

A PRÁTICA PEDAGÓGICA REFLEXIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Reflective Teaching Practice In Early Childhood Education

Arnaldo Nogaro¹

Idanir Ecco²

Henriqueta Alves da Silva³

Resumo: O texto ora apresentado resulta de uma revisão de literatura com o objetivo de pensar a importância da reflexão ou do exercício reflexivo da prática por parte do professor que atua na educação infantil. Como esta etapa da escolaridade tem tido reconhecimento legal em período de nossa história recente muito há que se debater, discutir e pesquisar sobre a mesma. Também há lacunas na formação de professores para serem resolvidas. Evidenciam-se práticas que se reproduzem e repetem sem um crivo mais acurado da crítica, demandando que se pense em um professor com formação adequada, saberes rigorosos e um trabalho pedagógico sustentado no planejamento e orientação segura, possibilidades estas de serem atingidas quando rompermos com o espontaneísmo e medidas paliativas sobre esta etapa da escolaridade. Procura-se demonstrar como chegar a isso por meio deste texto, cuja arquitetura remete a breve contextualização da educação infantil, abordagem da relação teoria-prática e, por fim, insiste-se na urgência da formação de um professor reflexivo e da instituição de práticas pedagógicas reflexivas como alternativas para se qualificar os processos de ensinar e aprender

¹ Professor da URI –Câmpus de Erechim. Doutor em Educação – UFRGS. narnaldo@uri.com.br

² Mestre em Educação UPF/RS; Professor da URI Câmpus de Erechim/RS. E-mail: idanir@uri.com.br

³ Licenciada em Filosofia. Aluna do Mestrado em Educação na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Frederico Westphalen. Henriqueta@uri.edu.br

na educação infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Práticas educativas. Infância. Professor.

INTRODUÇÃO

A reflexão em torno da educação infantil, mais especificamente a respeito das práticas pedagógicas que lá ocorrem, tem o objetivo de mostrar a necessidade de aprofundamento de estudos, sistematização das experiências e desenvolvimento de práticas reflexivas⁴ que possam contribuir com a melhoria do trabalho de educadores e escolas com estas crianças.

A educação infantil não é só uma etapa recente da escolaridade do ponto de vista legal, também carece de mais estudos e pesquisas, pois o que percebemos é uma intensidade maior destes na última década. Em período anterior são escassos os trabalhos que tratam desse tema, daí nosso interesse em abordar e problematizar esta questão.

A educação infantil tem sido relegada, como etapa da escolaridade, por muitos anos, estando atrelada à área de Assistência Social. Somente após a aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB – Lei nº 9.394/96) é que fica vinculada à área da educação. O reconhecimento de seu status de “nível de escolaridade” data de um período recente quando da aprovação da atual LDB, que a define como etapa da escolaridade básica e a reconhece como tal. Em seu artigo 20 afirma que a educação escolar compõe-se de dois níveis: “I – educação básica, formada pela Educação⁵ Infantil, Ensino

⁴ No texto assumiremos o sentido do conceito “reflexão” definida por Perrenoud (2002), procurando diferenciá-la dos acontecimentos cotidianos de pensar em algo ou para fazer algo aleatoriamente. Trata-se de uma operação mental mais profunda que pressupõe certa exterioridade, uma distância mínima diante das urgências da ação. Assim, a prática reflexiva remete a dois processos: a) refletir durante a ação e perguntar o que está acontecendo, ou o que vai acontecer, o que podemos fazer, o que devemos fazer, qual a melhor tática, etc. b) refletir sobre a ação, não se limita a uma evocação, mas passa por uma crítica, por uma análise, por uma relação com regras, teorias ou outras análises, imaginadas ou realizadas em uma situação análoga.

⁵ Cabe considerar que nas denominações dos níveis de escolaridade da educação básica a “Educação Infantil” mantém o nome de “educação”, enquanto que o Ensino Fundamental e Médio, são denominados por “ensino”, o que já revela uma concepção epistemológica e de trato com cada nível de escolaridade. Consideramos positivo ter mantido a denominação de “educação”, por acreditarmos que reflete mais fielmente o que se deseja para o ser humano que é o processo educativo enquanto formação integral e não a preocupação restrita com o “ensinar” ou transmissão de conhecimentos, como se têm visto nas escolas cotidianamente.

Fundamental e Ensino Médio; II – educação superior.”

