno estudado. Na pesquisa aqui apresentada ressalta-se a importância da observação participante o que favoreceu a análise dos dados, tornando as informações aqui apresentadas legítimas.

Assim,

[...] Neste caso, o observador participa da interação constante em todas as situações, espontâneas e formais, acompanhando as ações cotidianas e habituais, as circunstâncias e sentido dessas ações, e interrogando sobre razões e significados dos seus atos. (IDEM, 2003, p. 91)

Para observação em cada sala de aula e como forma de obter dados coerentes, utilizou-se o seguinte roteiro que além de indagações em torno da formação das colaboradas, questiona: O professor estimula seus alunos a pesquisarem?; Os alunos participam da aula e têm liberdade de expressarem suas idéias de forma livre?; Os conteúdos são expostos de forma a contemplar os conhecimentos prévios dos alunos?; Como é a relação do professor com os alunos?; O professor apenas repassa os conteúdos, ou leva os alunos a pensarem a respeito do que está sendo estudado, possibilitando novas descobertas?; A aula do professor contempla aspectos e características de uma prática pedagógica crítico-reflexiva?

Na Escola A, foram observadas quatro salas, sendo 5 horas em cada turma, 4 horas por dia em cada série na primeira semana, mais uma hora em cada sala na semana seguinte, perfazendo um total de 20 horas na escola. Na instituição B foram observadas as 5 salas de ensino fundamental, sendo 4 horas em cada uma, durante uma semana em um total também de 20 horas nesta escola.

Concluída as considerações em torno deste instrumento, seguiremos para o questionário que também muito colaborou para a presente pesquisa.

1.5 QUESTIONÁRIO

O questionário apresenta-se, como uma técnica de investigação que em sua estrutura apresenta questões que têm por objetivo proporcionar ao pesquisador dados relevantes ao que está investigando, buscando assim subsídios para sua pesquisa. As perguntas podem ser classificadas quanto a sua forma da seguinte maneira: perguntas abertas,

onde o pesquisado terá liberdade de expressar-se, respondendo aos questionamentos de forma subjetiva além de poder expressar-se com suas próprias palavras e perguntas fechadas que apontam todas as respostas possíveis. Na pesquisa realizada optou-se pelas perguntas abertas.

A investigação, utilizada nesse estudo de cunho qualitativo proporcionou uma análise interpretativa que possibilitou um olhar claro das informações, por isso foram utilizadas perguntas abertas onde cada professora pode se expressar de acordo com seu pensamento, o que facilitou ao pesquisador uma maior clareza dos dados coletados.

Os questionários compostos de perguntas abertas eram entregues no primeiro dia da observação as professoras, que reagiram de forma cordial, dispusendo-se a respondê-los.

Como o contexto empírico correspondia ao próprio local de trabalho da pesquisadora, foi dado as professoras um tempo maior para entrega dos questionários, duas professoras entregaram com uma maior rapidez e as outras duas protelaram um pouco mais à entrega dos mesmos, mas que não prejudicou o trabalho realizado pela pesquisadora.

Na escola B, também durante a observação eram entregues os questionários, mas as professoras não entregaram os mesmo respondidos.

1.6 CATEGORIAS DE ANÁLISE

Para desenvolver uma melhor análise dos dados e interpretá-los de forma ampla, a pesquisa foi subdividida em categorias, organizadas nos itens apresentados a seguir:

- Caracterização da prática pedagógica
- A prática pedagógica segundo as colaboradoras
- Reflexão sobre a prática pedagógica
- Conceito de prática pedagógica crítico-reflexiva segundo as colaboradoras

As categorias apresentadas darão um maior suporte e clareza para análise dos dados e apresentação dos resultados da pesquisa.

No capítulo a seguir, serão contemplados conhecimentos em torno da prática pedagógica crítico-reflexiva. Discorre-se inicialmente sobre o conceito de prática pedagógica, em seguida faz-se um aparato em torno da idealização e da realidade da prática pedagógica, após essas discussões apresenta-se a reflexão e a reflexão crítica na prática docente, e finalmente serão apresentadas características da prática do professor crítico-reflexivo e subsídios que poderiam conduzir os professores a desenvolverem esta concepção de prática, como a pesquisa colaborativa.

CAPÍTULO II

TECENDO CONHECIMENTOS EM TORNO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA CRÍTICO-REFLEXIVA

“Não morre aquele que deixou na terra a melodia
de seu cântico na música de seus versos”

Cora Coralina

Neste segundo capítulo, serão abordadas temáticas importantes no que se referem a concepção do professor reflexivo e que fundamentam a pesquisa realizada, colaborando para um entendimento claro e consistente.

Inicialmente discuti-se em torno da própria prática docente, em seguida será traçado um estudo acerca da reflexão e da importância da reflexão crítica na prática pedagógica do professor; logo após apresentamos um estudo acerca da concepção do professor reflexivo e, posteriormente serão discutidas as contribuições da pesquisa colaborativa, para o trabalho do professor crítico-reflexivo.

As discussões realizadas são fundamentadas segundo as contribuições de Perrenoud (2002), Alarcão (2003, 2001), Pimenta (2005), Vásquez (2007), dentre outros.

2.1 Desvendando a prática pedagógica

Para uma melhor compreensão, optou-se por inicialmente salientar conceitos de prática pedagógica, visando um esclarecimento amplo do presente trabalho que, trata da prática pedagógica do professor reflexivo. É pertinente então conhecer de fato o que seria a prática pedagógica, para mais adiante se discutir acerca da prática reflexiva do professor.

Essa discussão inicial será fundamentada nas contribuições de Vásquez (2007), que cita o conceito de práxis, a unidade entre teoria e prática e conceitos interessantes da mesma e nas contribuições de Veiga (2008), que se refere à prática pedagógica citando as contribuições da teoria e da própria prática.

É certo que o desenvolvimento da prática pedagógica do professor dependerá em suma da concepção que o mesmo tem do próprio trabalho. O professor poderá desenvolver

uma prática que seja transformadora, significativa, pertinente ao contexto social dos alunos contemplados, ou poderá apropriar-se de uma prática mecânica, que tem como principal finalidade repassar conteúdos, e realizar atividades meramente repetitivas.

Sobre estas práticas, Vásquez (2007) apresenta plausivelmente conceitos que a definem, mas antes de versar em torno dos conceitos de prática apresentados por Vásquez, o mesmo nos aponta o que seria a práxis, a unidade entre a teoria e a prática já citada anteriormente e também defendida por Veiga (2008), e por isso considera-se pertinente citar tais considerações.

Ao se tratar de prática, reporta-se a idéia de algo que é praticado, um exercício. A prática pedagógica vai além deste conceito, pois deve ser uma atividade desenvolvida constantemente, porém com um fim e objetivo a serem atingidos. A práxis é uma atividade que deve ser direcionada. Por isso “[...] toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis” (VÁSQUEZ, 2007, p. 219), seja essa atividade impulsionada por uma realidade presente, ou seja, por algo que se pretende conhecer, alcançar, é o que é chamado de atividade cognoscitiva e atividade teleológica, sobre isto Vásquez diz que,

[...] Entre a atividade cognoscitiva e a teleológica há diferenças importantes, pois enquanto a primeira se refere a uma realidade presente que pretende conhecer, a segunda refere-se a uma realidade futura e, portanto inexistente ainda. Por outro lado, enquanto a atividade cognoscitiva em si não implica uma exigência de ação efetiva, a atividade teleológica traz implícita uma exigência de realização, em virtude da qual se tende a fazer do fim uma causa da ação real. (IDEM, 2007, p. 223)

Como Vásquez (2007) aponta existem diferenças entre a atividade cognoscitiva e teleológica, mas atentando-se bem, a atividade pedagógica do professor, envolve ambos, pois o professor tanto desenvolve ações impulsionado pelo que está vivendo em sua prática, quanto ações impulsionadas por algo que ainda é desconhecido, mas que a necessidade o leva a querer conhecer e quem sabe apropriar-se.

Como pode ser percebido a práxis requer um direcionamento, seja este cognoscitivo ou teleológico. É fato que a práxis se apresenta como uma atividade que requer uma finalidade, um objetivo e é isso que a distingue de uma atividade meramente rotineira, tendo assim em vista que nem toda atividade é práxis. Em suma a práxis é uma atividade transformadora e com fins, mas com ela vem acompanhada a atividade teórica, auxiliando a prática.

A teoria certamente contribui para esta finalidade da atividade prática, assim, “[...] a prática pedagógica é, na verdade, atividade teórico-prática, ou seja, formalmente tem

um lado ideal, teórico, idealizado enquanto formula anseios onde está presente a subjetividade humana, e, um lado material, propriamente prático, objetivo.” (VEIGA, 2008, p. 17)

Salienta-se que, falar em prática se evidencia as contribuições da atividade teórica, tendo em vista que como Vásquez afirma, a teoria vem fundamentar a prática, (VÁSQUEZ, 2007, p. 243), assim existe uma unidade entre a teoria e a prática, uma contribui para o desenvolvimento da outra. Sobre isto, Veiga apresenta sua concepção de prática, relevando a relação do lado teórico e do lado prático, assim,

[...] o lado objetivo da prática pedagógica é constituído pelo conjunto de meios, o modo pelo qual as teorias pedagógicas são colocadas em ação pelo professor. O que as distingue da teoria é o caráter real, objetivo, da matéria-prima sobre a qual ela atua, dos meios ou instrumentos com que se exerce a ação, e de seu resultado ou produto. Sua finalidade é a transformação real, objetiva de modo natural ou social, satisfazer determinada atividade humana. (VEIGA, 2008, p. 17)

Assim, a prática pedagógica apresenta um caráter objetivo, impulsionado pelas necessidades da atividade docente e que visam satisfazer os anseios presentes e futuros do professor que, subsidiado pelas teorias pedagógicas, desenvolve sua ação em busca de atingir os resultados planejados.

Dessa forma, a prática depende da teoria e esta última também não é determinada por si só, e depende tanto quanto da prática. Mas, como já colocado, segundo Veiga (2008) a prática também apresenta um lado teórico, que subsidia o lado prático, representando assim uma unidade, pois um caráter depende do outro, a prática é então vista como um fim da teoria, visto que,

[...] a prática como fim da teoria exige uma relação consciente com ela, ou uma consciência da necessidade prática que deve se satisfazer com a ajuda da teoria. Por outro lado, a transformação desta em instrumento teórico da práxis exige uma elevada consciência dos laços que vinculam mutuamente teoria e prática, sem o qual não se poderia entender o significado prático da primeira. [...] o fato é que a prática determina a teoria não só como sua fonte – prática que amplia com suas exigências o horizonte de problemas e soluções da teoria -, mas também como fim - como antecipação ideal de uma prática que ainda não existe. (VÁSQUEZ, 2007, p. 256)

Percebe-se a necessidade da prática para a teoria e desta para a primeira, por isso a teoria apresenta-se segundo o autor como um instrumento da práxis. A compreensão da atividade prática requer a participação de um caráter teórico, mas isto exige um profundo conhecimento da relação de unidade da teoria e da prática, do significado da prática para e na teoria e vice-versa, assim como Veiga (2008) colocou existe um caráter prático, há também o caráter teórico, que reforçando a contribuição de Vásquez (2007), vem a sistematizar e satisfazer a necessidade da prática, necessidades estas que se fazem presente constantemente

na prática pedagógica do professor, e que se apresentam nas situações reais vivenciadas pelo mesmo, visto que,

[...] o lado teórico é representado por um conjunto de idéias constituído pelas teorias pedagógicas, sistematizado a partir da prática realizada dentro das condições concretas de vida e de trabalho. A finalidade da teoria pedagógica é elaborar ou transformar idealmente e não realmente, a matéria-prima. (VEIGA, 2008, p. 17)

Diante do que a autora coloca, observa-se a presença da relação teoria-prática no trabalho do professor, de um lado o exercício prático da atividade docente, permeado em suma pela contribuição da teoria, que deve ofertar o subsídio necessário para este exercício, de outro segundo a autora, o lado teórico, que é representado por essas teorias pedagógicas.

