

O PROFESSOR CRÍTICO-REFLEXIVO DE SUA PRÁTICA: QUANDO O PENSAR E O FAZER ANDAM JUNTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Bárbhara Elyzabeth Souza Nascimento ¹

RESUMO

Em consonância com as ideias de um professor pesquisador (Malaguzzi, 1999; Zeichner, 2008; Ostetto, 2009; Schön, 2010), cujos princípios reivindicam um profissional crítico, criativo, reflexivo, comprometido com uma prática pedagógica enquanto unidade teórica/prática, questionamo-nos: como propor situações formativas que mobilizem o olhar crítico do(a) professor(a) para a sua prática? Que estratégias podem ser utilizadas pela pesquisadora na intenção de contribuir para esse propósito? Partindo do princípio de que é importante refletir não apenas sobre os procedimentos didáticos que viabilizem o seu trabalho, mas também sobre a concepção que subjaz a esses procedimentos e o próprio lugar que os professores têm ocupado na produção do saber, o presente estudo tem como objetivo central discutir o papel do(a) professor(a) e o seu fazer pedagógico, numa abordagem de pesquisa em que ele produza um saber legitimado e que, ao mesmo tempo, contribua para sua formação e para o aprendizado das crianças. De natureza qualitativa (Stake, 2011; Ibiapina, 2008), o estudo analisou os encontros de planejamento e reflexão com professoras colaboradoras da Educação Infantil nos intervalos das sessões de leitura, para fins de desenvolvimento de habilidades argumentativas de crianças dos Grupos IV e V da Prefeitura do Recife. Os dados produzidos na pesquisa sinalizaram que os encontros em que as docentes eram confrontadas com sua prática, revelaram-se importantes para aprimorar a capacidade crítica-reflexiva. Concluímos, então, que tais encontros ressaltam a necessidade de implementarmos uma formação docente que priorize a reflexão sobre a prática e atribua ao professor o papel de pesquisador no processo de produção de metodologias para o seu trabalho pedagógico com crianças pequenas.

Palavras-chave: Educação Infantil; Prática docente; Professor(a) crítico e reflexivo.

INTRODUÇÃO

Diante de um discurso hegemônico em torno do Professor(a) Pesquisador(a) em diferentes cursos de formação inicial e continuada do âmbito educacional (Zeichner, 2008; Schön, 2010), bem como compreensão do exercício docente enquanto unidade teórica/prática, muitos pesquisadores têm dedicado esforços para discutir um tema clássico, todavia, ainda palco de muita resistência no âmbito acadêmico.

Afinal, o discurso de que professores podem e devem participar das pesquisas como sujeitos ativos e conscientes dos saberes construídos parece ter uma boa recepção pelos

¹ Doutora em Educação – UFPE, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – *Campus* Pesqueira, barbhara@pesqueira.ifpe.edu.br.

pesquisadores em educação, todavia, quando analisamos os desenhos metodológicos de pesquisas em Educação Infantil, sejam realizadas por pesquisadores iniciantes e/ou até mesmo pesquisadores experientes, a prática metodológica nos parece não dialogar com o discurso disseminado.

Nesse sentido, nos questionamos: como propor situações formativas que mobilizem o olhar crítico do(a) professor(a) para a sua prática? Que estratégias podem ser utilizadas pela pesquisadora na intenção de contribuir para esse propósito?

Um caminho possível para responder a essas duas questões passa pelo reconhecimento da relevância em refletir não apenas sobre os procedimentos didáticos que viabilizam o trabalho do pesquisador, mas as concepções que subjazem os procedimentos e o próprio lugar que os professores(as) têm ocupado na produção dos saberes.

Na tentativa de materializar discurso em pesquisas e práticas colaborativas, o presente trabalho teve como objetivo central discutir o papel do(a) professor(a) e o seu fazer pedagógico, numa abordagem de pesquisa em que ele produza um saber legitimado e que, ao mesmo tempo, contribua para a sua formação e aprendizado das crianças. E mais especificamente: (i) Identificar as concepções de pesquisa das professoras colaboradoras dos estudos de Nascimento (2009; 2012; 2021); (ii) Analisar a participação docente nos encontros de reflexão/ autoconfrontação sobre a sua prática, estabelecendo reflexões entre o pensar/ fazer.

A seguir apresentamos alguns princípios que fundamentam o nosso estudo/discurso.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A crise na função docente tem sido demarcada por uma ideologia da incompetência, ao afirmar que o professor não tem capacidade para o exercício de sua profissão e que basicamente está fadado ao tecnicismo e reprodução de um conhecimento gerido por outro grupo mais competente: a academia (Geraldi, 2003; Ibernnon, 2000; Tardif, 2002).