O artigo 29 da LDB reforça a função da educação infantil quando explicita que é a “[...] primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.”⁶ Esse reconhecimento tardio da educação infantil é evidenciado não somente na legislação maior, mas também pode ser verificado em uma série de leis e práticas complementares que vêm se sucedendo desde a aprovação da Lei 9.394/96, como pode ser constatado nos exemplos que citaremos: preocupação com a formação adequada dos professores que vão atuar com estas crianças, definição de referenciais curriculares, estruturação de parâmetros de qualidade para espaços físicos, políticas efetivas para universalização do atendimento da faixa de zero a cinco anos e onze meses, etc. Para Moyles (2010, p. 13), há questões sérias a serem resolvidas, tanto por parte dos educadores, como dos dirigentes políticos, pois, atualmente, os profissionais que trabalham com educação infantil se deparam com inúmeros desafios, questões e dilemas contínuos entre o fazer o que se sabe ser essencialmente “certo” para as crianças pequenas de qualquer meio e ambiente e se conformar às exigências do governo e dos legisladores que definem diretrizes educacionais – nem sempre uma aliança feliz. “A educação infantil, conforme a compreendemos atualmente, constitui um campo ainda muito ‘jovem’”.

A prática histórica de atendimento destas crianças tem se guiado, predominantemente, pela concepção do cuidado e de lugar para “deixar” os filhos, muito mais do que o entendimento de um processo educativo para os primeiros anos da infância. A premente necessidade das famílias e mães que necessitam trabalhar, somada à pressão da “cultura da escolarização” (que veicula que quanto mais cedo a criança for para a escola maiores são as chances de êxito social), pressão social pelo direito à educação da criança fruto da maior conscientização popular, avanços da pesquisa sustentada por uma base científica cada vez mais ampla e alicerçada em uma diversificada experiência pedagógica, fazem com que a demanda por atendimento de crianças dessa idade aumente vertiginosamente

⁶ Com a aprovação do ensino fundamental de nove anos a faixa etária da educação infantil passa a ser de zero a cinco anos e onze meses de idade.

obrigando sistemas, redes e escolas a atenderem, a seu modo, muitas vezes, sem um regulamento definido ou com políticas provisórias, nem sempre eficazes e condizentes conforme a faixa etária demanda (NOGARO e NOGARO, 2012). Ao mesmo tempo em que a educação infantil ganha outro *status* e rompe com a tradição assistencialista presente na área, segundo Oliveira (2007), requer um aprofundamento do debate acerca de quais seriam os modelos de qualidade para a educação coletiva de crianças pequenas.

Espaços físicos são improvisados, adaptados, professores são designados para esta faixa etária sem a devida formação, propostas pedagógicas ajustadas para atender a urgência das situações sem o devido planejamento e questionamento do que realmente demanda à criança em termos estruturais e pedagógicos para que cumpra sua finalidade de desenvolvimento integral em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, como prevê a LDB. Para consolidar o que a lei maior prescreve Corsino (2009) é incisiva quando afirma que um trabalho de qualidade para as crianças pequenas exige ambientes acolhedores, seguros, estimulantes, desafiadores, criativos, alegres, divertidos, onde as atividades elevem sua autoestima, valorizem e ampliem as suas experiências e seu universo cultural, agucem a curiosidade, a capacidade de pensar, de decidir, de atuar, de criar, de imaginar, de expressar.

Colocam-se como primordiais e fundamentais as preocupações no tocante à educação infantil não só por ser “jovem”, mas, principalmente, pela sua relevância estratégica enquanto primeira etapa da escolaridade. Ainda pairam muitos resquícios de um espaço apenas de “cuidado”, despreocupado com as questões maiores que envolvem a criança como o desenvolvimento, a maturidade e a aprendizagem. Brooker (2010, p. 18) reforça essa tese ao afirmar que nos

[...] últimos 10 anos, vimos a nossa profissão ser transformada, de um serviço de baixo *status* de “cuidar” de crianças pequenas, amplamente considerado como uma extensão do papel de cuidadora das mulheres na família e, portanto, um papel profissional mais baseado no instinto e na experiência do que na formação ou qualificação, em um instrumento de transformação social crucial para criar uma sociedade melhor e atender a objetivos tanto sociais quanto econômicos.

Deste modo, muitos pais e educadores concebem-na sem o zelo pela dimensão “pedagógica” do trabalho da escola. Porém, o olhar mais atento percebe que há pequenas transformações orientadas para a redefinição do papel e do espaço da educação infantil e dos educadores que lá atuam, superando o olhar recluso “a assistência” e o cuidado, para uma visão mais aguçada de formação do ser humano.