Veiga (2008) conceitua assim, a prática docente como um exercício prático e teórico, mas que não deve resumir-se a sala de aula, onde a relação entre ambos é intrínseca, complementando-se. A teoria tem seu exercício na prática, assim como a prática é fim da teoria.

Realizada as discussões permeadas pelas contribuições de Veiga (2008) e Vásquez (2007), estudar-se-á a concepção de prática apontada por este último, onde serão observados os conceitos de práxis criadora e reiterativa, e práxis criadora espontânea e práxis criadora reflexiva, muito bem discutidas pelo autor citado.

Como é sabido o homem é um ser criador, que para atender as diversas necessidades, vive em constante preocupação em criar e buscar encontrar soluções que atendam essas exigências. A práxis segundo Vásquez (2007), é essencialmente criadora. A prática docente é constantemente permeada por situações que exigem novas necessidades e, portanto, também exige novas soluções.

O ato de criar na prática pedagógica, possibilita ao educador fazer uso de seu conhecimento, do lado teórico, citado por Veiga (2008), para realizar ações que sejam inovadoras, reavaliando um processo de ensino, possibilitando a criação de novos subsídios que venham a melhorar o trabalho docente, não deixando-se conduzir por um modelo previamente estabelecido, tendo em vista as diversas realidades vivenciadas pelo professor, tendo que adaptar sua prática docente ao meio onde esta está sendo desenvolvida.

Em contrapartida, apresenta-se a prática reiterativa, ou imitativa, como sendo uma prática com ações imutáveis. O educador já conhece o que deve fazer e como fazer, porque isto já está estabelecido. A prática não é alterada e não está sujeita a inovações, diferindo-se da prática criadora que é permeada pela transformação e inovação.

Sobre isto Vásquez (2007) afirma,

[...] enquanto na práxis criadora o produto exige não só uma modificação da matéria, como também do ideal (projeto ou fim), aqui o ideal permanece imutável como um produto acabado já antemão que não deve ser afetado pelas vicissitudes do processo prático. Na práxis criadora não só a matéria se ajusta ao fim ou projeto que se quer plasmar nela, como também o ideal tem de se ajustar às exigências da matéria, e às mudanças imprevistas que surgem no processo prático. (VÁSQUEZ, 2007, p. 274)

Como o autor coloca, a práxis criadora abre espaço para o imprevisível, em contrapartida a prática reiterativa já parte de um contexto tal como ele é, permeado por uma prática que não cria, não produz e diferente da prática criadora, não provoca a construção de uma nova realidade, percebe-se então a diferenciação entre ambas as práxis.

Até a presente discussão, pretendeu-se explorar conceitos de prática pedagógica, com o objetivo de promover uma compreensão coerente da concepção que aqui será discutida, que é a prática pedagógica do professor reflexivo. Dessa forma, é pertinente discutir sobre a prática pedagógica que permeia os espaços escolares, buscando conhecer a realidade da mesma atualmente, e/ou da prática que deveria ser produzida e desenvolvida por todos os professores. Assim, essas discussões serão apresentadas no item que segue.

2.1.1 A idealização versus a realidade da prática pedagógica

A questão da prática docente no Brasil ao longo dos anos, vêm alcançando notável destaque no meio educacional, ocupando espaço nas discussões referentes a melhoria do ensino, bem como norteando o trabalho de muitos pesquisadores como Antunes (2001), Antunes (2001), Ayres (2004), Alarcão (2003, 2004).

Ressalta-se que durante longo tempo, a prática docente era sinônimo de autoritarismo exacerbado, rigor e obediência. Para muitos profissionais, os alunos só conseguiam aprender envolvidos na presença dessa prática, e isso como sabemos vêm sendo contestado.

Assim, o conhecimento atualmente leva a enxergar que, para que de fato ocorra uma aprendizagem significativa, um conjunto de ações e esforços são necessários para que isso venha a ser alcançado, e desenvolver uma prática pedagógica não contextualizada, autoritária e vazia não é uma delas.

Dessa forma,

[...] O esforço de ampliar a compreensão sobre os desafios, dificuldades, dúvidas e incertezas vividas pelos professores em seu fazer cotidiano e as tentativas de superação dos problemas postos pela realidade escolar têm sido buscado a partir de concepções que colocam o professor como sujeito-ator que possui e desenvolve

conhecimentos, que analisa e interpreta o seu trabalho e vai construindo a sua realidade profissional.” (LUSTOSA E BRITO, 2007, p. 92)

É de suma importância então, que o professor tenha em vista que sua prática está articulada não só a uma ação pedagógica, como também a um conjunto de atitudes que o possibilita formar cidadãos e que, portanto, é um formador, por tal motivo deve se propor a ressignificação, mudanças e aprimoramentos, quando houver uma real necessidade.

Deve-se salientar, porém, que o avanço ou retrocesso da aprendizagem do aluno está explicitamente articulado a outros fatores além da prática pedagógica que aqui não serão necessários adentrar com ênfase, mas torna-se pertinente citá-los como: a gestão da escola, os recursos didáticos, a atuação da família, dentre outros. Dessa forma,

[...] é urgente um movimento de mudança, pois, se a aprendizagem supõe autoria, torna-se eminente uma reavaliação e melhoria das gestões educacionais das instituições e, seguramente, a recontextualização do papel do professor na busca de sua valorização através da capacitação e da formação continuada, a fim de que possamos repensar como tudo isso pode contribuir para o aparecimento de dificuldades de aprender e ensinar. (MORAES, 2008, p. 39)

Ou seja, diante das dificuldades enfrentadas por muitos professores, o que aponta suas reais vivências e não a prática por muitos idealizada, a revolução social presente em todas as classes sociais, e a necessidade de apresentar novas concepções que pudessem auxiliar e favorecer o desenvolvimento da prática docente enquanto ação formadora de indivíduos, a concepção de professor reflexivo apresenta-se, como uma forma de levar o docente a aprimorar sua prática pedagógica, contribuindo para uma efetiva transformação de conceitos, porém esta concepção será tratada mais adiante.

Todavia, deve-se ressaltar que infelizmente diante das dificuldades que são comumente encontradas em muitos cursos de formação, bem como no próprio sistema de ensino, o professor se vê cada vez mais afastado dessas transformações, que são necessárias para um melhor desempenho de sua prática pedagógica. Primeiramente, porque os cursos de formação acabam muitas vezes por distanciar o conhecimento necessário a prática, e em muitos outros casos, acabam não favorecendo a pesquisa, por exemplo, no próprio processo formativo, o que dificulta a transformação dessa prática. É necessário então, que nos cursos de formação prevaleça a concepção de que

[...] os formadores de professores têm uma grande responsabilidade na ajuda ao desenvolvimento desta capacidade de pensar autônoma e sistematicamente. E têm vindo a ser desenvolvidas uma série de estratégias de grande valor formativo, com algum destaque para a pesquisa-ação no que concerne a formação de professores em contexto de trabalho. (IDEM, 2008, p. 46)

Assim, é importante que os cursos de formação também assumam esta concepção, e que favoreçam a construção de práticas desenvolvidas como tais.

Em segundo lugar, o sistema de ensino vigente, sobretudo o público, acaba por não ofertar todas as condições favoráveis para o desenvolvimento de uma melhor prática, que requer tempo e dedicação, o que falta em muitos professores. A prática docente é, sem dúvida alguma, um exercício diário, uma formação pessoal e profissional que não finda, pois o professor precisa constantemente de conhecimento, teoria e novas práticas. Porém,

[...] A prática pedagógica não deve ser fundamentada simplesmente na racionalidade técnica e instrumental porque dessa forma de pensar nos parece voltar-se unicamente para objetivação e manipulação dos fatos. Para ensinar, é necessário entrar em relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo; é preciso confrontar-se com o caráter contingente da interação social. [...] O pensamento técnico e instrumental não dá conta do clima de singularidade existente na realidade de uma sala de aula. (LUSTOSA; BRITO, 2007, p. 93)

Assim, ser capaz de reconstruir constantemente a prática pedagógica é atualmente um dos grandes desafios do professor, mas um desafio que é necessário se propor a enfrentá-lo pois, sem dúvida, por muitos motivos ele necessita investigar, refletir e, dentro das suas possibilidades, ser capaz de transformar a sua prática em uma ação que seja de fato transformadora, que possibilite aos educandos imergirem em um ambiente de aprendizagem que proporcione conhecimentos válidos e significativos.

É fato, que cada vez mais se observam pesquisas em torno da prática docente, que apontam um retrocesso enfrentado pelo professor ao deparar-se com tantas dificuldades no âmbito escolar, como: alunos que possuem inúmeras dificuldades, salas de aula com número excessivo de alunos, distorção série-idade, não-acompanhamento específico àqueles que apresentam alguma necessidade especial e sem apoio dos pais. Enfim, diante dessa realidade o professor se vê cada vez mais longe dessa transformação, que, em muitas situações, é extremamente necessária.

Mas, das dificuldades que norteiam a realidade do profissional docente, existem de fato, possibilidades que irão surgindo no trabalho do professor, que permitem ao mesmo proporcionar aos educandos um ensino com uma melhor qualidade, pois

[...] mesmo estando em salas de aula sujas, inadequadas, mesmo morando em condições precaríssimas, mesmo provindo de lares completamente desestruturados, nossos alunos ainda são capazes de aprender, quando têm a felicidade de estudar com um professor criativo, que sabe quase tudo do quase nada. (AYRES, 2004, p. 85)

Observa-se então que como bem foi colocado, existe a possibilidade de se alcançar sucesso na prática pedagógica, mas esse sucesso só será alcançado, ainda que de forma gradativa, se o professor apresentar um profundo sentimento de mudança, que deverá sem dúvida ser fortificado por uma reflexão ampla e coerente de sua prática, pois é a partir dela que o professor irá interferir na aprendizagem dos alunos como citado anteriormente.

Desenvolver todas as competências necessárias ao aluno é um trabalho diário de dedicação, compromisso, responsabilidade e conhecimento, e é em sua prática pedagógica que professor deverá objetivar e trabalhar para realizar tal desafio. A realidade apresenta uma prática enraizada em conceitos ultrapassados, com grandes dificuldades, contudo, também existem excelentes profissionais, docentes brilhantes que conseguem do nada, realizar algo significativo.

Dessa forma, o grande desafio do professor hoje, diante da necessidade da reflexão é:

[...] ajudar a desenvolver nos alunos, futuros cidadãos, a capacidade de trabalho autônomo e colaborativo, mas também o espírito crítico. [...] O desenvolvimento do espírito crítico faz-se no diálogo, no confronto de idéias e de práticas, na capacidade de se ouvir o outro, mas também de se ouvir a si próprio e de se auto-criticar. (ALARCÃO, 2003, p. 32)

E será que os alunos que estão inseridos em sala de aula hoje conseguem desenvolver tal competência?

A realidade aponta inúmeras crianças com baixo nível de aprendizagem, em ambientes não-alfabetizadores, cercadas pela desestrutura familiar e acompanhadas em muitos casos, por professores cansados, com conhecimento defasado, sem metodologias adequadas às crianças que acompanha. Essa é a realidade hoje em muitas escolas não em todas, mas que pode ser reconstruída pelo menos no que diz respeito à prática pedagógica do professor, o que certamente irá colaborar para uma nova estrutura escolar.

Diante das inúmeras dificuldades enfrentadas pelas crianças inseridas sobretudo na escola pública hoje, proporcionar a elas o ensino com uma melhor qualidade, com uma didática adequada, com conhecimentos significativos, em uma sala de aula com um professor que tenha consciência do seu papel na formação de cada cidadão representado por cada criança, é no mínimo trazer a esta, uma esperança de um futuro diferente daquele que socialmente, já estaria previsto.

