



## **A IMPORTÂNCIA DO CONCEITO DE PROFESSOR REFLEXIVO EM EDUCAÇÃO INFANTIL**

Maria Rafaela Freitas Pimenta <sup>1</sup>

### **RESUMO**

O presente estudo tem como objetivo principal analisar questões referentes a construção de um professor, especificamente de educação infantil, reflexivo e crítico em relação à suas práticas pedagógicas, bem como nas relações atitudinais com as crianças. Secundariamente, analisar como seria uma formação inicial e continuada que possibilite um olhar crítico e reflexivo desse profissional. A partir do conceito de professor reflexivo (ALARCÃO, 2011); formação permante do professorado (IMBERNÓN, 2009) e a reflexão do ofício de professor (TARDIF; LESSARD, 2014), bem como fazendo uma análise concomitantemente com os estudos sobre as pedagogias da Infância (FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007), ficou latente o desejo e o interesse em estudar sobre as questões relacionadas ao cotidiano escolar em relação as ações do professor, visando identificar como se dar a construção de práticas pedagógicas que sejam críticas e reflexivas. Contudo, essas práticas não são construções simples em alguns profissionais, para essa construção precisa-se reflexões próprias antes, durante e depois das ações pedagógicas.

**Palavras-chave:** Professor reflexivo; Formação docente; Educação infantil.

### **INTRODUÇÃO**

O presente trabalho tem como finalidade estudar e analisar alguns aspectos necessários para a construção do conceito de professor reflexivo de Educação Infantil. Tendo como referência minhas experiências como professora dessa etapa da Educação Básica e os estudos sobre a formação de professores reflexivos e críticos.

A partir do conceito de professor reflexivo (ALARCÃO, 2011); formação permante do professorado (IMBERNÓN, 2009) e a reflexão do ofício de professor (TARDIF; LESSARD, 2014), bem como fazendo uma análise concomitantemente com os estudos sobre as pedagogias da Infância (FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007), ficou latente o desejo e o interesse em estudar sobre as questões relacionadas ao cotidiano escolar em relação as ações do professor, visando identificar como se dar a construção de práticas pedagógicas que sejam críticas e reflexivas.

---

<sup>1</sup> Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará- UFC, mrafaelafp123@gmail.com



Contudo, essas práticas não são construções simples em alguns profissionais, para essa construção precisa-se reflexões próprias antes, durante e depois das ações pedagógicas.

Sendo assim, o presente estudo tem como objetivo principal analisar questões referentes a construção de um professor, especificamente de educação infantil, reflexivo e crítico em relação à suas práticas pedagógicas, bem como nas relações atitudinais com as crianças. Secundariamente, analisar como seria uma formação inicial e continuada que possibilite um olhar crítico e reflexivo desse profissional.

A partir de algumas reflexões sobre a prática e de estudos de diversos teóricos citados anteriormente, tanto sobre formação de professores como sobre as especificidades do papel do professor na educação infantil, podemos salientar que a formação de um profissional crítico e reflexivo faz-se de extrema importância quando falamos de práticas com uma intencionalidade pedagógica. É necessário tal característica para os profissionais que atuam com crianças, principalmente as bem pequenas que tenham um olhar atento sobre as práticas e as ações executadas pelas mesmas como forma de auxiliar de forma efetiva em aspectos da aprendizagem das crianças, pois é característico dessa etapa o foco no desenvolvimento que reverbera em aspectos que gerem reflexão sobre o ensino e a aprendizagem.

## **METODOLOGIA**

*O trabalho não é primeiro um objeto que se olha, mas uma atividade que se faz, e é realizando-a que os saberes são mobilizados e são construídos. (TARDIF, 2002).*

O presente estudo percorreu os caminhos metodológicos de análise e reflexão acerca de práticas pedagógicas de uma professora de educação infantil, bem como o estudo bibliográfico de autores que dialogam acerca do estudo de um professor reflexivo. Contudo, o caminho metodológico pertinente em pesquisas em educação que analisam as especificidades das ações e as interações humanas é o tipo de pesquisa qualitativa, pois busca conhecer os sujeitos por meio de suas características específicas, suas subjetividades, bem como suas particularidades.