Estas concepções não são casuais; nascem, instalam-se e se alimentam no universo escolar em função das diferentes visões que legitimam uma ou outra postura e que determinarão representações e crenças a respeito da prática pedagógica. Esta constatação reforça cada vez mais a necessidade de se entender globalmente os processos de formação, a história da profissão docente e a natureza do trabalho pedagógico para que descortinemos alguma perspectiva de reverter o círculo vicioso que polariza a ênfase no educar ou no cuidar, na teoria ou na prática. Para Perrenoud (2001), colocar-se à distância para melhor observar a própria atividade profissional é algo difícil para qualquer pessoa; talvez o seja mais ainda para o professor, devido aos investimentos psicológicos que caracterizam a relação entre ensinar e aprender.

PRIMADO DA TEORIA OU DA PRÁTICA?

A preocupação com a questão da relação teoria/prática não é algo novo na discussão sobre o conhecimento humano. Já nos primórdios da filosofia, no pensamento filosófico grego, é concebida como central. Assim, Aristóteles (1999) considera a teoria (*theoria*) como uma dimensão contemplativa da vida humana e a prática (práxis) como a dimensão política; não se constitui em uma visão dicotômica, mas aponta para algo que se instituiu naquele contexto histórico em um importante objeto de reflexão.

Em contexto histórico mais recente, Perrenoud (1993, p. 149) afirma que a teoria funciona “[...] como grelha de leitura da experiência. Sem permitir que se preveja e controle tudo, ajuda a dar sentido, a formular hipóteses interpretativas”. O “estado” da relação teoria-prática tem se apresentado como o calcanhar de Aquiles dos cursos de formação, objeto de críticas e controvérsias, acentuando-se exatamente a sua ausência. Se a separação aristotélica é verdadeira,

nos cursos, cabe perguntar: como essa fragmentação vivida afeta a construção de um perfil de profissional da educação? Como tem afetado o trabalho do educador que atua na educação infantil?

Por princípio, cremos ser necessário definir melhor estes conceitos tendo em vista que, embora o conhecimento parte da prática, o mero domínio da prática não significa, necessariamente, o domínio do conhecimento. “O tratamento relativo às questões de ensino nos cursos de formação de professores implica em uma perspectiva segundo a qual se dá preferência à teoria sobre a prática” (ZAINKO, 1994, p. 110).

Quando usamos a expressão “prática”, o que queremos dizer? A “prática” é um daqueles conceitos polissêmicos que demanda uma precisão mais concisa do sentido que adotamos quando desejamos fazer uso do mesmo. E este é nosso primeiro passo na sua abordagem, para posterior utilização na sua relação com a educação infantil. A expressão prática parece ser mais difusa e ampla do que a de teoria⁷. Ela serve, em sentido específico, para diferenciarmos do que denominamos teoria, mas por outro lado é daqueles conceitos que servem para denominar tudo aquilo que está fora ou vai além da teoria.

A relação teoria e prática tem sido recorrente nos debates acadêmicos, na pesquisa e também no cotidiano, contudo ao se dirigir um olhar mais capcioso é possível perceber que os conceitos de teoria e prática não são equivalentes. Ao nível do senso comum, muitas vezes, a prática se constitui na própria experiência, o fazer em si. Ao passo que a teoria para o senso comum, em geral se coaduna com a idéia de abstração, desvinculada da realidade ou da prática, como dizem alguns (BANDEIRA, 2013, p. 5).

Uma compreensão mais apurada do que é teoria e prática nos orienta para a inseparabilidade das mesmas uma vez que, segundo Saviani (2007), na raiz do dilema está o entendimento da relação entre

⁷ No *Novo Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa*, “teoria” é ação de contemplar, examinar, “estudo”; festa solene, pompa, procissão; conhecimento especulativo, meramente racional, opiniões sistematizadas. No *Dicionário de Filosofia* consta que a palavra vem do grego *Theoría*, que significa especulação ou contemplação. Condição hipotética ideal na qual tenham pleno cumprimento normas e regras que, na realidade, são seguidas só imperfeita ou parcialmente. Uma das definições mais completas de teoria é a encontrada no *The American Heritage Dictionary of the English Language*: Teoria é um sistema de suposições, princípios aceitos e regras gerais de procedimentos concebidos para analisar, explicar ou prever um determinado grupo de fenômenos. “Teoria”, segundo nossa concepção, é um conjunto de conhecimentos sistematizados sobre os quais se assenta nossa possibilidade de perceber as relações essenciais que sustentam acontecimentos, fatos ou fenômenos.

teoria e prática em termos da lógica formal, para a qual os opostos se excluem. Assim, se a teoria se opõe à prática, uma exclui a outra. Portanto, se um curso é teórico, ele não é prático; e, se é prático, não é teórico. Para Alves (2012), não há práticas que integrem teorias e que todas as teorias se expressem por meio de práticas e que por elas são influenciadas. “[...] sem separação, sem a pressuposição de que possam existir umas sem as outras ou que possam ser singularizadas, já que são sempre muitas a se confrontarem” (ALVES, 2012, p. 61). Faz-se necessário superar esta visão dicotomizada existente nos ambientes de formação e elevar os processos formativos a novas concepções na modalidade de que Saviani alerta (2007, p. 108):

Assim, a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constitui e se desenvolve em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende, pois, radicalmente da prática. Os problemas de que ela trata são postos pela prática e ela só faz sentido enquanto é acionada pelo homem como tentativa de resolver os problemas postos pela prática.