Hoje, o professor deve comportar-se como um mediador e não como um mero transmissor de idéias previamente estabelecidas, sem direito a contestação. Espera-se hoje que o professor possa ajudar seus alunos a desenvolverem competências necessárias para seu

aprendizado, auxiliando na construção integral do mesmo, e favorecendo a aquisição de uma nova postura deste aluno, não mais como um mero receptor, sem direito a fala e a reformulação de idéias.

Para acompanhar as transformações que norteiam o sistema social onde as crianças estão inseridas, o professor deverá então repensar o seu papel desconstruindo sua prática e reconstruindo-a de forma crítica, consciente e reflexiva, percebendo a diversidade de crianças em níveis de aprendizagem diferenciados. É fundamental então,

[...] que os professores percebam esta diversidade. Haverá alunos que não vão precisar muito da informação substantiva dos professores, embora precisem da informação processual no sentido de digerirem e criticarem. Porém, outros alunos necessitarão que o professor os informe sobre a substância e sobre o processo. (IDEM, 2003, p. 31-32)

Dessa forma, diante dessa abrupta necessidade de informações, o professor deverá rever sua prática, observando se a mesma está colaborando ou não para a aprendizagem discente. É interessante que o educador busque transformá-la a fim de promover aos alunos uma educação diferenciada, uma ação transformadora, não tácita, sem reflexão, sem criticidade e com um enorme distanciamento do problema que norteia sua prática.

O professor então deve transformar sua prática em uma vivência constante de experiências que possam ser investigadas, não colocá-las a margem sem nenhum significado. Há assim de se relevar que os problemas são subjacentes a prática pedagógica, assim como qualquer outro trabalho, mas trabalhar como formação continuada de crianças, é de fato, peculiar a área da educação.

Desse modo, ignorar as dificuldades apresentadas no cotidiano da prática pedagógica, é agir de forma inadimplente com a educação na qual o professor está comprometido, uma vez que o ensino torna-se prejudicado e o rendimento do trabalho do professor assim como dos alunos não teria um rendimento satisfatório, dessa forma observa-se a importância de se pensar em uma prática crítico-reflexiva, que contemple conhecimentos que auxiliam o professor nesse processo.

Em suma, se cada professor inserido atualmente no sistema de ensino, concebesse sua prática pedagógica como uma possibilidade de transformação e como fonte de conhecimento necessária a aprendizagem dos alunos, quem sabe poderiam na grande maioria das escolas, apontar uma realidade diferente, uma educação com uma melhor qualidade em todo o Brasil.

Conceber atualmente a necessidade de se ter em sala de aula, professores questionadores de suas ações, flexíveis, autônomos e capazes de transformarem sua sala de

aula, sua prática em um ambiente alfabetizador e gerador de idéias, não é uma idealização. É no mínimo, proporcionar uma elevação na qualidade da educação ofertada, sobretudo, nas escolas públicas, que contribuiriam em suma para a melhoria do sistema vigente, tornando-o crítico e acima de tudo transformador.

Dessa forma, é pertinente considerar a reflexão necessária ao exercício da prática pedagógica, para que se possa obter um entendimento claro do que aqui está sendo discutido, no que diz respeito a prática pedagógica do professor reflexivo. Isto será abordado nas discussões que seguem no próximo item.

2.2 A reflexão e a prática pedagógica

O termo reflexão segundo Ferreira (2000) significa “ato ou efeito de refletir(-se); volta de consciência, do espírito sobre si mesmo, para exame de seu próprio conteúdo”. Refletir designa uma ação que favorece a retomada do que será praticado, foi, ou está sendo a fim de proporcionar a retrospectiva da atividade realizada em um momento que privilegia a formulação de novos conceitos, idéias e olhares, visando assim corrigir o que for necessário ou reforçar as ações que deram certo, e, que, portanto devem ser repetidas. Isto reforça o entendimento aqui proposto do termo reflexão.

O professor deve, portanto, observar sua prática, meditar a respeito das necessidades apresentadas e, voltar-se para si mesmo com uma análise franca e, acima de tudo, construtiva de sua prática, para que assim de fato ele possa buscar uma possível melhoria.

Sendo assim, essa reflexão que norteará uma mudança quando esta for necessária, deverá trazer ao professor, de acordo com os estudos de Alarcão (2003), uma série de hipóteses e questões que irão levá-lo a investigar sua experiência concreta, norteadas pelo problema existente e está, logicamente, relacionada a prática; logo em seguida deverá instigá-lo a uma observação reflexiva, posteriormente a uma conceptualização do problema investigado, e como finalização desse processo de reflexão encontra-se a experimentação ativa, que é a mudança desencadeada por este momento de observação, investigação e reflexividade.

Acreditar que a reflexão é indispensável para o trabalho docente, redireciona a concepção de que a prática pedagógica deve, portanto, ser constantemente questionada pelo professor, a fim de possibilitar a descoberta de novos caminhos para melhorar o trabalho por

ele desenvolvido. É indispensável então apontar, que a “[...] prática reflexiva nos remete a dois processos mentais que devemos distinguir, principalmente se considerarmos seus vínculos” (PERRENOUD, 2002, p. 30). Refere-se à reflexão na ação e a reflexão sobre a ação, ambas de suma importância no processo reflexivo, mas que devem ser colocadas de forma distintas para uma melhor compreensão do que está sendo apresentado.

A reflexão na prática, identifica-se como a reflexão durante a ação pedagógica, o que alude a situação em sala de aula e a evolução do processo durante a aula. Consiste em indagar-se ao que está acontecendo simultaneamente e ao que vai acontecer, repensando os resultados apresentados em suma pelos alunos, por exemplo. Então,

[...] podemos refletir no meio da ação, sem interrompê-la. Em um presente-da-ação, um período de tempo variável com o contexto, durante o qual pode interferir na situação em desenvolvimento, nosso pensar serve para dar nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos. (SHÖN, 2000, p. 32)

Dessa forma, a reflexão na prática pedagógica permite, uma análise pertinente ao que está sendo desenvolvido, podendo, ou não, interferir no que está acontecendo, a fim de analisar o próprio trabalho, que numa outra situação e impulsionado por esse processo de reflexão, poderá ser desenvolvido de uma forma diferente.

A reflexão sobre a ação por sua vez, toma por base a própria ação, o que já ocorreu, revendo, por exemplo, as atividades que foram desenvolvidas e como foram desenvolvidas. Pode-se apontar uma observação e reflexão que serão realizadas após a ação. Assim,

[...] tomamos nossa própria ação como objeto de reflexão, seja para compará-la com um modelo prescritivo, o que poderíamos ou deveríamos ter feito, o que outro profissional teria feito, seja pra explicá-la ou criticá-la. [...] Depois da ação singular, a reflexão sobre ela só tem sentido para compreender, aprender e integrar o que aconteceu. (PERRENOUD, 2002, p. 31)

A reflexão sobre a ação permite observar o que não aconteceu, porque não aconteceu, como poderá em uma próxima possibilidade ser realizado e o que poderá ser aprimorado em todo processo. É fato que a reflexão sobre a ação permite ao professor analisar a ação, prevendo posteriores situações, planejando estratégias de ensino, bem como provendo meios de proporcionar aos alunos uma melhor aprendizagem, relevando assim sua importância no processo reflexivo, que deve ser mediador da ação pedagógica do professor.

Realizadas as devidas considerações, deve-se ressaltar que,

[...] muitas vezes, a reflexão na ação contém uma reflexão sobre a ação, pois reserva questões que não podem ser tratadas naquele momento, mas as quais o profissional promete retornar com a cabeça fria; ele não faz isso com regularidade, em contrapartida, esta é uma das fontes da reflexão sobre a ação" (IDEM, 2002, p. 31)

Dessa forma, a reflexão na ação e sobre a ação se interligam na prática pedagógica do professor. A reflexão sobre a ação permite desenvolver um olhar crítico sobre a prática, bem como posteriormente analisar os resultados do que foram planejados, podendo assim rever estratégias, mas a reflexão na ação também exige uma reflexão sobre a ação que está sendo executada e seus resultados.

Deve-se então constatar que a reflexão na e sobre a ação são primordiais para a reflexividade necessária para o trabalho docente, uma vez que o professor é sujeito inerente a ação e é ele quem desencadeia uma série de outras situações que irão ocorrer durante o processo de ensino-aprendizagem.

Assim, acreditar que o professor a partir da reflexão pode melhorar a sua prática e favorecer o desenvolvimento de uma melhor aprendizagem por parte dos educandos, é conceber a idéia de que o conhecimento gerado através do questionamento da própria prática, pode levar o mesmo a reconstruir seu trabalho a partir de fundamentos que viabilizem a execução de um conjunto de transformações autênticas, que proporcionarão uma melhor qualidade no seu ensino.

Sendo assim, essa perspectiva de um professor que venha a refletir,

[...] baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano criativo e não como mero reprodutor de idéias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, actua de forma inteligente e flexível, situada a reactiva. (ALARCÃO, 2003, p. 41)

Portanto, a reflexão é necessária e imprescindível para a melhoria da prática docente, porém, deve-se ressaltar, a importância de uma formação que permita ao professor desenvolver e aprimorar o espírito investigativo, o que favoreceria ao mesmo reconhecer seu trabalho como uma ação diariamente formativa e que, portanto, necessitaria de investigação, conhecimento, reflexão, ou seja uma análise crítica do seu trabalho.

A reflexão, portanto permite ao professor conceber sua prática como uma ação formativa, consciente e que necessita constantemente ser questionada. Essa reflexão que leva não só o mesmo a refletir em torno de seu trabalho, mas como também construir e desconstruir conceitos, aponta uma reflexão ainda mais consciente, como a reflexão crítica, e sobre esta será versado no item a seguir.

2.2.1 A reflexão crítica na contribuição de uma prática pedagógica emancipatória

A reflexão na prática pedagógica concebe a construção de um processo educativo que promove ações reflexivas e que favorece uma prática conscientizadora por parte dos professores, favorecendo a autonomia necessária ao pleno desenvolvimento dos sujeitos explícitos neste processo: os alunos.

Mais que refletir e repensar a prática docente, é necessário uma reflexão que permita ao professor questionar criticamente sua atividade docente, onde ela está sendo desenvolvida, e, portanto a prática social que permeia o processo no qual a mesma é construída.

Discute-se então nesta análise a reflexão crítica como fundamental no processo de emancipação dos professores, que além de repensar sua práxis, irão construir criticamente conceitos referentes ao seu trabalho e a prática social vigente que penetra na prática escolar. Para tanto, forma utilizadas as contribuições de Lüdke (2001), Contreras (2002), Ibiapina (2008), dentre outros.

A reflexão, como já citada, permite ao professor construir conceitos pautados em um processo que vise à promoção de uma prática mais consciente e autônoma. Contudo a reflexão crítica vai além, pois permite ao professor desenvolver sua prática em um contexto emancipatório, possibilitando-lhe um conhecimento crítico da realidade por ele vivenciada, para quem sabe poder transformá-la.

A reflexão crítica da prática pedagógica do professor, permite-lhe desenvolver competências necessárias ao seu exercício, tendo em vista que o mesmo refere-se a formação de novas crianças e jovens. Observar, refletir, indagar, confrontar conceitos e agir é um caminho necessário a ação docente, pois proporciona novos conhecimentos, uma ressignificação da própria prática, bem como a construção de novas situações que favoreceriam um melhor resultado no trabalho desenvolvido.