Segundo Geraldi (2003) o processo de inculcação dessa ideologia da incompetência se dá ao longo da formação docente que se encarrega de fazer com que o próprio professor se considere inapto. Para o autor o que, verdadeiramente, falta aos professores não é teoria, muito menos um conjunto de elementos reduzidos ao didatismo, mas um projeto de mudança que aconteça coletivamente, tendo por base a articulação entre teoria e prática.

Diante de uma possível crise escolar, evidenciada na mídia, nas políticas públicas e até mesmo nos centros de formação, surge então um mal-estar traduzido no desprestígio do ofício

do professor, acompanhado de falta de fé nos sistemas educativos, conduzindo muitos que se dizem militantes a se debruçarem sobre um saudosismo em relação às teorias reprodutivistas da década de 70 (Illich, 1973; Althusser, 1985; Bourdieu; Passeron, 1975) negando à escola pública a possibilidade de ser um instrumento de mudança.

Tal crise cultivada por uma “pedagogia da queixa”, parece determinar o que Tardif (2010) chama de sociologismo, ou seja, a tentativa de “eliminar totalmente a contribuição dos atores na construção concreta do saber, tratando-o como uma produção social em si mesmo e por si mesmo” (p.14).

Partindo do princípio de que o nosso estudo não está centrado na pedagogia da queixa, muito menos está resumido a um sociologismo determinista, que desqualifica a escola pública e os professores (Geraldi, 2003; Ibernnon, 2000), nos questionamos então: o que fazer para superar a crise na educação e ir além da crítica pela crítica? como fazer pesquisa na área de educação? há possibilidade de fazer, pensar e pesquisar de maneira diferenciada? As respostas para tais perguntas são de natureza complexa e nos exigem um mergulho profundo e reflexivo em nossa concepção de pesquisa, de aluno e de professor.

A complexidade de tais respostas nos impulsiona para uma tentativa de apaziguar nossas angústias e despertar para uma pedagogia do otimismo. Assim, conscientes de que não há educação sem utopia, precisamos mobilizar o debate sobre um projeto de educação que articule teoria e prática, ou seja, o pensar e o fazer pedagógico.

Afinal, “a complexidade da configuração social, tal como a complexidade da configuração da organização que é a escola, requer outros modos de ensinar” (Pimenta; Franco, 2008, p.28). Os educadores e pesquisadores precisarão nesse novo paradigma não somente para reinventar práticas pedagógicas, mas também suas relações profissionais com os colegas e a organização do trabalho no interior de sua escola. É preciso ainda compreender que neste novo panorama rompemos com a ideia de que só se faz pesquisa de uma única forma.

E essa consciência de que precisamos desenvolver outros modos de pesquisar e de ensinar, determina a necessidade de um docente com perfil profissional crítico-reflexivo, sujeito de seu conhecimento.

Com base nas colocações expostas acima, optamos no presente estudo por adotar o procedimento metodológico da autoconfrontação nos encontros de reflexão e discussão (Goigoux, 1999), tendo em vista o estímulo à autonomia intelectual do docente, na medida em provoca um movimento constante de indagações e aprendizagens sobre a prática dos sujeitos envolvidos.

Concordamos, portanto, com Pimenta; Franco (2008), quando estes afirmam que a pesquisa que visa contribuir para construção da autonomia do professor deverá ser um tipo de investigação que:

permita aos professores, em processo de formação: aprender a dialogar consigo próprios, dando direção e sentido a seu desenvolvimento pessoal; aprender a dialogar com a prática docente, quer a exercida por eles próprios, quer a exercida por colegas, e que nesse diálogo possam ir construindo um olhar crítico e reflexivo sobre elas; aprender, também, a dialogar com os contextos de sua prática, os condicionantes de sua profissão (Pimenta; Franco, p.53, 2008).

A não autonomia do professor, bem como um processo de formação em que se privilegia o saber científico em detrimento do prático gera o que, costumeiramente, temos visto e ouvido no âmbito escolar ou em instituições de formação docente: os professores não conseguem colocar em prática o que é ensinado nas formações ou a teoria discutida nesses cursos é altamente desarticulada com a prática educativa.

De fato, se o panorama educacional mudou, precisamos ressignificar a função docente para além da técnica e apostar na figura de um professor que produza conhecimento por intermédio da pesquisa, estudo e reflexão sobre a prática (Ostetto, 2009; Malaguzzi, 1999; Zeichner, 2008; Schön, 2010). É preciso também que, nós pesquisadores, possamos refletir sobre a maneira como temos feito pesquisa reavaliando, assim, o costume de enfatizar a diagnose, comparação e confirmação do fracasso tanto do docente quanto da criança.