A relação teoria/prática, não pode ser vista como uma correlação mecânica, trata-se de compreender a relação que há entre estes dois mundos que compõem o humano. A construção do pedagógico é feita por homens que sonham, sentem, projetam, mas vivem num mundo histórico, de relações concretas, onde a teoria se constrói. Logo, privilegiar o ensino teórico, baseando a formação de professores somente na literatura, sem a ponte com o cotidiano, significa colocar a prática a um plano sem relevância para a compreensão do que significa o ato docente. Segundo Perrenoud (2001, p. 40-41), é como se no momento em que o professor assumisse a função, levasse um “choque de realidade” provocado pela defasagem crucial entre as representações preliminares e as primeiras experiências. “Como se, mesmo ao final da formação, os saberes e as imagens que fundamentavam as expectativas em relação ao ofício e a si mesmo em exercício não fossem adequados à situação concreta cotidiana de tudo o que é descoberto, quase que com surpresa, em sala de aula.”

Na visão de Catani et alli (1997), teoria e prática são vistas pelos formadores de modo linear e unívoco, ou seja, conforme o discurso prescritivo que circula no universo pedagógico, os

professores acabam por supor que a prática pedagógica deve ser uma reprodução fiel, ao modo de um espelho, daquilo que é descrito e prescrito pelas teorias.

Ao afirmarmos que há necessidade de refletirmos mais sobre a teoria e a prática estamos aludindo a que perguntemos sobre qual a natureza da teoria e da prática. Parafraseando Perrenoud (2002), perguntamos: por que refletir sobre teoria e prática se isso parece ser tão natural quanto é natural respirar? No processo educativo, estão presentes as duas situações peculiares, mas que se relacionam dialeticamente no espaço da escola, o que implica compreensão de elementos mais abrangentes do que o imediatamente dado na prática e ao mesmo tempo admitir a existência de um contexto social e cultural que inclui a escola, o professor, o aluno, e suas vivências e experiências de ambos que são pessoais e sociais simultaneamente. Catani et alli (1997) defendem que se tem observado mal-entendidos e ambiguidades a respeito da teoria e da prática: de um lado, alimenta-se uma expectativa desmedida em relação às teorias, esperando um tipo de suporte metodológico para o qual não podem corresponder. Por outro, quando se veem diante de problemas práticos de difícil solução, os professores são tomados por total descrença em relação à teoria.

A falta de clareza das interconexões entre teoria e prática leva a equívocos de primazia de uma em detrimento da outra, levando o professor à compreensão e postura dicotômicas em que a adoção de uma leva à exclusão da outra, fazendo com que as necessidades do fazer cotidiano remetam o professor à escolha do imediato, representado na prática ou do prático, conduzindo ao empobrecimento das atividades docentes na escola. “A prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática” (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 37).

Zainko (1994, p. 112) sugere a atividade pesquisa como forma de superar essa cisão e dar maior coesão ao trabalho do professor. Coloca como imperioso superar a desarticulação das diversas disciplinas e níveis de ensino. “Embora diferentes, teoria e prática são por natureza inseparáveis e não se pode pensar em trabalhá-las de forma isolada. Assim, não existe a hora da teoria e a hora da prática pois ambas se negam, se afirmam, se constroem, se checam,

se determinam e interagem.”

A QUE PRÁTICA NOS REFERIMOS?

Para precisarmos com mais exatidão o sentido utilizado neste texto para “prática”, recorremos a Franco (2012) que estabelece uma diferenciação entre prática pedagógica, prática educativa e prática docente. Segundo a autora citada (2012, p. 152), ao falarmos de “[...] práticas educativas, estamos referindo-nos a práticas que ocorrem para concretização de processos educacionais.” Já ao falarmos de práticas pedagógicas, estamos “[...] referindo-nos a práticas sociais exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos. Falamos, então, de práticas da Educação e práticas da Pedagogia.” (Ibidem). O que Franco (2012) denomina de práticas pedagógicas, Pimenta e Lima (2004) denominam de ação pedagógica, ou seja, atividades que os professores realizam no coletivo escolar supondo o desenvolvimento de certas atividades materiais orientadas e estruturadas. Isto não as distancia ou isola do contexto social, mas as concebe com a finalidade de efetivar o ensino e a aprendizagem por parte de professores e alunos.