Assim, [...] o componente da reflexão passou a ser considerado imprescindível para o trabalho e para a formação do bom professor, correndo até o risco de ser tomado como garantia suficiente para tanto. (LÜDKE, 2001, p. 80). Citar a reflexão na prática pedagógica tornou-se muito mais taxativo, do que se possa imaginar, mas o processo que envolve a reflexão crítica é mais complexo e necessita de rigorosidade, envolvimento, e, em hipótese nenhuma, deve ser visto como um caminho sem fins e objetivos, visto que,

[...] A reflexão crítica não se pode ser concebida como um processo de pensamento sem orientação. Pelo contrário, ela tem um propósito muito claro, ao definir-se diante dos problemas e atuar conseqüentemente, considerando-os como situações que estão além de nossas próprias intenções e atuações pessoais, para incluir sua análise como problemas que têm sua origem social e histórica. (CONTRERAS, 2002, p. 163)

Como exposto por Contreras (2002), à reflexão crítica vislumbra um processo de tomada de consciência do educador que vai além de suas próprias intenções, pois a criticidade que permeia esta reflexão, permite-lhe questionar a estrutura social que acaba por envolver seu trabalho, possibilitando-o, uma noção crítica e consciente da prática por ele desenvolvida e das conseqüências dessa prática social na sua atividade docente.

Assim, reconstruir sua prática do ponto de vista da reflexão crítica, representaria para o professor abandonar o papel já previamente imposto pelos ditames sociais, que não concebem o profissional como um ser que poderá apresentar-se como um ser reflexivo-crítico, questionador, mas sim meramente um transmissor, sem autonomia de construir seu trabalho a partir de novas perspectivas, a partir de uma nova estrutura, sem grandes contribuições.

Conceber a reflexão como parte indissociável da prática docente, não é uma tarefa tão simples como pode vir a parecer, ainda mais quando há referência a uma reflexão crítica, visto que muitos professores tem enraizados concepções atrasadas acerca do próprio trabalho, sem interesse em transformá-las o que dificulta a inserção da reflexão crítica do próprio trabalho.

Introduzir para estes, os pressupostos de reflexão crítica, é refazer uma metodologia que já rotineiramente está estruturada, é repensar sua prática e, acima de tudo, transformar sua vivência em sala de aula dependendo das dificuldades apresentadas, o que irá exigir esforço, tempo, dedicação e fundamentação. Por tais motivos atender as necessidades exigidas por essa reflexão, não é tão fácil na realidade vivenciada por todos estes professores, o que dificulta as transformações que em muitas salas de aulas são indispensáveis.

É fato que esta tomada de consciência crítica, permitiria ao professor uma compreensão ampla da prática por ele desenvolvida, seja para mantê-la, se esta atender as reais necessidades dos agentes envolvidos, seja para transformá-la, e este momento é um dos mais difíceis, pois [...] as ações reflexivas permitem a compreensão do significado das práticas para a manutenção ou transformação de desigualdades, diferenças, e preconceitos. Essa etapa é o momento crucial da reflexão crítica. (IBIAPINA, 2008, p. 75).

Como conseqüência dessa consciência crítica, o professor poderia deparar-se com uma prática que necessite de uma transformação, e para ele este processo muitas vezes requer ações que nem sempre estão ao seu alcance, uma vez que a prática pedagógica acaba sendo

permeada pela prática social e a reflexão crítica proporciona ao professor esses questionamentos, que aguçam nele o desejo de ultrapassar os limites impostos, visando sua autonomia.

Assim,

[...] conseqüentemente, um processo de reflexão crítica permitiria aos professores avançarem para um processo de transformação da prática pedagógica, mediante sua própria transformação como intelectuais críticos, e isso requer, primeiramente, a tomada de consciência dos valores e significados ideológicos implícitos nas atuações de ensino e nas instituições que sustentam, e, em segundo lugar, uma ação transformadora dirigida a eliminar a irracionalidade e a injustiça existentes em tais instituições. Para isso é necessário promover entre os professores um tipo de questionamento daquilo que tinham como certo, de modo que hoje se transforme em algo problemático, abrindo-se a novas perspectivas e dados da realidade. (CONTRERAS, 2002, p. 165)

Dessa forma, a reflexão crítica deve provocar o professor a questionar insistentemente sua prática, a fim de encontrar respostas para suas escolhas, observar se estas atingiram os objetivos desejados, confrontá-las e, caso necessário, reconstruí-las, este processo é fundamental na reflexão crítica e imprescindível para o professor crítico.

Observa-se no quadro 04 a seguir de forma mais ampla, as etapas do processo que envolve a reflexão crítica apresentado com base nos estudos de Contreras (2002) e que muito bem as etapas que norteiam esta reflexão.

1. DESCRIÇÃO	O que eu faço?
2. INFORMAÇÃO	Qual o significado do que eu faço?
3. CONFRONTO	Como cheguei a ser dessa maneira?
4. RECONSTRUÇÃO	Como poderia fazer as coisas diferentes?

Quadro 04: Etapas da reflexão crítica

Fonte: Com base nos estudos de Contreras, 2002, p. 166.

Como observado à reflexão crítica envolve três etapas que desencadeiam uma última, são elas: descrição, informação, confronto e reconstrução. Para se compreender como este processo ocorre opta-se por definir cada uma delas. A primeira etapa corresponde à descrição, nela o professor irá descrever sua prática pedagógica, a fim de se questionar em torno do seu exercício. [...] A descrição detalhada leva a um distanciamento das ações, estimulando a descoberta das razões relativas às escolhas feitas no decorrer da ação docente. (IBIAPINA, 2008, p. 73). Assim, a descrição promove uma compreensão de qual prática o

professor está desenvolvendo, por que ele acaba por distanciar-se das ações, ao passo que ele está descrevendo o que está fazendo e isso desencadeará na reflexão crítica a segunda etapa, a informação.

Nesta etapa o professor, irá conhecer o porquê das ações desenvolvidas, por que agiu daquele modo e não de outro, o que significa para o processo educativo as ações por ele desenvolvidas, qual o reflexo destas em sua prática pedagógica, e de onde se originou suas ações, qual ou quais suas bases históricas. Esta etapa é de suma importância, pois permite ao professor analisar suas escolhas e compreender o significado de suas ações, o conhecimento que as permeia, seja ele explícito ou não.

Realizada a descrição e a informação, o professor irá agora confrontar suas escolhas realizadas, como ele chegou a desenvolver a prática que se apresentou, é a terceira etapa: o confronto. Nela o professor irá tentar descobrir a relação existente entre as ações que desenvolveu e a teoria que possivelmente as originou. Ele deverá indagar-se em torno de quais interesses essa prática está permeada e, caso seja necessário, promover a partir de então um processo de reconstrução das ações desenvolvidas e de sua prática pedagógica, e este momento é um dos mais difíceis da reflexão crítica, visto que,

[...] A compreensão das ações realizadas na sala de aula cria condições para que a reconstrução das práticas docentes ocorra, bem como ajuda a relacionar as construções feitas na escola com os interesses sociais e políticos. Para realizar a ação de reconstruir, é preciso estimular o professor a responder as perguntas: Como poderia agir diferentemente? Como poderia mudar minha prática? O que poderia fazer de forma diferente? O que considero pedagogicamente importante? O que tenho de fazer para mudar minha prática?. (IBIAPINA, 2008, p. 75)

Como visto, a reconstrução é uma etapa que se desencadeia por meio da realização das etapas anteriores, não sendo por isso menos importante, ao contrário, a reconstrução é o momento da transformação, pois após descrever, informar e confrontar, o professor se questionará criticamente, através de questionamentos que possibilitam uma transformação, podendo assim, chegar a conclusões que poderão levá-lo a conceber a necessidade de reconstruir sua prática.

Esta etapa é um momento privilegiado da reflexão crítica, pois nela o professor poderá posicionar-se frente à todas as necessidades identificadas, transformando seu exercício em uma prática emancipatória principal finalidade da reflexão crítica o que o levará a conquistar a autonomia necessária ao seu pleno exercício, pois [...] aquilo que move a reflexão crítica é a emancipação. (CONTRERAS, 2002, p. 164).

Dessa forma, e como foi percebido, a reflexão crítica é necessária e imprescindível para a melhoria da prática docente, pois ela desperta no professor a importância de reconhecer seu trabalho como uma ação diariamente formativa, e que, portanto, necessita de investigação, conhecimento, reflexão, ou seja, uma análise crítica do seu trabalho. Só assim se pode identificar e conceber a prática de um profissional de fato, crítico-reflexivo, como tratado no item a seguir.

2.3 O professor crítico-reflexivo

Realizadas as demais discussões em torno da reflexão, da prática pedagógica, da reflexão na prática pedagógica e da reflexão crítica, o presente item trata da concepção do professor reflexivo e do professor crítico-reflexivo, uma vez que a mesma é referência para o trabalho realizado.

Diante da inquietude relacionada à questão da prática pedagógica atualmente, faz-se interessante ressaltar o que de fato seria essa concepção segundo alguns estudiosos, suas bases, bem como identificar de que forma essa prática contribui para uma melhor prática para o professor. As discussões são realizadas segundo as contribuições de Shön (2000), Perrenoud (2002), Alarcão (2003) dentre outros.

Inicialmente é interessante ressaltar como se deu a gênese desta concepção e conceituá-la para uma melhor compreensão da mesma, em seguida discute-se o processo que permeia esta prática segundo os estudiosos citados, visando um conhecimento que proporcione entender claramente a prática pedagógica do professor crítico-reflexivo.

A prática pedagógica do professor surgiu com vista às necessidades apresentadas na formação dos professores e conseqüentemente na prática que seria desenvolvida por eles. Compreender a importância da reflexão e análise da prática pedagógica do professor tornou-se referência para o trabalho de muitos estudiosos, que se dedicaram a compreender a concepção do professor como um profissional reflexivo.

Assim, a concepção de profissional reflexivo já permeava o trabalho de muitos pesquisadores, ao analisar as contribuições de estudiosos como Shön (2000), Perrenoud (2002), Contreras (2002), dentre outros, percebe-se a referência destes a John Dewey, filósofo e psicólogo norte-americano, como sendo um precursor da idéia de professor reflexivo e da reflexão na prática pedagógica do professor. Perrenoud (2002), por exemplo, afirma que [...] o

profissional reflexivo é uma antiga figura da reflexão sobre educação, cujas bases podem ser encontradas em Dewey. (PERRENOUD, 2002, p. 13).

Também são encontradas nas pesquisas realizadas por muitos estudiosos as contribuições de Kenned Zeichner (apud, Ibiapina, 2008, p. 25) professor universitário envolvido com formação de professores e que desenvolve pesquisas na área da concepção do professor reflexivo. Pode-se citar também o filósofo alemão Jürgen Habermas (apud, Ibiapina, 2008, p. 95), além de muitos outros estudiosos que se dedicaram a versar em torno da reflexão e da prática reflexiva.

Realizadas estas considerações iniciais importantes em torno da concepção aqui apresentada, será apresentado o que de fato seria a prática reflexiva na visão de alguns estudiosos e o processo que subsidia a mesma. Neste momento conta-se como já citado, com a contribuição de Alarcão (2003) e em seguida com as contribuições, dentre outros, de Perrenoud (2002), Shön (2000) e Contreras (2002).

Ao tratar da concepção de professor reflexivo Alarcão (2003) define o que seria em sua concepção o professor reflexivo, autora afirma que,

[...] a noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano criativo e não como mero reprodutor de idéias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevisas, actua de forma inteligente e flexível, situada a reactiva. (ALARCÃO, 2003, p. 41)

É certo que todos refletem sobre algo, mas isso somente não faz um profissional reflexivo, a consciência de pensamento e reflexão como aponta Alarcão, não é um ato avulso, nem muito menos um ato que deve acontecer em episódios.

Dessa forma, [...] visando chegar a uma verdadeira prática reflexiva, essa postura deve se tornar quase permanente, inserir-se em uma relação analítica com a ação [...] (PERRENOUD, 2002, p. 13), como afirma Perrenoud. A reflexão que permeia a concepção do professor reflexivo é uma reflexão permanente e contínua, que permite ao professor por ela envolvido, compreender as ações por ele desenvolvidas, analisá-las e, caso seja necessário, reconstruí-las.