Na verdade, é difícil esperar que os docentes consigam dar conta das demandas atuais que competem a sua função quando as oportunidades de parar, refletir e estudar sobre o que estão ensinando ou sobre os procedimentos adotados para o ensino de determinado conteúdo são tão escassas. Por isso, a relevância de pesquisar “com professores” e não, simplesmente, “pesquisar sobre professores”.

METODOLOGIA

De natureza qualitativa a presente pesquisa é um recorte de pesquisas do tipo Colaborativa, desenvolvida pela autora em diferentes estágios de sua formação acadêmica, graduação em Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação (Nascimento, 2009, 2012; 2021).

Em todos os estudos, a pesquisadora analisou a dimensão crítico-reflexivo de professoras ao mediar sessões de rodas de histórias com crianças pequenas, para fins de

desenvolvimento de suas habilidades discursivas. Participaram do estudo, docentes da Prefeitura do Recife e seu grupo de crianças (4 – 6 anos).

Para geração dos dados da pesquisa foram realizadas entrevistas semiestruturadas e encontros de reflexão e discussão com as docentes. Todas as observações foram audiogravadas/videogravadas e, posteriormente, transcritas.

Para o tratamento dos dados produzidos, sob o fundamento da análise do conteúdo (Bardin, 2010), concentramos o nosso olhar em duas categorias temáticas, a saber: 1) Concepções de Pesquisa das professoras; 2) Impactos da pesquisa colaborativa no pensar/fazer das professoras.

A seguir apresentamos de forma breve os resultados da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados produzidos ao longo da pesquisa nos revelam o quanto, ao mesmo tempo que significativo, nos parece desafiadora a implementação de uma pesquisa do tipo colaborativa. A ruptura com a pesquisa padrão, centralizada na diagnose, no discurso/fazer do pesquisador, por sua vez, produz um processo necessário, a ressignificação do que é pesquisar, produzir/construir saberes.

Considerando a primeira categoria temática, ou seja, como as professoras concebiam a pesquisa. Era visível os resquícios de um viés positivista, com espera ansiosa pelas ordens do pesquisador, a preocupação em falar o discurso pedagógico academicamente aceito. E, ao mesmo tempo, um certo estranhamento com as possibilidades de conversar sobre o que foi observado, de estar num processo dialógico cujos discursos são livres dos olhares de um julgamento didático do investigador.

Em vários momentos era comum as professoras falarem “será que não vai prejudicar a pesquisa, a gente conversando assim sobre o que eu li/conversei com as crianças, nunca participei de uma pesquisa assim!”. Ou comentários do tipo, “que bacana esse retorno e a oportunidade de explicar o porquê de termos feito de certo jeito e/ou não, geralmente o pessoal da universidade vem, observa, pesquisa e vai embora, nunca temos retorno”.

Importante ressaltar que a reflexão como um valor da prática docente é um elemento necessário para a ação das atividades, mas não se trata de uma conversão automática, de saberes e práticas. Em alguns momentos as professoras conseguiam analisar criticamente sua postura, mas não conseguia materializar em metodologias. Vejamos:

(...) Eu tenho que pensar numa terceira via que nesse momento não me vem, não... (...) faltou alguma coisa... Com certeza! Mesmo vendo agora eu não consigo dizer o quê, sabe? (3º Encontro, 10-06-2012).

Esse comentário ilustra o quanto o pensar e o fazer possuem velocidades distintas. Todavia, à medida que as professoras exercitavam esse olhar crítico para a própria prática, construía um repertório de saberes que, com o passar do tempo, tendiam a estreitar essas distâncias.

A experiência em refletir sobre a prática e a importância desse momento formativo, inclusive, era reconhecida positivamente pelas docentes. Muitas vezes, era na autoconfrontação que as professoras tinham a oportunidade de estender a reflexão e visualizar aspectos positivos da sua mediação, além de elementos que poderia aprimorar. Vejamos outro fragmento:

(...) Eu não imaginei que tinha sido tão bom mesmo! (...). Acho que agora foi melhor, embora que quando termina você não tem essa impressão. Você acha que não chegou a lugar nenhum. É um caos fazer isso, você tem a impressão de que não tem domínio da situação, todo mundo falando ao mesmo tempo... (2º Encontro 03/06/2011)

Nessa perspectiva, o ponto de partida e de chegada da pesquisa é a autorreflexão das professoras, na tentativa de redimensionamento da própria prática e produção de saberes para colaborar com o seu fazer pedagógico. Por isso, o trabalho estimulou a criação de um ambiente de estudo, discussão e abertura para a escuta e troca de saberes.

Assim, as pesquisadoras medeiam todo o processo formativo e de geração dos saberes, à medida que as professoras assumem o papel de colaboradoras da pesquisa, tendo em vista o investimento incessante na reflexão sobre a prática, planejamento/replanejamento e experimento de diferentes procedimentos que ajudem as crianças em seus aprendizados.