Na sequência de sua obra Franco (2012, p. 160) aprofunda a discussão e traz ao debate a relação entre prática pedagógica e prática docente. Para ela, nem toda prática docente é prática pedagógica. Seria pedagógica quando se “[...] exerce com finalidade, planejamento, acompanhamento, vigilância, crítica, responsabilidade social.” Práticas docentes podem ser todas as atividades do professor, no entanto elas seriam pedagógicas quando estariam imbuídas de intencionalidade prevista para ação, com conhecimento do sentido de sua aula, da orientação do estudante e acompanhamento de sua aprendizagem. Portanto, um professor realiza muitas práticas docentes, mas seriam mais restritas as práticas pedagógicas. Ao falarmos das práticas realizadas na educação infantil referimo-nos a práticas pedagógicas, ou seja, nosso entendimento é de que o trabalho realizado é desenvolvido com planejamento, finalidade explícita, responsabilidade inteligente. “A prática pode reforçar o hábito, mas se não for analisada, se não for submetida a comparações e se não for modificada poderemos passar a vida inteira cometendo os mesmos

erros” (ZABALZA, 2004, p. 126).

A defesa do exercício da prática pedagógica reflexiva por parte do professor tem a intenção deliberada de superar as famosas “receitas”, bem como avançar para novos entendimentos do fazer do professor que superem a adoção ou transposição de modelos irrefletidos trazidos de sua experiência de vida como estudante ou das imagens idealizadas guardadas de seus mestres. Pimenta e Lima (2004, p. 35) alertam para o fato comum em que o professor incorpora à sua proposta docente os modelos trazidos consigo em sua história de vida. “A prática como imitação de modelos tem sido denominada por alguns autores ‘artesanal’, caracterizando o modo tradicional de atuação docente, ainda presente em nossos dias.”

É costumeiro encontrarmos produções teóricas que tratem do professor reflexivo e da escola reflexiva, no entanto, neste texto enfatizamos a prática pedagógica reflexiva, ou seja, queremos demonstrar serem possíveis posicionamentos e atitudes novas por parte dos atores concretizadores do trabalho pedagógico. Não como algo presente em momentos esparsos ou em lampejos do cotidiano, mas uma conduta perene e costumeira do professor. Também não se trata de especialização suplementar alcançada e adotada por alguns e por outros não, mas se constitui em um fio condutor do exercício docente, que no entender de Perrenoud (2002), transforma-se em uma forma de identidade e de satisfação profissionais.

A definição da centralidade para a prática pedagógica reflexiva cria, obrigatoriamente, a necessidade de saber que escola, professor, estudantes, contexto, currículo, etc. estão entrelaçados, existindo um para outro, concretizando-se simultaneamente. Porém, não podemos ignorar a relevância do professor como agente ativo do processo, o que para Ghedin (2001, p. 137) supõe-se que

[...] cada professor analise o sentido político, cultural e econômico que cumpre à escola; como esse sentido condiciona a forma em que ocorrem as coisas no ensino; o modo em que se assimila a própria função; como se têm interiorizado os padrões ideológicos sobre os quais se sustenta a estrutura educativa.

Freire (1997) em sua reflexão sobre a prática concebe-a como possibilidade da curiosidade ingênua perceber-se como tal e ir tornando-se crítica. Quanto melhor faça esta operação tanto mais

inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. “Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1997, p. 44).

Para Nóvoa (1991) a formação de professores tem oscilado entre dois modelos fundamentais: os modelos acadêmicos – centrados em instituições e em conhecimentos considerados prioritários – e os modelos práticos - centrados nas escolas e em métodos pragmáticos. Cabendo insistir na instalação de uma cultura de formação na qual o professor adote a postura crítico-reflexiva sobre seu fazer e suas experiências. A reflexão sobre a experiência torna-se primordial para superar posturas ingênuas e de pura transmissão de informações. Ela torna-se elemento importante para a construção e reconstrução do conhecimento tanto por parte do professor como também pelos estudantes, como já afirmava Dewey (1978, p. 18), ao assegurar que ao refletir sobre as experiências chega-se ao conhecimento, à sua apresentação consciente. “Todas as vezes que a experiência for assim reflexiva, isto é, que adentramos no antes e no depois de seu processo, a aquisição de novos conhecimentos, ou conhecimentos mais extensos do que antes, será um dos resultados naturais.”