Observa-se nesse contexto, a importância de se refletir atualmente acerca da concepção do professor reflexivo. É interessante então salientar o porquê desta concepção ser tão difundida entre pesquisadores e qual seria a razão de se pensar em professor reflexivo atualmente. Assim,

[...] o fascínio por esta nova conceptualização pode ser entendido se tivermos em consideração a crise de confiança de alguns profissionais (que tendemos generalizar), a reacção perante a tecnocracia instalada, a relatividade inerente ao espírito pós-moderno, o valor atribuído a epistemologia da prática, a fragilidade do papel que os professores normalmente assumem no desenvolvimento das reformas curriculares, o reconhecimento da complexidade dos problemas da nossa sociedade actual, a consciência de como é difícil formar bons profissionais, e outras mundividências associadas a estas representações sociais. (ALARCÃO, 2003, p. 42)

Assim, envolvido pelas necessidades de sua prática, pela dificuldade de formação de muitos profissionais, o professor encontra na prática pedagógica reflexiva, uma atuação diferente, consciente e sendo permeada pela reflexão crítica de seu trabalho, uma forma de transformar seu exercício diário em uma atividade crítico-formadora.

É pertinente citar que ao longo de muitos anos o professor assumiu uma postura meramente transmissora e o aluno uma postura de restritamente receptor. Pensar então em uma reformulação dessas posturas, implica explicitamente repensar no conceito formador de professor, e no conceito construtor de aluno, ou seja, assumir verdadeiramente a concepção de que professor não é apenas um transmissor de conhecimentos e que o aluno não é um sujeito passivo e inato neste processo, e que, portanto, não está inserido nele apenas para receber esses conhecimentos, não contestando-os. É necessário reconstruir criticamente a noção da prática do professor, abrindo espaço para a construção de uma prática verdadeiramente reflexiva. Visto que,

[...] em geral, os problemas que demandam atitudes reflexivas dos profissionais são aqueles para os quais não são válidas as soluções já acumuladas em seu repertório de casos. São aquelas situações para as quais não se têm, em princípio, nem sequer uma forma adequada de interpretá-las, de tal maneira que é necessário entender simultaneamente a situação e modificá-la. (CONTRERAS, 2002, p. 110)

Mas, para isso, a reflexão deve estar presente nas ações que o professor desenvolve e na própria concepção que o professor tem do seu trabalho e do reflexo deste na aprendizagem de seus alunos. Os problemas que geralmente aparecem no cotidiano do seu trabalho apontam situações que sem a reflexão, sem um conhecimento amplo em torno destes o mesmo provavelmente não poderia solucionar, por isso a necessidade contínua de uma reflexão crítica, norteada de sentido e com uma finalidade.

Como já citado, refletir é comum ao ser humano, porém isso não habilita nenhum profissional a ser considerado reflexivo, não é apenas refletir, mas refletir permanentemente sobre suas ações. Assim,

[...] É preciso estabelecer a distinção entre a postura reflexiva episódica de todos nós sobre o que fazemos. Visando chegar a uma verdadeira prática reflexiva, essa postura deve ser tornar permanente, inserir-se em uma relação analítica com a ação,

a qual se torna relativamente independente dos obstáculos encontrados ou das decepções. Uma prática reflexiva pressupõe uma postura, uma forma de identidade, um habitus. Sua realidade não é medida por discursos ou por intenções, mas pelo lugar, pela natureza e pelas consequências da reflexão no exercício cotidiano da profissão, seja em situação de crise ou de fracasso, seja em velocidade de cruzeiro. (PERRENOUD, 2002, p. 13)

Como afirma o autor, existe uma distinta diferença entre refletir sobre uma ação e ser um professor reflexivo, sobretudo no que se refere à ocorrência destas reflexões e como estas de fato acontecem. Uma vez que o professor reflexivo reflete permanentemente sobre suas ações e as analisa criticamente em busca de respostas e caminhos a serem percorridos para que sua prática possa estar em contínua melhoria e que corresponda às necessidades apresentadas pela mesma.

É importante salientar que, muitas vezes, o termo “professor reflexivo” é utilizado apenas como um adjetivo, vazio até, de sentido, assim muitos profissionais acabam banalizando o real sentido referente à concepção, sem levar em consideração que a prática reflexiva é permeada por um significado. Não se pode afirmar que um professor realizou uma reflexão para realização de uma determinada atividade, e por isso é um professor reflexivo, se o processo reflexivo que permeou a ação do professor não for permanente nem crítico, é difícil conceber a prática deste como uma prática reflexiva.

É necessário compreender então, que a reflexão crítica permanente proporciona a diferença ao se direcionar à prática pedagógica do professor, através dela a prática pedagógica é repensada, analisada e levada a um estágio de conhecimento e transformação da mesma. O professor absorve o real sentido das ações desenvolvidas, concebendo sua prática como um exercício permanente de análise, visto que, [...] na reflexividade, o professor mergulha na prática e traz à tona a teoria para compreender de forma mais clara os conceitos que guiam a atividade docente. (IDEM, 2002, p. 46).

Tendo dissertado em torno da reflexão é interessante salientar, os movimentos que caracterizam a presença desta na concepção do professor como profissional reflexivo, na visão de Shön (2000), e com as contribuições de Perrenoud (2002). O autor aponta alguns sentidos da reflexão necessários ao profissional reflexivo: a reflexão-na-ação, a reflexão-sobre-a ação e a reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação, visando compreender o que seriam esses movimentos que segundo o autor, permeiam a concepção do professor como um profissional reflexivo, conceitua-se então sobre cada um deles.

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 durante a ação permite ao professor compreender criticamente o processo que naquele momento permeia o que está acontecendo no calor da ação. Assim,

[...] A reflexão-na-ação tem uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do ato de conhecer-na-ação. Pensamos criticamente sobre o pensamento que nos levou a essa situação difícil ou essa oportunidade e podemos, neste processo, reestruturar as estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos ou as formas de conceber os problemas. (SHÖN, 2000, p. 33)

Como afirma Shön (2000), a reflexão-na-ação ocorre no ato de conhecer na ação. O problema ou necessidade se apresenta e neste momento o professor refletirá em torno do que seria necessário fazer para solucioná-lo. Assim, o professor acaba por dialogar com a situação que está ocorrendo, buscando solucionar os problemas que surgiram

A reflexão sobre a ação, apresenta um sentido retrospectivo, uma vez que provoca no professor, uma análise da ação desenvolvida, procurando despertar nele uma melhor compreensão a fim de que caso a ação se repita, o professor já tenha consciência do que seria necessário fazer, ou como agir, pois como afirma Perrenoud,

[...] A reflexão é na maior parte das vezes retrospectiva quando é submetida a uma atividade ou a uma intervenção, ou a um momento de calma. Sua função principal é ajudar a fazer um balanço, a compreender o que deu ou não certo e a preparar o profissional caso a ação se repita. Em tese, sempre há uma eventual “próxima vez”. Ela é certa quando refletimos durante uma interrupção ou entre dois rounds da mesma luta. A reflexão depois da ação pode – ainda que isso não seja automático – capitalizar experiência, ou até mesmo transformá-la em saberes capazes de serem retomados em outras circunstâncias. (PERRENOUD, 2002, p. 36)

Dessa forma, a reflexão-sobre-a-ação permite ao professor questionar-se acerca da ação desenvolvida, buscando compreender suas escolhas e analisar se estas foram corretas, a fim de que, caso seja necessário em outras situações, elas sejam transformadas, atendendo de fato as necessidades apresentadas.

A reflexão-sobre-a-ação provoca no professor questionamentos que permeiam a ação que ele desenvolveu, onde ele busca conhecer os resultados que sua ação provocou, comparando-os com os resultados esperados, compreendendo assim os significados que sua ação tem e os significados que ela deveria ter.

E, por último, a reflexão que permeia a reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação faz com que o professor seja um verdadeiro investigador de sua prática, analisando além das ações desenvolvidas, os saberes que a norteiam, a teoria na qual as ações foram desenvolvidas, agindo criticamente em torno de sua prática: o porquê de refletir, o que o levou a refletir sobre a ação, por isso uma reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação.

Como pode ser percebido o processo que envolve a prática pedagógica do professor reflexivo é complexo e envolve uma série de ações permeadas e subsidiadas pela reflexão, mas para atingir a criticidade necessária ao exercício de uma prática crítico-reflexiva. É necessário conceber que, ao exercitar as reflexões necessárias a prática pedagógica não será a mesma, a emancipação do professor e a transformação de suas ações podem até ser consideradas como as principais contribuições desta prática para o processo educacional, o que faz com que a prática pedagógica desenvolvida pelo professor seja de fato transformada, embora não seja algo fácil. Visto que,

[...] atingir a capacidade crítico-reflexiva não é fácil. Exercitar a reflexibilidade crítica supõe a necessidade de acionar mecanismos reflexivos que provoquem a imersão do educador na/sobre a prática, fazendo com que ele perceba aspectos de sua ação até, então, enebriados, obscurecidos por uma visão a-histórica, a-crítica. (VIEIRA; MEDEIROS, 2007, p. 173)

Assim, é importante apontar que atingir essa capacidade não é fácil, e em nenhum momento deve-se acreditar que seja, mas é algo possível. O professor que subsidia seu trabalho em uma concepção crítico-reflexiva, pode transformar sua prática em uma atividade transformadora, onde o mesmo poderá se deparar com situações antes percebidas e vivenciar experiências nunca antes experimentadas.

Transformar as ações do professor não reflexivo em ações crítico-reflexivas, requer reposicionamentos, reconstrução de concepções e, acima de tudo, necessita primeiramente que o professor assuma uma postura crítica frente a sua prática, pois ser um professor crítico-reflexivo, irá depender fundamentalmente da visão do próprio profissional frente as necessidades de seu trabalho, as necessidades de seus alunos e, sobretudo, as necessidades de se pesquisar e reconstruir sua prática pedagógica, o que poderá levar a uma profunda transformação.

Assim,

[...] ser professor exige, necessariamente, assumir uma forma de continuar avançando em conhecimentos, pois essa atividade obriga a pensar permanentemente, questionar, indagar, reconstruir, isto é, tornar-se pesquisador para produzir conhecimentos. Tornar-se pesquisador, reflexivo e crítico, nos parece postura fundamental para ser professor. Ser professor requer, inclusive, investimentos na trajetória profissional com o sentido de buscar aprimoramento das formas de ser e estar na profissão. (LUSTOSA; BRITO, 2007, p. 89)

Como afirma Lustosa; Brito (2007), o “ser professor” exige uma série de atitudes e ações que envolvam uma prática que proporcione de fato conhecimentos necessários para

que se possa avançar, exige reflexão crítica, pesquisa para assim, além de proporcionar conhecimentos aos alunos, possa produzir junto com eles novas descobertas.

Nessa perspectiva, a colaboração de profissionais preparados para o desenvolvimento da pesquisa é fundamental para que se desenvolva o processo crítico-reflexivo dos professores em sala de aula. Sobre a colaboração dos professores da academia ou professores universitários na prática dos professores em sala de aula, e a importância da pesquisa na prática destes professores inseridos no ambiente escolar, discuti-se no item a seguir.

2.4 A pesquisa na prática pedagógica do professor crítico-reflexivo: caminho a ser percorrido

Após a realização de discussões importantes em torno da prática pedagógica, da reflexão, da necessidade da reflexão crítica no processo que concebe a prática pedagógica do professor crítico-reflexivo, pondera-se sobre o auxílio da pesquisa nesta prática pedagógica. Inicialmente será apresentada a importância da pesquisa na prática docente, em seguida da pesquisa na concepção de prática pedagógica crítico-reflexiva. Para tanto utilizam-se as contribuições de Fazenda (2001), Lüdke (2001) e Tardif (2007),

Identificar atualmente a pesquisa como um instrumento norteador do trabalho pedagógico, é conceber a importância de buscar novos conhecimentos que auxiliem no tratamento de informações incompreensíveis, que acabam surgindo diariamente na sala de aula do professor, onde este se encontra muitas vezes frustrado por não saber lidar com tamanhas dificuldades. Assim, é notável a importância da pesquisa como mediação de uma prática crítico-reflexiva, que não só proporcione conhecimentos curriculares, mas que também favoreça a aquisição de conhecimentos significativos, para a formação de valores e identidade do aluno.