Minayo (1994, p. 21) examina as características de pesquisas qualitativas com base na seguinte perspectiva:



A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Devido suas especificidades, as pesquisas de cunho qualitativo têm características únicas e importantes para investigar aspectos das ciências sociais. Mas, deve-se ter cuidado nesse aspecto em que se costumam nomear as pesquisas que não possuem dados numéricos, que não fazem uma abordagem quantitativa de dados, como pesquisas de cunho qualitativo, sem ao menos identificar a qualidade e as características dessas pesquisas. Diante disso, André (1995, p. 23) discorre sobre esses equívocos em pesquisas de cunho qualitativo quando pondera que:

Não sei em que medida seria desejável deixar que todos esses conceitos convivessem pacificamente. No meu ponto de vista essa coexistência pode ser prejudicial ao desenvolvimento da abordagem qualitativa, primeiro porque pode levar a um exagero de chamar de qualitativo qualquer estudo, seja ele bem ou mal planejado, desenvolvido e relatado, o que pode levar a um total descrédito da abordagem qualitativa. Além disso, ao se aceitar essa ambiguidade de conceituações, pode-se deixar de discutir os fundamentos teóricos e epistemológicos desses estudos, o que seria, aí sim, lamentável.

O presente trabalho tem seus caminhos metodológicos traçados por meio de características de pesquisas qualitativas, pois busca investigar de forma sistemática como se dá a construção de professor crítico e reflexivo da etapa de educação infantil, bem como analisar como deveria ser uma formação inicial e continuada que contemple esses aspectos.

Para além das características de pesquisas do tipo qualitativas, o presente estudo busca discutir os dados com base em uma epistemologia da prática profissional docente, que Tardif (2002, p. 255) define da seguinte forma: “Chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”.

Assim estudamos os dados da pesquisa sob uma perspectiva que observa os sujeitos e os diferentes saberes que se entrelaçam em suas práticas profissionais e que caracterizam as diferentes ações docentes por meio de aspectos conceituais, atitudinais e relacionais.



Segundo Tardif (2002, p. 256), tal perspectiva de pesquisa tem como característica principal analisar os fatos através de percepções que não se dão em si mesmas, mas que levam em consideração os aspectos sobre a realidade social e individual dos indivíduos, bem como seus diferentes saberes quando explana:

A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores.

Tardif (2002, p. 257), ao pesquisar sobre os saberes docentes argumenta:

Querer estudar os saberes profissionais sem associá-los a uma situação de ensino, a práticas de ensino e a um professor seria, então, um absurdo. É a mesma coisa que querer estudar uma situação real de trabalho, uma situação real de ensino, sem levar em consideração a atividade do professor e os saberes por ele mobilizados. Finalmente, querer estudar os professores sem estudar o trabalho e os saberes deles seria um absurdo maior ainda. Ora, uma boa parte da literatura da área da educação, nos últimos 50 anos, está assentada nesses três absurdos...

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

O presente artigo foi baseado em estudos sobre professores reflexivos (ALARCÃO, 2011); sobre formação permanente do professorado (IMBERNÓN, 2009); as características do ofício de professor (TARDIF; LESSARD, 2014), bem como teóricos que analisam as especificidades sobre as pedagogias da infância (FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007) e aspectos acerca da educação da primeira infância (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999)

Para tratar a respeito de um professor crítico e reflexivo é imprescindível uma breve visão sobre a formação inicial desse profissional, bem como um olhar acerca das diferentes concepções pedagógicas de formação capaz de gerar criticidade nos sujeitos envolvidos nos processos educacionais.

Há algum tempo temos a necessidade de estudar sobre a formação dos profissionais de educação, visto que tal formação se reflete nas práticas educativas escolares, e estas têm a ver com as diferentes demandas e questões da sociedade atual. Se o professor é bem formado, no sentido de ser preparado para atuar como um



profissional reflexivo, crítico, capaz de analisar suas ações e as corrigir, se necessário, haverá maiores chances de contribuir para uma educação mais consciente, voltada para o aprimoramento e desenvolvimento de seus alunos numa perspectiva crítica e transformadora.