Assim, segundo Moss (2010), o conceito de prática trata de um processo rigoroso de criação de sentido, um processo contínuo de construção de teorias sobre o mundo, testadas por meio do dialogar e do ouvir, para depois reconstruir essas teorias. Não se trata de qualquer prática, mas de uma prática reflexiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: PROFESSOR REFLEXIVO, PRÁTICA REFLEXIVA

As práticas pedagógicas são importantes sinalizadores de como o planejado se concretiza, além de poder-se observar as crianças em ação demonstrando suas habilidades e como se encontram em suas diferentes etapas de desenvolvimento. Há de se ter o senso de equilíbrio para evitarmos o praticismo e o espontaneísmo tão comuns quando o professor não planeja e não possui a clareza da direção a

ser tomada e da importância de seu trabalho para o desenvolvimento das crianças. “O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, ‘desarmada’, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito” (FREIRE, 1997, p. 43). Para isso concorrem com eficácia as concepções teóricas de cada professor. São responsáveis por sustentar o olhar e a direção do foco de seu trabalho, orientam suas escolhas.

Perrenoud (1993) é categórico: a prática não é concretização de receitas! É constituída, mesmo em classes muito ordenadas e controladas, por um sucesso de microdecisões das mais variadas naturezas. Exigem do professor lucidez para conduzir todas as singularidades que se expressam, demandando de sua parte obediência de normas, alguns “esquemas” mentais prévios e capacidade criativa, permitindo-nos afirmar que sua prática não é a concretização de teoria apenas, mas releitura de suas experiências com vistas a um propósito definido confirmado na prática. Movimento possível graças à sua capacidade de reflexão sobre o vivido, o sentido e o experimentado.

O conjunto das escolhas de cada professor diz respeito às suas imagens e compreensões das crianças, das instituições, de quem nelas trabalha e do modelo pedagógico adotado, tornando-se cada vez mais estratégico para o professor ter ciência da concepção pedagógica e teórica subjacente ao seu trabalho. Alarcão (2001) afirma que essa nova maneira de pensar e de agir tem implicações ao nível da escola e reflete-se na maneira como se concebe a formação e o currículo, como os professores percebem e concretizam a sua prática pedagógica, como os alunos vivem o seu ofício de estudante. As opções definidas produzem políticas, definem planejamentos e práticas. Portanto, cada prática realizada deve suscitar uma reflexão que eleve a avaliação e redefinição de novas escolhas evitando assim mera reprodução, atuação costumeira ou tecnicista. Na visão de Moss (2010, p. 17) trata-se de prática reflexiva que deve integrar o desenvolvimento profissional contínuo de cada professor.

A prática reflexiva possibilita uma compreensão mais profunda da aprendizagem e de outras atividades realizadas nas instituições de educação infantil, [...] sustentando, assim, o planejamento e melhorando o trabalho pedagógico futuro. [...] tem uma grande contribuição a fazer para tornar as instituições de educação infantil

lugares de prática política, democrática e ética, mais do que de prática técnica.

A atuação segura do professor começa pela formação proporcionada nas aulas, nos seminários, nos debates, na contestação teórica e na interrogação da prática, conhecimentos básicos das teorias, dos métodos de investigação e da técnica, que deem, aos hoje estudantes e futuros profissionais, condições de enfrentar teórica e praticamente a realidade em sua complexidade e historicidade, tenham preparo suficiente para ressignificá-la e recriá-la.

Quanto à relação teoria/prática, então, assumir o metaponto de vista e a binocularidade, como professores de curso de formação de professores, significa concebermos a formação como uma *unitas multiplex* e enxergá-la binocularmente – um olho para teoria e outro para prática –, centralizando o olhar, é claro, não nelas em si, como unidades, mas na costura que elas, como constituintes, tecem e cujo resultado é a emergência da totalidade maior, a formação; significa, ainda, contemplar as suas interrelações de concorrência, antagonismo e complementaridade (SOUSA, 2005, p. 48).

Ao oportunizar aos futuros professores estas experiências, a escola de formação faz cumprir um dos determinantes da Pedagogia como campo do conhecimento que pensa processos educativos para neles intervir. “Conhecer as práticas, considerá-las em seu caráter situacional e em sua dinâmica, é o papel da pedagogia como ciência; ou seja, compreendê-las nesse movimento oscilante, contraditório e renovar” (FRANCO, 2012, p. 165).

Alertamos para uma “armadilha” muito comum ao falarmos em postura e atitude reflexiva do professor que é o entendimento distorcido da reflexividade monológica, ou seja, quando o professor centraliza em si a construção de sentidos e assume o comando absoluto da relação pedagógica não deixando espaço e possibilidade para o outro.