Segundo Tardif (2007),

[...] existem atualmente instrumentos conceituais e metodológicos bem elaborados que possibilitam analisar o trabalho de um modo geral e o trabalho docente em particular. Nos Estados Unidos, desde o início da década de 80, milhares de pesquisas foram realizadas [...], no intuito de estudar in loco o processo concreto da atividade profissional dos professores. No Brasil, sobretudo a partir do início dos anos 90, a pesquisa educacional passou a vislumbrar em possibilidades de investigação. (TARDIF, 2007, p. 112)

Como mencionado por Tardif (2007) apenas a partir da década de 1990 a pesquisa educacional de forma geral começou a ser vista como um instrumento norteador para a melhoria da prática pedagógica, essa realidade tornou-se presente, a partir do momento que a sala de aula foi vista como um espaço de transformações e conhecimentos pertinentes as investigações por parte de estudiosos da área e, não somente, de áreas afins.

Assim,

[...] a pesquisa aparece na literatura internacional recente e em algumas propostas de inovação curricular como uma prática fundamental no desenvolvimento profissional do professor, bem como no desenvolvimento curricular. Inúmeros pesquisadores como Zeichner, Contreras, Carr e Kemmis, Hollingsworth, Tardif, Giroux, Sacristán, entre outros, acreditam que tanto o desenvolvimento profissional quanto o curricular só poderão dar-se no contexto de um processo que articule intimamente teoria-prática educativas, num diálogo estreito com os sujeitos e as circunstâncias concretas de cada processo educacional e tendo em vista o aprimoramento da sociedade no conjunto. (LÜDKE, 2001, p. 25)

Como afirma a autora, a presença da pesquisa educacional, é recente, mas alguns pesquisadores se dedicaram a compreender e defender a importância da pesquisa como ferramenta necessária a prática pedagógica do professor. Ferramenta esta, que lhe proporcionaria construir saberes em torno de sua atividade, podendo obter conhecimentos que lhe favoreceria encontrar respostas para os problemas vivenciados em sua prática docente, e que nem sempre o mesmo consegue resolver.

Embora por muito tempo a realização de pesquisas direcionadas ao trabalho pedagógico não tenham estado à frente de muitas discussões, pensar na pesquisa e, em suma na pesquisa colaborativa, como mediação de uma prática pedagógica que seja crítico-reflexiva, é acreditar na melhoria do trabalho do professor através de um caminho possível para o mesmo desconstruir sua atividade, encontrando através da prática de pesquisar como já mencionada anteriormente, respostas necessárias para a solução de inúmeros problemas por ele vivenciados.

Todavia, faz-se necessário ressaltar o desafio a ser enfrentado pelo professor ao pesquisar o universo escolar, e, mais precisamente, a relação da pesquisa com a sua prática pedagógica, sobretudo porque nos depararíamos com algumas barreiras, como [...] a formação do professor para a pesquisa, que é inexistente, até os entraves metodológicos e teóricos oriundos de um pesquisar a própria prática. (FAZENDA, 2001, p. 80).

Torna-se assim, dificultoso o processo que envolve a prática pedagógica e a utilização da pesquisa como melhoria da mesma, pois, como cobrar tal investigação, se o professor nem sempre está preparado para pesquisar, e mais que isso, pesquisar a própria

prática? O professor assim, enfrenta inúmeras dificuldades em utilizar a pesquisa como mediação de sua prática pedagógica, o que faz com que esta praticamente não faça parte do contexto que envolve seu trabalho. Visto que,

[...] Em primeiro lugar, porque as condições concretas de trabalho docente no Brasil tornam extremamente improváveis de as pesquisas vir, a curto ou médio prazo, a ser inserida no perfil profissional de professores do ensino fundamental e médio. Nas condições atuais pesquisar é um fardo praticamente impossível de se carregar. Em segundo lugar, há enormes resistências entre os acadêmicos e formadores de professores em assumir essa possibilidade. (LÜDKE, 2001, p. 30)

Ou seja, muitas vezes a carência da formação em pesquisa para o professor acabou tornando-o um profissional apenas de sala de aula, não querendo aqui excluir o mérito da docência, mas é nítida a dificuldade do professor em investigar e tornar-se de fato um professor que pesquise seu trabalho.

Ressalta-se, porém, que tal competência pode e deve ser desenvolvida pelo professor. O conhecimento adquirido por ele ao mediatizar seu trabalho através da pesquisa, torna-se de grande relevância e um instrumento indispensável para a melhoria da própria prática e, sobretudo, para a concepção da prática pedagógica crítico-reflexiva.

A prática pedagógica do professor crítico-reflexivo, requer sem dúvida alguma a presença da pesquisa em todo o processo, pois através dela o professor estará analisando seu trabalho, investigando sua prática, a fim de poder alcançar os objetivos propostos por ele durante todo o processo.

Assim, para se compreender a relação entre a prática pedagógica crítico-reflexiva e a pesquisa, observa-se no quadro que segue, algumas das alternativas propostas por Ludke (2001) e que levam a conceber a importância da pesquisa para a prática, e, sobretudo da pesquisa para a prática do professor reflexivo.

1.	Ver a pesquisa como uma espécie de facilitadora da prática reflexiva;
2.	Pensar na pesquisa como um estágio avançado de uma prática reflexiva, como um seu desdobramento natural;
3.	Conceber a prática reflexiva como uma espécie de pesquisa;
4.	E, por fim, entender que a prática reflexiva pode ou deve desenvolver pesquisa, ainda que as duas não sejam a mesma coisa (como em 3), nem a pesquisa seja necessariamente um desdobramento natural de qualquer prática reflexiva (como em 4)

Quadro 05: Alternativas apontadas na relação entre pesquisa e prática reflexiva
Fonte: Com base nos estudos de Lüdke, 2001, p. 41-42.

É certo que nem toda pesquisa poderá favorecer o desenvolvimento de uma prática crítico-reflexiva, mas ao menos a pesquisa poderá promover no professor conhecimentos que favoreceriam um reconhecimento em torno da forma como este está desenvolvendo seu trabalho. Assim no item três, observa-se que é possível conceber a prática reflexiva como uma forma de pesquisa, ou seja, a prática crítico-reflexiva requer análise, investigação e, portanto, envolve o ato de pesquisar, tornando-se assim, imprescindível sua importância para se conceber uma prática pedagógica crítico-reflexiva.

A pesquisa a qual chamamos de colaborativa contribui de forma ampla para o desenvolvimento da concepção de prática pedagógica, aqui apresentada, pois promove o estabelecimento da relação dos professores inseridos nas escolas com o professor da universidade, em busca de uma melhoria na prática pedagógica e no contexto escolar de uma forma geral.

É importante conhecer então, como a pesquisa desenvolvida pelo professor juntamente com os professores da academia pode colaborar para a prática desenvolvida pelo professor que atua na sala de aula. Compreender de fato o que seria a pesquisa colaborativa e de que forma ela contribui na prática pedagógica do professor, como esta pesquisa media o trabalho do professor crítico-reflexivo, para que assim se possa conhecer como este profissional que está atuando em sala de aula, possa utilizar os conhecimentos adquiridos com a investigação por ele realizada juntamente com outros profissionais, na sua prática. E sobre isto discute-se no item que segue.

2.4.1 O auxílio da colaboração na prática pedagógica do professor crítico-reflexivo

Discutiu-se no item anterior a presença da pesquisa na prática pedagógica e da contribuição da mesma para a prática pedagógica crítico-reflexiva. No presente item analisa-se em torno da modalidade de pesquisa intitulada colaborativa, e mais adiante será visto como esta concepção de pesquisa auxilia no processo que envolve a prática pedagógica do professor crítico-reflexivo. Para realização desta discussão foram utilizadas as contribuições de Pimenta (2005), Passos (2007) e Ibiapina (2008).

A pesquisa proporciona ao professor investigar sua prática, tendo a possibilidade de encontrar respostas aos entraves por ele vivenciados em seu trabalho. A pesquisa colaborativa, vai além, pois desenvolve no trabalho do professor um processo extremamente importante no que se refere a prática pedagógica do mesmo: o caminho mais oportuno para

se alcançar a prática pedagógica crítico-reflexiva. Vê-se então o que seria de fato a pesquisa colaborativa. Segundo Ibiapina (2008)

[...] a prática de pesquisa colaborativa envolve investigadores e professores tanto em processos de produção de conhecimentos quanto de desenvolvimento profissional interativo da própria pesquisa, haja vista que o trabalho colaborativo faz com que professores e pesquisadores produzam saberes, compartilhando estratégias que promovem desenvolvimento profissional. Nessa perspectiva é atividade de co-produção de conhecimentos e de formação em que os pares colaboram entre com o objetivo de resolver conjuntamente problemas que afligem a educação. (IBIAPINA, 2008, p. 25)

A pesquisa colaborativa como coloca a autora, é uma atividade de co-produção que envolve a contribuição dos pesquisadores da universidade com os professores inseridos no ambiente escolar. Juntos, desenvolvem ações colaborativas que visam resolver problemas que norteiam a educação.

Assim, a pesquisa intitulada colaborativa acaba assumindo um caráter emancipatório, uma vez que acaba por reduzir a distância da prática (professores inseridos no âmbito escolar) e teoria (professores universitários), bem como promove a ambos, a construção de respostas aos problemas existentes, possibilitando a emancipação, sobretudo, do professor no que se refere ao seu trabalho. Visto que

[...] Os agentes que trabalham na perspectiva colaborativa defendem a possibilidade construir conhecimentos desvelando as relações opressoras de poder, denunciando o autoritarismo e a ideologia dominante. Dessa forma, criticar as situações ideológicas de opressão é apenas uma das tarefas dos pesquisadores, já que suas ações vão além dessa crítica, oferecendo condições para transformar tal situação. Caso não se reconheça esse potencial, a pesquisa colaborativa perde o seu caráter transformador e emancipatório. (IDEM, 2008, p. 27)

O desenvolvimento da pesquisa colaborativa deve, portanto, não somente contestar os sinais de opressão e subordinação vivenciados por muitos professores, como também promover a possibilidade de transformação e ressignificação das práticas desenvolvidas por ele, que muitas vezes é condicionado ao sistema vigente, sem grandes possibilidades de mudanças, ainda que sejam para a melhoria.

Dessa forma, [...] a pesquisa colaborativa pode se revelar como uma estratégia importante para compreensão e ressignificação do trabalho docente. (PASSOS, 2007, p. 59). Através da colaboração desenvolvida a partir dessa modalidade de pesquisa, é possível o professor compreender o seu trabalho, e, quem sabe, reconstruir sua prática, pautada em conhecimentos teóricos que o auxiliem a melhorar de fato, sua atividade docente.

A dimensão que a colaboração atinge no que se refere à educação, ultrapassa os limites existentes em sala de aula, uma vez que a pesquisa colaborativa vislumbra o

desenvolvimento de mudanças que muitas vezes se fazem necessárias, todavia compreende-se que a escola faz parte de um contexto bem maior do que o da sala de aula, pois reflete em sua maioria, a prática social vigente, porém isso não deve impedir a realização destas mudanças que às vezes como citado, se fazem necessárias. Visto que,

[...] para transformar a escola, é preciso compreender que a educação e sociedade são fenômenos complexos e contraditórios e que a escola, além de instrumento de transmissão dos saberes acumulados e de formação de mão-de-obra qualificada, é também espaço de transformação. Isso significa reconhecer que os conflitos existentes na escola fazem parte dos condicionantes sociais que impõem limites às práticas docentes, mas também saber visualizar as possibilidades de transformação dessa realidade. (IBIAPINA, 2008, p. 27)

É fato que existem alguns entraves que muitas vezes impossibilitam a realização da colaboração, como: a formação do professor; os objetivos traçados pelos professores; o próprio ambiente escolar, como citado pela autora; a escola que acaba por representar muitas vezes os empecilhos vivenciados por nossa sociedade, tornando-se um dos motivos pelos quais esta modalidade de pesquisa nem sempre alcança êxito em sua realização.