Mas, se o professor não tem uma formação sólida e consistente, apenas é orientado superficialmente sobre questões pedagógicas e não atua como um profissional reflexivo, que pensa a sua prática, reflete sobre as suas ações e valoriza as experiências vivenciadas no exercício de sua profissão, terá menos condições efetivas de contribuir para promover uma educação consciente, para o aprimoramento e desenvolvimento de seus alunos numa perspectiva crítica e transformadora. Sua contribuição estará restrita à formação para a conformação e ajustamento de indivíduos à sociedade existente, injusta e desigual a partir da etapa da educação infantil.

Um docente que realiza seu trabalho valorizando tão-somente a dimensão técnica do seu fazer, que não modifica suas práticas quando necessário, a probabilidade desse profissional gerar uma educação bancária ou mesmo uma educação negligenciada reprodutora das relações sociais é muito maior, pois tais ações estarão na dependência do viés pedagógico assumido pelo sistema educacional e escolar em que atua, principalmente na educação infantil, onde há especificidades próprias dessa etapa da educação básica, onde o cuidar e o educar andam concomitantemente e necessitam de ações que legitimem esse fazer pedagógico específico.

Imbérnon (2004, p. 34), dialoga sobre as questões específicas das práticas docentes reforçando o poder de ação de uma prática crítica e engajada:

A profissionalização do professor está diretamente ligada ao exercício de sua prática profissional, a qual está condicionada por uma rede de relações de poder. Se a prática é um processo constante de estudo, de reflexão, de discussão, de experimentação, conjunta e dialeticamente com o grupo de professores, se aproximará da tendência emancipadora, crítica, assumindo um determinado grau de poder que repercute no domínio de si mesmos.

A formação de professores numa perspectiva crítica e reflexiva deve perpassar as questões metodológicas características de sua profissão, articulando com a dimensão político-pedagógica e englobando as questões essenciais que solidificam seu ofício, ou melhor, o sentido social de seu fazer: o que ensinar? Como ensinar? Para quem e para quem ensinar? (LIBANEO, 1994). Nas universidades onde são formados esses



profissionais, entretanto, percebe-se que muitos cursos valorizam somente os conteúdos disciplinares, com pouca prática, geralmente, desvinculadas das teorias aprendidas. Tardif (2002, p. 241) se refere a essa questão da seguinte forma:

Se o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos a sua profissão e dela oriundos, então a formação de professores deveria, em boa parte, basear-se nesses conhecimentos. Mais uma vez, é estranho que a formação de professores tenha sido e ainda seja bastante dominada por conteúdos e lógicas disciplinares, e não profissionais. Na formação de professores, ensinam-se teorias sociológicas, docimológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas, pedagógicas, etc., que foram concebidas, a maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício de professor. Além do mais, essas teorias são muitas vezes pregadas por professores que nunca colocaram os pés numa escola ou, o que é ainda pior, que não demonstram interesse pelas realidades escolares e pedagógicas, as quais consideram demasiado trivial ou demasiado técnicas. Assim, é normal que as teorias e aqueles que as professam não tenham, para os futuros professores e para os professores de profissão, nenhuma eficácia nem valor simbólico e prático.

É com frequência que encontramos nos cursos de formações de professores, profissionais que estão próximos de se formar, mas têm pouco conhecimento prático sobre a profissão docente. Não queremos defender nesse trabalho que as teorias não sejam importantes para o trabalho docente; ao contrário, são extremamente necessárias para evitar um trabalho pedagógico apenas intuitivo, mecânico e repetitivo. Mas, defendemos que o professor se aproprie de um conjunto de conhecimentos teóricos vinculados à prática docente, onde tais conhecimentos façam parte de um repertório que o profissional tenha em mãos para executar suas práticas de forma significativa e engajada, visando alinhar as relações do cuidar e do educar de forma reflexiva.