A reflexividade monológica se nega à reflexividade crítico transformadora por ignorar o necessário confronto de sentidos e de significados no diálogo com outro sujeito, fatos de busca de entendimento e de consensos, ou seja, de construção de novos sentidos e significados no mundo da vida (THERRIEN, 2012, p. 122).

Quando o professor decide pela postura reflexiva assume o compromisso de intersubjetividade no qual só tem sentido o refletir com a presença e participação do outro elo da relação pedagógica. Neste princípio funda-se a essência da educação como processo de emancipação e reconhecimento do outro e não como domínio de uma racionalidade sobre as demais. No gesto de reconhecimento do outro o diálogo intersubjetivo torna-se fundamental como oportunidade de entrelaçamento de pontos de vista e de construção de sentido entre os sujeitos.

Esse diálogo intersubjetivo gerador de aprendizagem tem do mesmo modo impacto sobre o próprio mediador cuja identidade não fica imune ao processo no qual se envolve. Os saberes, os sentidos e os significados gerados e mobilizados na ação comunicativa com o aprendiz constituem momentos de reflexividade crítica, de formação contínua e de reconstituição dos saberes de experiência (THERRIEN, 2012, p. 122).

Pelo diálogo a centralidade no indivíduo é superada para se instituir o coletivo. O aprender implica, sobretudo, a

[...] colaboração entre os alunos em atividades que supõe investigação crítica, análise, interpretação e reorganização do conhecimento e do processo reflexivo que o acompanha. Tudo isso relacionado com áreas que tenham sentido na vida dos alunos. [...] No entanto, é importante levar em conta que diálogo é mais do que conversa. Supõe considerar que aprender é construir uma narração, construir uma história para ser compartilhada com os outros (HERNANDÉZ, 2002, p. 20).

Para que o diálogo se efetive é preciso haver equidade, relação de horizontalidade e não verticalidade, ou seja, as pessoas envolvidas devem estar predispostas a aceitar as vozes umas das outras, sem confrontos, sem proceder para estabelecer vencedores nem vencidos. Na visão de Kulisz (2004), a relação dialógica precisa acontecer em ambiente que tenha sentido de grupo, senso de coleguismo e consciência coletiva de eficiência, favorecendo, assim, sentimento de liberdade para expressar pensamentos e conhecimentos abertamente.

O diálogo supõe posturas humildes, tolerantes, de alguém desejoso do saber, com vontade de crescer e com consciência que este depende da participação do e com o outro. “O diálogo implica que as pessoas estejam abertas a novas ideias e formas de pensar, a novas

maneiras de ser, e que não estejam fechadas, no próprio ponto de vista.” (HERNANDÉZ, 2002, p. 21). Quem se predispõe a dialogar deve estar ciente, expor-se diante dos demais, seja pelas suas ideias, pelo seu pensar e como pensa, não como algo espontâneo, mas como alguém que coordena, articula, estrutura a fala, controla o dizer a fim de ser compreendido, interpretado pelos seus pares. Por isso é ótima oportunidade para o aluno e professor exercitarem aprendizagens ao partilhar e experimentar ideias e concepções.

As vantagens e efeitos positivos de se adotar posturas reflexivas serão sentidos pelo professor no ambiente da escola e também nos estudantes, mesmo na tenra idade da educação infantil. Habitados a refletir, terão motivações para continuar aprendendo e, por meio de práticas de investigação, “[...] reconhecerão a importância das dimensões afetivas e cognitivas do ser humano, reagirão melhor em face da mudança e do risco que caracteriza uma sociedade em profunda transformação” (ALARCÃO, 2001, p. 12).

Quando algo se torna problema, começamos a nos questionar com vistas a encontrar alternativas para solução do mesmo. Empenhamo-nos para encontrar saídas, soluções. Para isso utilizamos a capacidade de raciocínio, de pensamento, exercitamos a criatividade. Perguntamos, investigamos, desejamos saber mais, pois acreditamos que o conhecimento vai nos ampliar o cenário de busca de respostas.

O profissional envolvido com crianças da primeira infância terá grandes dificuldades para conduzir seu trabalho se for resolver problemas e questões cotidianas a partir da pura aplicação de normas e regras. Um das mais expressivas características do ambiente de educação infantil é a espontaneidade, o curso “natural” das crianças. “Quando um profissional reconhece uma situação como única não pode lidar com ela apenas aplicando técnicas derivadas de sua bagagem de conhecimento profissional” (SCHÖN, 2000, p. 17). Ocorrem acontecimentos, resultantes do agir das crianças, pouco prováveis de serem verificados em outros níveis de escolaridade e requerem análise de cada situação específica para encontrar saídas e soluções. Assim, não há como prever antecipadamente ou enquadrar os fatos a normas predefinidas, pois o contexto e os sujeitos produzem muito de improviso, situações *sui generis* que demandam

um profissional capaz de ler a situação com precisão e amplitude necessárias para apontar saídas.