No que se refere aos impactos da pesquisa colaborativa na prática docente, é possível identificar o quanto ela materializa o sentido da prática docente enquanto unidade teórica/prática. Basicamente três motivações nos levam a investir nesse tipo de pesquisa. São elas:

1. As experiências exitosas em nossos estudos anteriores (Nascimento, 2009; Nascimento, 2012; Nascimento, 2021). Mesmo com tempo reduzido para produção e análise dos dados, no caso desses trabalhos, era perceptível o quanto as docentes se mostravam engajadas, interessadas e inquietas com a experiência de participar da pesquisa. Essa relação de pertencimento e colaboração aprimorou e despertou, inclusive, a capacidade de avaliar/criticar

sua própria prática, com aproximação da teoria por convencimento íntimo e não por mera prescrição didática;

2. A natureza da pesquisa em educação infantil nos pede uma pesquisa colaborativa. Parece-nos algo totalmente distanciado dos nossos anseios e perguntas de pesquisa estimular argumentação/ pensamento crítico nas rodas de leitura/conversa sem as professoras refletirem e/ou trocarem ideias e, de fato, entenderem os objetivos do trabalho. Ou seja, investigar a mediação docente e mobilizar o pensar crítico e criativo requer um profissional reflexivo, aventureiro, estudioso e curioso em desbravar o universo infantil;

3. Adesão a um discurso de pesquisa, ensino e formação docente, com base em duas ideias: (i) os professores precisam ser vistos como sujeitos, colaboradores e produtores de saberes; (ii) a academia necessita produzir pesquisas não apenas “sobre o ensino e professores”, mas “com os professores e para a educação”, buscando a indissociabilidade entre teoria e prática (Tardif, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo diante de bons motivos para investirmos nesse tipo de pesquisa, reconhecemos que desenvolver um estudo colaborativo exige do pesquisador uma ressignificação conceitual do que é pesquisar. Não é fácil romper com a cultura acadêmica, em geral, adepta à diagnose, à comparação de professores a partir da idealização de um educador perfeito, cujo foco está no fracasso do ensino e da aprendizagem das crianças.

A esse respeito, Hargreaves (1996) destaca que as práticas docentes só mudam por convicção. E as convicções só mudam quando nos relacionamos de forma interativa e colaborativa com o que nos aflige e nos desafia.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel; GHANEM, Elie; BICCAS, Maurilane de Souza. Formação de professores(as) na perspectiva de uma aprendizagem participativa. *In*: PIMENTA, Selma G.; FRANCO, Marília A.S. **Pesquisa em Educação**: possibilidades investigativas/ formativas da pesquisa-ação. São Paulo: Loyola, 2008. v. 2.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2010.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: Elementos para uma teoria dos sistemas de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza**: la investigación acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

ESTABLET, Roger. A escola. Tradução: Lourenço Filho. **Tempo Brasileiro**, n. 35, p. 93-125, out.-dez. 1973.

FRANCO, Marília A. S.; LISITA, Verbena M.S.S. Pesquisa-ação: limites e possibilidades na formação docente. In: PIMENTA, Selma G.; FRANCO, Marília A.S. **Pesquisa em Educação**: possibilidades investigativas/ formativas da pesquisa-ação. São Paulo: Loyola, 2008. v. 2.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GOIGOUX, Roland. **Analyser l'activité d'enseignement de la lecture**: une monographie. Revue Française de Pédagogie, n° 138, janvier-février-mars 2002.

HARGREAVES, Andy. **Profesorado, cultura y postmodernidad**: cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid: Morata, 1996.

IBERNON, Francisco. Um livro para a reflexão e a busca de alternativas educativas para o futuro. In: IBERNÓN, Francisco (Org.). **A educação no século XXI**: os desafios do futuro imediato - 2ª ed. – Porto Alegre: Artmed, 2000.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília, DF: Líber Livro, 2008.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Tradução: Lúcia Orth. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: A abordagem da Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. São Paulo: Artmed, 1999.

NASCIMENTO, Bárbara Elyzabeth S. **Ensinando a argumentar nas rodas de história na Educação Infantil: algumas reflexões sobre a mediação docente**. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). Universidade Federal de Pernambuco, 2009.

NASCIMENTO, Bárbara Elyzabeth S. **Argumentação nas rodas de história**: reflexões sobre a mediação docente na Educação Infantil. 2012. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2012.

PIMENTA, Selma G.; FRANCO, Marília A. S. **Pesquisa em Educação**: possibilidades investigativas/ formativas da pesquisa-ação. São Paulo: Loyola, 2008. v. 2.

OSTETTO, Luciana E. **Educação Infantil**: saberes e fazeres da formação dos professores. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008



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

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.