Os conhecimentos teóricos – científicos, filosóficos, históricos, sociológicos, antropológicos, psicológicos, curriculares, didáticos, pedagógicos, disciplinares, dentre outros - adquiridos durante a graduação são extremamente importantes ao futuro professor, sendo trabalhados com base nas diferentes concepções teóricas educacionais e escolares, possibilitando-lhe entender o percurso histórico em que a educação se deu, pois as questões históricas resultaram nas questões educacionais atuais, o que decorrerá em questões educacionais do futuro, delineando, por analogia, uma espécie de espiral que se ramifica, emaranha-se e consegue se ressignificar a partir das complexas relações existentes em cada tempo, época e lugar.

São essas ações e esses entendimentos que colaboram para a formação inicial de um professor crítico e reflexivo de suas ações pedagógicas, esforçando-se no



dia a dia para promover o processo de ensino e aprendizagem de forma significativa e profícua para as crianças. Ocorre, contudo, que as questões que perpassam sua formação inicial, quando não satisfatoriamente respondidas, somadas às inseguranças e incertezas de seu fazer no decurso de seu ofício no magistério, tornam-se demandas a serem supridas por meio de formações continuadas.

Como outras profissões, nos últimos anos têm sido demandadas que as formações continuadas de professores sejam mais eficazes e condizentes com as possibilidades reais de repensar criticamente seu fazer pedagógico, com vistas a melhorá-lo e aprimorá-lo. De acordo com Chimentão (2009, p. 3):

A nosso ver, a formação continuada passa a ser um dos pré-requisitos básicos para a transformação do professor, pois é através do estudo, da pesquisa, da reflexão, do constante contato com novas concepções, proporcionado pelos programas de formação continuada, que é possível a mudança. Fica mais difícil de o professor mudar seu modo de pensar o fazer pedagógico se ele não tiver a oportunidade de vivenciar novas experiências, novas pesquisas, novas formas de ver e pensar a escola.

Diante disso, uma demanda que se sobressai no contexto atual é a humanização na formação inicial e continuada. Formar professores mais humanizados, que se preocupam em formar crianças mais humanizadas é uma demanda cada vez maior na sociedade atual, excludente e desigual, visando fortalecer os valores relacionados ao “ser” humano, em detrimento dos valores do “ter”, notadamente mercadológico e relacionado ao capital. Afinal, como bem nos lembra Tardif (2002), as especificidades da profissão de professor, o seu “objeto de trabalho”, são os seres humanos.

Acerca da profissionalização docente, Tardif (2002, p. 253) pontua o cenário de crise e pressão que recai sobre a formação do professor e o exercício da sua profissão:

A crise a respeito do valor dos saberes profissionais, das formações profissionais, da ética profissional e da confiança do público nas profissões e nos profissionais constitui o pano de fundo do movimento de profissionalização do ensino e da formação para o magistério. Ora, essa crise coloca atualmente os atores das reformas do ensino e da profissionalização docente numa situação duplamente coercitiva: por um lado, há pressões consideráveis para profissionalizar o ensino, a formação e o ofício de educador; por outro lado, as profissões perderam um pouco de seu valor e de seu prestígio e já não está mais tão claro que a profissionalização do ensino seja uma opção tão promissora quanto seus partidários querem que acreditem.



É válido considerar, conforme ressalta Chimentão (2009), que a formação continuada não dispensa uma formação inicial bem fundamentada; contudo, para os profissionais que já estão em exercício, há pouco ou muito tempo, ela se faz imprescindível, pois o avanço tecnológico e as novas exigências de uma sociedade da informação e do conhecimento impõem ao docente, à escola e às instituições formadoras, a continuidade da formação profissional.