A prática pedagógica reflexiva só será possível com um professor também reflexivo. Insistimos na ideia da “prática pedagógica reflexiva” por entender que por ela o professor expressa sua base epistemológica e modelos didático-metodológicos; vai poder experimentar-se e chegar a conclusões mais maduras, mesmo sobre questões não tratadas no seu processo formativo. É no “campo” que vai confrontar seus saberes e diagnosticar suas habilidades, competências e reorientar caminhos e sua identidade, situação nem sempre possível no curso de formação. De acordo com Schön (2000), o que os aspirantes a profissionais mais precisam aprender, as escolas profissionais parecem menos capazes de ensinar.

Abstract: The presented text results of a literature review in order to think about the importance of reflection or reflective practice exercise by the teacher who works in early childhood education. As this stage of schooling has had legal recognition in our recent history there is much to debate, discuss and research about it. There are also gaps in the training of teachers to be resolved. Show up practices that reproduce and repeat without a more accurate riddle of critical, demanding that consider a teacher with appropriate training, rigorous knowledge and a teaching sustained in planning and safe guidance, possibilities to be hit when we break with spontaneity and countermeasures actions about this stage of schooling. It demonstrates how to get to it through this text, whose architecture refers to brief contextualization of early childhood education, addressing the theory-practice relationship and, finally, insists on the urgency of forming a reflective teacher and institution of reflective pedagogical practices as alternatives to qualify the process of teaching and learning in early childhood education.

Keywords: Early Childhood Education. Educational practices. Childhood. Teacher.

Referências

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

ALVES, Nilda. Ensinar e aprender/“aprenderensinar”: o lugar da teoria e da prática em currículo. In: ALVES, Nilda e LIBÂNEO, José Carlos (Org.). **Temas de pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

ARISTÓTELES. **Arte Retórica e Arte Poética**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.

BANDEIRA, Hilda M.M. **Formação de professores e prática reflexiva**. Disponível em: <http://www.ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt1/GT1_13_2006.PDF>. Acesso em: 20 fev. 2013.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96**. Lei de diretrizes e Bases da educação nacional. São Paulo: Editora do Brasil, 1996.

BROOKER, Liz. Modificando o panorama da infância inicial. In: MOYLKES, Janet (Org.). **Fundamentos da educação infantil**: enfrentando o desafio. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CATANI, Denice B. et alli. **Docência, memória e gênero**: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras, 1997.

CORSINO, Patrícia (Org.). **Educação infantil**: cotidiano e políticas. Campinas/SP: Autores Associados, 2009.

DEWEY, John. **Vida e educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FRANCO, Maria A. do Rosário S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à

prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HERNÁNDEZ, Fernando. O diálogo como mediador da aprendizagem e da construção do sujeito na sala de aula. In: **Pátio – Revista Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, ano VI, n. 22, jul./ago., 2002.

KULISZ, Beatriz. **Professoras em cena: o que faz a diferença?** Porto Alegre: Mediação, 2004.

MOYLES, Janet (Org.). **Fundamentos da educação infantil: enfrentando o desafio**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOSS, Peter. **Prefácio da obra: O desenvolvimento da prática reflexiva na educação infantil**. Porto Alegre: artmed, 2010.

NOGARO, Arnaldo e NOGARO, Ivania. **Educação infantil: espaço e tempo de educar na aurora da vida**. Erechim: Edifapes, 2012.

NÓVOA, Antonio. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão professor**. Portugal: Lisboa, 1991.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2007.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

_____ **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

PIMENTA, Selma G. e LIMA, Maria S. Lucena. **Estágio e docência**.

São Paulo: Cortez, 2004.

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na Universidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007.

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

SOUSA, João E. de. A complexidade da relação teoria/prática na formação de professores. **Educativa**, Goiânia, v. 8, n. 1, jan/jun. 2005.

THERRIEN, Jacques. Docência profissional: a prática de uma racionalidade pedagógica em tempos de emancipação de sujeitos. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Didática e docência na educação superior**. Campinas/SP: Papirus, 2012.

ZABALZA, A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZAINKO, Maria A. S. A universidade e o compromisso com a formação do professor para a educação básica. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, 1994, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Fundação Amae para Educação e Cultura, 1994, p. 105-113.