Deve-se então conceber a importância do desenvolvimento destas pesquisas, mas ressalta-se que uma das principais dificuldades enfrentadas ao desenvolver a colaboração, [...] é o estabelecimento dos vínculos entre os pesquisadores da universidade e os professores da escola. (PIMENTA, 2005, p. 529)

Assim, não é fácil estabelecer essa relação entre professores da universidade e os professores da escola, até porque muitas vezes ambos estão cercados pelos pensamentos que norteiam o senso comum, que aponta a teoria exacerbada e sem grandes resultados na prática dos professores universitários, e a falta de vontade dos professores da escola em pesquisar, pensamento estes que acabam por distanciar a relação entre ambos.

Todavia, é imprescindível conceber o quão significativa é a contribuição da colaboração na prática pedagógica do professor crítico-reflexivo, uma vez que a colaboração proporciona ao professor investigar juntamente com os professores da academia os problemas que afligem seu ambiente de trabalho e as relações existentes fora dele, buscando assim soluções que viabilizem a reconstrução quando necessária de sua prática. Isto envolve um processo reflexivo, que favorecerá aos envolvidos na colaboração a construção da análise crítica necessária à pesquisa colaborativa.

Assim, conceber a necessidade de utilizar a pesquisa colaborativa para mediar uma melhoria na prática pedagógica, bem como subsidiar o desenvolvimento de uma prática de fato reflexiva, não é uma tarefa fácil, porém é uma tarefa sem dúvida alguma, possível.

Através dela o professor e o pesquisador poderão obter resultados extremamente positivos para a melhoria do trabalho vivenciado pelo professor, haja vista que,

[...] nesse sentido a pesquisa colaborativa amplia as possibilidades de os professores conhecerem formalmente os significados internalizados, confrontá-los e reconstruí-los por meio de um processo reflexivo que permite a tomada de consciência dos conhecimentos que já foram internalizados e conseqüentemente redefinição e reorientação dos conceitos e das práticas adotadas nos processos educativos por ele mediados. (IBIAPINA, 2008, p. 45)

Portanto, colaboração apresenta-se como um instrumento legitimado pelo processo reflexivo, uma vez que se utiliza da teoria para a realização da pesquisa, e faz-se necessário a experiência da prática para a apresentação dos problemas vivenciados. Esses dois elementos colaboradores, favorecem o desenvolvimento de práticas mais autônomas, emancipadoras e crítico-reflexivas, beneficiando assim, a formação de indivíduos autônomos e críticos.

No capítulo seguinte, serão apresentados os dados coletados que foram subsidiados pela observação e pelo questionário, com uma interpretação mediada pela análise de conteúdo e pelo referencial teórico que abrange toda a pesquisa. Em seguida seguem-se as considerações finais assim como sugestões para que a pesquisa possa posteriormente ser mais bem desenvolvida, visando assim sua melhoria em busca da contribuição da mesma para toda a comunidade educacional e áreas afins.

CAPÍTULO III

ANALISANDO O ESTUDO CONSTRUÍDO

“O objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”

Chizzotti

Neste terceiro capítulo, aponta-se os instrumentos utilizados, suas análises, e especificamente as informações obtidas através da coleta de dados confrontando-os com o suporte teórico que permeou a realização desta pesquisa, visando assim legitimar os dados que aqui serão apresentados.

Através desta análise observa-se como está sendo desenvolvida a prática pedagógica das professoras observadas, confrontando-a com a concepção de prática pedagógica crítico-reflexiva. Como instrumentos para realização da análise de dados, utilizou-se a observação participativa ou direta e o questionário de perguntas abertas, já citados anteriormente.

Ressalta-se que os dados coletados representam situações apresentadas pelas colaboradoras durante o período de observação, bem como de informações colhidas por meio de perguntas interpretativas realizadas no questionário, não sendo assim acontecimentos restritamente fixos, pois corresponde a fase de instrumentalização da pesquisa, que como já citada, apresentou-se em um período de 20 horas/ aula.

Assim, para uma melhor compreensão da análise dos dados obtidos, expõem-se as seguintes categorias que utilizadas na pesquisa: Caracterização de prática pedagógica; A prática pedagógica das colaboradoras; Reflexão sobre a prática pedagógica e Conceito de prática pedagógica crítico-reflexiva segundo as colaboradoras.

Através das categorias de análise apresentadas, observa-se paulatinamente como as colaboradoras caracterizam a prática pedagógica, como elas percebem e compreendem suas práticas, descobre-se se elas refletem em torno de sua atividade docente e qual o conceito que elas têm de prática pedagógica crítico-reflexiva. Ressalta-se que as informações aqui

apresentadas são legítimas e estão de acordo com as respostas que foram apresentadas pelas colaboradoras no questionário utilizado.

3.1 Caracterização da prática pedagógica

A prática pedagógica como vimos, deve apresentar-se como uma atividade permeada por sentido e significado, que pode dependendo da concepção que o professor tem dela, apresentar-se [...] por um lado práxis criadora e a reiterativa ou imitativa [...] (VÁSQUEZ, 2007, p. 265).

No quadro que segue observa-se como as colaboradoras caracterizam uma prática pedagógica que favoreça a aquisição de competências necessárias ao desenvolvimento dos alunos hoje.

COLABORADORAS	CARACTERIZAÇÃO DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA QUE FAVOREÇA A AQUISIÇÃO DE COMPETÊNCIAS
Professora V	Uma prática que leve em consideração a realidade deles;
Professora J	Uma prática planejada refletida a priori, repensada/ auto-avaliada, compartilhada. Diversos são os fatores que a constituem, diversos são os cuidados;
Professor M	Se caracteriza como sendo uma prática que priorize a liberdade dos alunos em aprender e a liberdade dos docentes em ensinar;
Professora D	Progressista crítico-liberal, como subsídio no processo de ensino aprendizagem de cada educando, percebendo valores, competência dos mesmos

Quadro 06: Caracterização de prática pedagógica que favoreça a aquisição de competências necessárias ao desenvolvimento dos alunos.

Fonte: Questionário

Percebe-se na fala das professoras, que nenhuma citou explicitamente a prática pedagógica crítico-reflexiva, como sendo indispensável no desenvolvimento de habilidades necessárias aos alunos, e utilizando as informações coletadas também na observação, pôde-se perceber que nenhuma das professoras apresenta um conhecimento claro do que de fato seria esta concepção, motivo este que provavelmente não as levou citá-la, mas que podem em algumas situações espontaneamente fazer parte de suas práticas.

Dessa forma, seguindo o conceito de Vásquez (2007) a prática das colaboradoras é considerada criadora, uma vez que nas falas das mesmas, não é percebida a concepção de prática repetitiva que apresenta-se como uma prática que não proporciona conhecimentos

significativos, que só repete o que previamente está planejado, sem abertura para contemplar a realidade vivenciada pelos alunos e o conhecimento produzido por eles, como visto na fala da professora V “Uma prática que leve em consideração a realidade deles”.

3.2 A prática pedagógica das colaboradoras

Caracterizar a própria prática não é uma tarefa fácil para muitos professores, sobretudo porque esta análise poderia levá-los a identificar possíveis falhas no tratamento de seu trabalho. Mas, analisar o próprio trabalho permite ao professor diagnosticar possíveis falhas que possam estar ocorrendo em sua prática, o que favoreceria a reconstrução das mesmas, proporcionando assim uma transformação no trabalho desenvolvido pelo mesmo.

O quadro a seguir mostra, como as professoras colaboradoras veem suas práticas pedagógicas, e quais atividades mais frequentes são desenvolvidas, à luz do trabalho que elas identificam como sendo suas práticas.

COLABORADORAS	CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS PROFESSORAS
Professora V	Boa. Planejo sempre minhas atividades, procuro fazer uso de estratégias diversificadas, sempre visando o aprendizado de meus alunos.
Professora J	Uma prática centrada nos alunos (auto-estima, formação social intelectual, curiosidades).
Professor M	Tradicional, porém não antiquado, onde o aluno e o professor aprendam e ensinam mutuamente.
Professora D	Liberal renovadora progressiva.

Quadro 07: Caracterização da prática pedagógica das professoras

Fonte: Questionário

Observando o que afirmaram as professoras V, J e D e juntamente com as observações realizadas, pode-se perceber que a concepção de prática restritamente reiterativa, apresentada por Vásquez (2008), onde há apenas uma reprodução de conteúdos, sem análise crítica dos mesmos não se faz presente.

Percebeu-se que as colaboradoras V, J, e D, buscam fazer com que sua prática favoreça a participação dos alunos na reconstrução dos saberes, ainda que a Professora V não tenha citado as atividades mais frequentes percebeu-se nas observações que a mesma busca desenvolver sua prática de forma inovadora, reconstruindo conhecimentos e questionando permanentemente seu trabalho.

Já a professora M, afirmou em sua fala, que sua prática é tradicional, e isto também pode ser percebido nas observações, onde há uma excessiva carga de exercícios, sem a presença de outras atividades que favoreçam a aprendizagem dos alunos e que torne a mesma significativa.

Compreende-se então, que tanto há professores construindo sua prática em conhecimentos pautados em uma aprendizagem que de fato atinjam os alunos de forma positiva, como existem professores enraizados por metodologias que muitas vezes não atraem os alunos no dia-a-dia e que dificultam seu aprendizado, desconhecendo muitas vezes outras práticas que favoreçam o aprendizado da criança.

3.3 Reflexão das professoras sobre a própria prática pedagógica

Refletir sobre a própria prática em busca de respostas que viabilizem um conhecimento amplo do próprio trabalho requer do professor, uma tomada de consciência da constante necessidade de se realizar tal ação. A reflexão permite ao professor, constatar aspectos positivos e negativos do seu trabalho, que às vezes passam despercebidos, mas que através dela se apresentam e colaboram para sua melhoria e possível transformação.

No quadro a seguir observa-se se as professoras colaboradoras refletem sobre sua prática, através da fala apresentada nos questionários por elas respondidos.

COLABORADORAS	REFLEXÃO DAS PROFESSORAS SOBRE A PRÓPRIA PRÁTICA PEDAGÓGICA
Professora V	Sim, procuro manter postura investigativa, tanto buscando auxílio nos livros como no diálogo com outros profissionais da área;
Professora J	Sim, isso ocorre predominantemente de forma pessoal, a cada planejamento e dificuldade encontrada, compartilhada com colegas de profissão. Além de estudos promovidos pela pós-graduação, pela educação continuada;
Professor M	Sim, pois a partir do momento que reflito e revejo se meus objetivos foram alcançados, há reflexão na minha prática;
Professora D	Sim, busco fazer isso diariamente, como na aplicação de atividades em sala de aula extra sala, jogos e outras atividades.

Quadro 08: Reflexão das professoras sobre a própria prática pedagógica.

Fonte: Questionário

Em todas as respostas as professoras afirmam refletir sobre sua própria prática, todavia, não percebe-se explicitamente se elas refletem criticamente sobre a mesma. Levando em consideração a observação direta realizada, pôde-se perceber que na maioria das situações

que a pesquisadora presenciou a reflexão não pôde ser notada, como afirma as colaboradoras V, M e D.

Na fala da professora J e na observação realizada, foi percebido que constantemente a professora está repensando sua prática, analisando-a criticamente, buscando atividades dentro da realidade vivenciada pelos alunos e que contemplam a todos, e não só uma pequena parcela deles, o que leva a acreditar que sua prática apresenta características de uma prática pedagógica crítico-reflexiva.

3.4 Conceito de prática pedagógica crítico-reflexiva segundo as colaboradoras

Como já foi discutido no capítulo anterior, a prática pedagógica crítico-reflexiva, para que assim possa ser considerada deve ser permeada por reflexão crítica permanente, e não apenas por pequenas ações com intervalos. Não deve representar ações que ocorrem de forma esporádica, mas sim ações constantes na prática pedagógica do professor.