A referida autora (ibidem) adverte, ainda, que para atingir seu objetivo, a formação continuada tem que ser significativa para o professor, sob pena de ser pouco eficaz, sobretudo, se não vincular a teoria com a prática, se somente se prender a questões técnicas e normativas e se distanciar de um projeto escolar pautado na coletividade.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A partir das teorias estudadas e das práticas refletidas, podemos analisar a importância do fazer pedagógico do professor de educação infantil a partir de ações reflexivas. Pois identifica-se que o professor, principalmente de educação infantil, dada as especificidades dessa etapa é sujeito-pesquisador ativo das práticas que executa, sendo ator indispensável no processo de ensino-aprendizagem, junto com as crianças, a partir de concepções de crianças potentes e produtoras de cultura. Sendo assim, Malaguzzi (1999, p. 94) destaca:

[...] a aprendizagem é o fator fundamental sobre o qual um novo modo de ensino deve ser baseado, tornando-se um recurso complementar para a criança e oferecendo múltiplas opções, ideias, sugestões e fontes de apoio. A aprendizagem e o ensino não devem permanecer em bancos opostos apenas observar enquanto o rio corre; em vez disso, devem embarcar juntos em uma jornada rio abaixo. Através de um intercâmbio ativo e recíproco, o ensinar pode ser a força para aprender a aprender.

Sendo assim, identificamos um professor reflexivo é aquele em que está sempre disposto à aprender, não impotam as circunstâncias, entende que o seu fazer pedagógico é rico de significados e sentidos, onde ele não é mero reproduzidor da cultura virgente, portanto, o professor não deve ser tratado nem mesmo como um mero objeto de estudo, mas como um intérprete de fenômenos educacionais. (MALAGUZZI, 1999).

Refletir sobre a prática pedagógica é algo complexo, não é natural, onde a maioria dos professores ainda têm arraigado concepções tradicionais, fechadas e não inclusiva sobre as diferenças, as peculiaridades e as características e necessidades





individuas de cada crianças. Sendo assim, Malaguzzi (1999, p. 93) dialoga a respeito dos equívocos a respeito das questões relacionadas ao ensino e aprendizagem da seguinte maneira:

Ocasionalmente, discussões sobre a educação tratam o ensino e a aprendizagem quase como sinônimos. Na realidade, as condições e os objetivos de alguém que ensina não são idênticos às condições e os objetivos daquele que aprende. Se o ensino é monodirecional e rigidamente estruturado de acordo com alguma “ciência”, ele torna-se intolerável, prejudicial e danoso à dignidade tanto do professor quanto do aprendiz. Mesmo quando os professores presumem ser democráticos, seu comportamento ainda é, com demasiada frequência, dominado por estratégias de ensino não-democráticas, incluindo diretivas, procedimentos ritualizados, sistemas de avaliação e pacotes de currículo rigidamente cognitivistas, completos, com *scripts* prontos e contingências de reforço.

Podemos identificar através do exposto que o conceito de professor crítico e reflexivo de educação infantil depende sobremaneira das formações desses profissionais, tanto as formações iniciais, bem como as continuadas que permitem uma maior relação das teorias com a prática dando subsídios para possíveis reflexões pertinentes.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Por isso, insistimos que devemos lutar por formações de professores que possibilitem as reflexões desses profissionais sobre suas práticas e assegurem um exercício mais sólido e consistente da profissão docente. Nós profissionais da educação, temos esse dever de estarmos em constante reflexão acerca das nossas ações enquanto seres humanos e professores, pois diante das dificuldades da profissão docente temos que ser inquietos sempre em busca do saber, buscar novos rumos quando os usuais não surtirem efeitos satisfatórios, mas sempre fundamentados na relação entre a teoria e a prática, visando contribuir para a formação e a construção da pessoa humana em todos os aspectos, cognitivos, afetivos, emocionais, físicos e sociais. Salvaguardando as especificidades da etapa de educação infantil.



## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (Org.) **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

CHIMENTÃO, Lilian Kremmer. **O significado da formação continuada docente**. 4º Congresso de Norte Paranaense de Educação Física Escolar. 7 a 10 de Junho de 2009.

DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otavio Cruz; GOMES, Romeu; MINAYO, Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

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

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011.