Dessa forma, a concepção de prática crítico-reflexiva, deve não estar, mas ser o subsídio do trabalho pedagógico do professor que se considera como um profissional reflexivo. Assim, serão observadas nas falas apresentadas pelas colaboradoras, que após responderem outras indagações, foram questionadas quanto ao que seria de fato uma prática pedagógica crítico-reflexiva. Observa-se o quadro que segue.

COLABORADORAS	CONCEITO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA CRÍTICO-REFLEXIVA
Professora V	É aquela em que o professor está constantemente analisando sua ação, de forma crítica e pré-disposto a transformá-la;
Professora J	Uma prática aliada ao estudo dos indivíduos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, das metodologias de ensino, avaliações, etc. É você questionar a coerência, eficácia de cada ação;
Professor M	É aquela em que o profissional se auto-avalia e percebe se seus métodos são ou estão sendo eficazes para o ensino;
Professora D	É algo indispensável na prática de qualquer educador, onde este será capaz de perceber o que precisa ser melhorado em sua prática.

Quadro 09: Conceito de prática pedagógica crítico-reflexiva segundo as colaboradoras.

Fonte: Questionário

Como observado nas falas de todas as professoras, há, ainda que de forma discreta, a idéia de transformação de ações, caso sejam necessárias, e isso para a concepção de

prática crítico-reflexiva é extremamente importante é o começo para se pensar nesta concepção de prática pedagógica.

Todavia de forma clara e coerente percebe-se, sobretudo nas falas das professoras V e J, a presença da criticidade necessária a transformação citada, pois sem análise crítica das ações desenvolvidas pelos professores que acreditam que suas práticas sejam reflexivas, torna-se um pouco duvidoso acreditar que esta concepção faça parte do cotidiano destes.

Na fala da professora M, é interessante quando ela cita “é aquela em que o profissional se auto-avalia...” porque isto remete a idéia da reflexão sobre a prática realizada, o que é fundamental na prática pedagógica crítico-reflexiva, mas ainda não é suficiente para defini-la, e isto de forma clara a professora não apresentou, o que pode nos levar a acreditar que talvez ela ainda não tenha os conhecimentos necessários para se compreender a prática pedagógica crítico-reflexiva.

Já a professora D, mostrou-se vaga sua concepção desta prática, não é possível perceber de forma concreta, características de uma prática crítico-reflexiva, o que também pode significar que a mesma não tem um conhecimento amplo da concepção de prática pedagógica aqui apresentada, onde ela afirma que a prática crítico-reflexiva “é algo indispensável na prática de qualquer educador...”, mas por quê? Quais características a tornam indispensável na prática de quaisquer educadores? As respostas a estas indagações estavam praticamente inexistentes.

De acordo com as análises realizadas, e levando em consideração a legitimidade das informações que aqui constam, observa-se que a concepção de prática pedagógica crítico-reflexiva, ainda é prematura para os professores, que não possuem o embasamento necessário para construir de fato esta prática em suas ações. Falta, um pouco mais de conhecimento desta concepção, do conhecimento que norteia a reflexão crítica, aqui apontada como indispensável à prática pedagógica crítico-reflexiva, e o conhecimento de que prática os professores desejam desenvolver e de que forma querem que esta prática atinja seus alunos.

No item seguinte serão apresentadas as considerações finais da pesquisa, bem como conclui-se este breve estudo, na esperança de que o mesmo possa está contribuindo para uma melhor compreensão da prática pedagógica e da prática pedagógica crítico-reflexiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Todas as coisas são difíceis antes de se tornarem fáceis.”

John Norley

Certamente o caminho percorrido até este momento não foi fácil, e em muitos, tudo pareceu difícil, quase impossível, mas com o decorrer da execução da pesquisa percebeu-se o quanto tudo foi se tornando mais claro, pois uma maior compreensão se fez presente e o caminho, possível de ser percorrido. Serão realizadas as considerações finais desta pesquisa, recordando os objetivos traçados, as contribuições da mesma, como também as dificuldades enfrentadas ao longo deste percurso e a importância da realização desta para a pesquisadora e comunidade científica.

A presente pesquisa teve como principal objetivo, investigar a prática do professor reflexivo, constatando se ela é uma idealização, ou uma realidade, nas séries iniciais da rede pública, na cidade de Parnaíba, conhecendo as características de uma prática crítico-reflexiva, confrontando com uma análise em torno da prática das colaboradoras investigadas.

Assim, pode-se afirmar que os objetivos traçados foram alcançados com êxito. Na fala das colaboradoras e na realização da observação, percebeu-se que nem todas conheciam de fato o que seria a prática pedagógica crítico-reflexiva, o que as impossibilitava de desenvolvê-la em suas atividades, mas que em alguns momentos realizavam inconscientemente ações reflexivas, sem perceberem que estas ações contemplavam uma concepção de prática importante para a melhoria de sua atividade docente e para a aprendizagem de seus alunos.

Isto leva a acreditar que a prática pedagógica das professoras investigadas, ainda não pode ser concebida como uma prática crítico-reflexiva. Primeiro, porque a prática crítico-reflexiva deve estar presente permanentemente nas ações desenvolvidas pelo professor em seu trabalho, não em apenas algumas situações, de forma esporádica. Em segundo, porque as professoras não apresentavam conhecimento suficiente da prática crítico-reflexiva, como foi percebido na fala da professora D: “É algo indispensável na prática de qualquer educador, onde este será capaz de perceber o que precisa ser melhorado em sua prática”. E apenas em alguns momentos desenvolviam a reflexão crítica fundamental para se conceber a prática

crítico-reflexiva, como apresentado na fala da professora V ao referir-se a prática pedagógica crítico-reflexiva: “É aquela em que o professor está constantemente analisando sua ação, de forma crítica e pré-disposto a transformá-la”.

Todavia, deve-se ressaltar que foi constatada a ocorrência de ações que não dependiam apenas das professoras, e que muitas vezes não lhes faltava vontade de mudar, mas estas se viam impossibilitadas pelo contexto escolar que permeia sua prática pedagógica, o que em muitas situações, as impossibilitavam de seguir adiante rumo a uma possível mudança.

Dessa forma, observa-se que na realidade investigada pela pesquisadora, as professoras não possuíam total conhecimento da concepção de prática pedagógica crítico-reflexiva, mas desenvolviam algumas ações que contemplavam características desta concepção.

Porém, nem sempre podiam exercer tais ações, devido ao contexto escolar vivenciado por elas e que de acordo com o que pôde ser observado não favorece o desenvolvimento de uma prática crítico-reflexiva, o que nos faz enxergar que nem todas as escolas estão preparadas para trabalharem esta concepção de prática, e que ela não depende apenas do professor, mas da colaboração de todo o contexto onde este, desenvolve suas ações.

Assim, pode-se afirmar que os objetivos apresentados foram alcançados, uma vez que a pesquisadora pôde investigar a prática pedagógica das professoras, compreender as características de uma prática crítico-reflexiva e confrontar a prática das colaboradoras com o embasamento teórico presente na pesquisa.

Contudo, deve-se ressaltar que algumas dificuldades se fizeram presente na realização desta pesquisa, como o contexto empírico onde esta se desenvolveu que também era o local de trabalho da pesquisadora. Isto exigiu que um comportamento imparcial, caso contrário as informações aqui apresentadas não seriam legítimas.

Outra dificuldade apresentada refere-se à aplicação dos instrumentais em outra escola, cuja observação foi realizada, porém não pôde ser apresentada na pesquisa, devido às colaboradoras não terem cumprido com a entrega dos questionários devidamente respondidos, o que impossibilitou qualquer análise de dados.

Apesar das dificuldades enfrentadas muitas foram às contribuições da pesquisa realizada. Assim, a pesquisadora, também sendo professora, pode conhecer a concepção de uma prática que favorece a análise crítica de seu trabalho, a importância da transformação e autonomia do professor frente às inúmeras dificuldades que se apresentam no dia-a-dia, e,

sobretudo da importância de repensar criticamente as ações desenvolvidas em sala de aula, visto que estas podem fazer a diferença no que se refere à formação de indivíduos.

Dessa forma, a pesquisadora também pôde analisar sua prática a luz da concepção da prática crítico-reflexiva, identificando ações que deveriam ser analisadas criticamente, situações que deveriam ser evitadas e outras repetidas, bem como identificando a reflexão crítica como indispensável na sua prática como professora e como indivíduo.

Diante das considerações apresentadas, faz-se necessário ressaltar, que as informações aqui expostas e interpretações das mesmas, representam a concepção da pesquisadora frente ao fenômeno estudado, frente aos esclarecimentos apontados pelas colaboradoras, bem como o olhar da pesquisadora diante das observações realizadas.

Portanto afirma-se, que esta pesquisa é apenas o início da análise e compreensão de um fenômeno complexo e amplo, como a prática pedagógica crítico-reflexiva, assim como sobre a prática pedagógica dos professores, que não só envolve os próprios professores investigados, como também todo o contexto onde suas práticas se desenvolvem.

Assim esta pesquisa está aberta e deve ser ampliada, o que pode levar a outros pesquisadores, compreenderem o fenômeno de outra forma e por outro ângulo, o que favorecerá um maior entendimento, pois trará outros olhares e perspectivas e proporcionará, a comunidade contemplada pela pesquisa, um conhecimento amplo do fenômeno que aqui foi exposto.

Dessa forma, espera-se que a pesquisa possa promover maiores esclarecimentos acerca da prática pedagógica crítico-reflexiva, e da prática pedagógica que norteia parte da realidade da educação da cidade de Parnaíba-PI, bem como possa servir como base para estudos posteriores que busquem compreender um fenômeno tão importante no que se refere a ao professor e a educação, e que poderá promover uma significativa mudança nas práticas escolares desenvolvidas, pois este é o maior desafio.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Escola Reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- _____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.
- ANTUNES, Celso. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. São Paulo: Vozes, 2001.
- AYRES, Antonio Tadeu. **Prática pedagógica Competente: ampliando os saberes do professor**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola editorial, 2008.
- CONTRERAS, José. **Autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- FAZENDA, Ivani. **Novos enfoques da pesquisa educacional**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI escolar: O minidicionário da Língua Portuguesa**. 4 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.
- IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.
- LÜDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. In _____. **Educação & Sociedade**. N. 74 abril. São Paulo, 2001.
- _____. **O professor e a pesquisa**. [et al.]. 4ª Ed. Campinas, SP: Papius, 2001.
- LUSTOSA, Georgina Quaresma; BRITO, Antonia Edna. Trajetória profissional docente: caminhos construídos e (des) construídos na formação e na prática pedagógica. In _____. **A pesquisa como mediação de práticas socioeducativas**. Teresina: Edufpi: 2007.

MORAES, Magali Saquete Lima. Um olhar sobre as dificuldades de ensinagem. In _____. **Revista Direcional Educador**. N. 36 jan. São Paulo, 2008.

PASSOS, Laurizete Ferragut. A relação professor-pesquisador: conquistas, repercussões e embates da pesquisa colaborativa. In _____. **Horizontes**. V. 25, N. 1, p. 55-62, jan/jun. 2007. Disponível em www.saofrancisco.edu.br/itatiba/mestrado/educação/upoloadAddress/Horizontes_25_1_05%5B11067%5D.pdf. Acesso em 10 de abril de 2010

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

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. In _____. **Educação e Pesquisa**. V 31, N 3, p. 521-539, set./dez. São Paulo: 2005. Disponível em www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/al13v31n3.pdf. Acesso dia 24 de março de 2010

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

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. 11ª Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

VIEIRA, Hostiza Machado; MEDEIROS, Marinalva Veras. Reflexividade: Um caminho possível na formação continuada de professores? In _____. **A pesquisa como mediação de práticas socioeducativas**. Teresina: Edufpi: 2007.