

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE EDUCADORAS DA PEQUENA INFÂNCIA: EM FOCO AS FONTES DE SABERES PARA O TRABALHO DOCENTE

GARANHANI, Marynelma Camargo – UFPR

GT: Educação da Criança de 0 a 6 anos / n.07

Agência Financiadora: PICDT-CAPES / UFPR

Introdução

No Brasil, o profissional responsável pela educação da criança de 0 a 6 anos apresenta, em sua grande maioria, qualificação profissional não satisfatória. O próprio Ministério da Educação (MEC) informa:

No Brasil, a formação dos profissionais que atuam em educação infantil, principalmente em creches, praticamente inexistente como habilitação específica. Assinala-se que algumas pesquisas registram um expressivo número de profissionais que lidam diretamente com criança, cuja formação não atinge o ensino fundamental completo. Outros concluíram o ensino médio, mas sem a habilitação de magistério e, mesmo quem a concluiu, não está adequadamente formado, pois esta habilitação não contempla as especificidades da educação infantil. (BRASIL/MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998-b, p.18).

Essa situação expõe os profissionais da Educação Infantil a uma fragilidade, enquanto categoria profissional, como também a uma diversidade de nomes – pajem, babá, recreacionista, monitor(a), atendente, professor(a) e educador(a) – para caracterizar as suas funções.

Preocupados com essa situação, alguns pesquisadores brasileiros (Cerisara, 2000; Machado 1998 e 1999; Cruz, 1996; Scarpa, 1998 e Sebastiani, 1996) formulam argumentos acerca da necessidade de definir a especificidade e formação da **educadora**¹ – termo eleito para se referir, no estudo, ao profissional responsável, diretamente, pela educação da criança pequena.

Cruz (1996, p.83) adverte:

Aqui no Brasil, como já vimos, ainda estamos muito longe de podermos contar com um corpo de profissionais realmente competentes atuando nas diversas instituições públicas ou privadas espalhadas pelo país. A grande maioria dos que possuem escolaridade mais elevada (mesmo que não tenham se beneficiado com estudos especializados na área) assumem postos de direção, coordenação, supervisão ou assessoria, enquanto não se exige quase nada em termos de formação daquela que mais tempo passa

¹ Devido a diversidade de termos utilizados para nomear o profissional responsável pela educação da criança pequena (pajem, recreacionista, monitora, atendente, professora etc), nesse estudo, o termo utilizado para referir-se a esta profissional foi **educadora**. A opção de usá-lo no gênero feminino se fez com base nas considerações de Oliveira-Formosinho (2002, p.133): “*utiliza-se predominantemente o gênero feminino não porque se pretenda conceptualizar a profissão apenas no feminino, mas atendendo a que, sendo a feminização da profissão a realidade largamente majoritária, é artificial usar constantemente o gênero masculino*”.

com as crianças e que exerce influência considerável sobre seus processos de socialização, construção de conhecimentos, formação de personalidade. Via de regra, essa profissional pode contar apenas com os saberes oriundos das suas vivências enquanto membro de um determinado grupo social e os que vai conseguindo acumular (em geral, sem as condições de reflexão e sucessão que favoreceriam o seu enriquecimento) ao longo da sua experiência de trabalho, tornando-se a executora do planejamento (quando este existe) pensado por alguma instância superior. Assim, soma-se à cisão entre quem cuida e quem educa a cisão entre quem planeja e quem executa.

Como Cruz, vários estudiosos² apontam que grande parte das educadoras responsáveis pela Educação Infantil são *leigas*³. Em tese, quando se trata de educadoras leigas entende-se, segundo Scarpa (1998, p. 22-23) “... tratar-se de profissionais que não possuem uma habilitação, que desconhecem ou são ignorantes do trabalho que fazem; são de antemão considerados menos aptos a conduzir o processo de aprendizagem do que qualquer outro habilitado”. Mas, pode se questionar essa afirmação, pois a falta de habilitação não necessariamente significa mau desempenho profissional.

Em seu estudo sobre as profissionais de Educação Infantil, Cerisara (2002) identifica saberes invisíveis adquiridos ao longo da vida, os quais acentuam a desvalorização social dessas profissionais. Essas mulheres desenvolvem habilidades, saberes e práticas que possibilitam o exercício da função sem que tenham formalizado suas competências, ou nas palavras da autora. “*Há, portanto, uma indivisibilidade de saberes e práticas que acabam por colaborar com a idéia ainda vigente no senso comum de que, por serem saberes e práticas naturais da mulher, são caracterizados como complementares, de ajuda ou acessórios; o que contribui para a sua desvalorização*” (Cerisara, 2002, p.106).

As afirmações de Cerisara (2002) me levaram a buscar referências teóricas sobre os saberes docentes para discuti-las no âmbito da docência na Educação Infantil. Nessa busca me deparei com a paráfrase de Borges (1998) sobre o conceito de *saber docente* de Tardif et al (1991): “... é possível conceituar o saber docente como o conjunto de saberes que o professor possui não só no que diz respeito aos conhecimentos já produzidos que ele transmite, mas também, ao conjunto de saberes que integram sua prática e com os quais ele estabelece diferentes relações” (Borges, 1998, p. 50).

Tardif (2002) conceitua o saber docente como um saber plural, formado por saberes provenientes de diversas fontes. Para um maior esclarecimento do conceito propõe um quadro de modelo tipológico – Quadro 1 – com a intenção de identificar e classificar os saberes dos professores, como também colocar em evidência suas fontes de aquisição e seus modos de integração no trabalho docente.

Quadro 1 – Saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes de aquisição	Modos de integração no trabalho
-------------------------	---------------------	---------------------------------

² Por exemplo: Campos (1994), Kramer (2001) e Oliveira (2002-a).

³ Profissionais sem habilitação específica para o exercício da docência na Educação Infantil.

		docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Tardif, 2002, p. 63.

Segundo Tardif (2000-b) esse quadro nos mostra vários fenômenos importantes relacionados ao saber docente. Em primeiro lugar, ele afirma que todos os saberes nele identificados são utilizados pelos professores no contexto de sua prática pedagógica, ou seja, os professores utilizam constantemente seus conhecimentos pessoais e um saber-fazer próprio. Trabalham com programas e livros didáticos, como também se baseiam em saberes escolares relativos às matérias ensinadas. Integram-nos em sua experiência e recorrem a elementos de sua formação profissional.

O quadro organizado por Tardif (2002) mostra, também, a natureza social do saber profissional:

... pode-se constatar que os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, que vários deles são de certo modo exteriores ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira, propriamente dita, ou fora do trabalho cotidiano. Por exemplo, alguns provêm da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros vêm das universidades; outros são decorrentes da instituição ou do estabelecimento de ensino (programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades, etc); outros, ainda provêm dos pares, cursos de reciclagem, etc. Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc. (Tardif, 2000-b, p.214-215).

Ponte (1992) aborda o papel das crenças na caracterização dos saberes e ressalta que as crenças são condicionadas pelo grau de impregnação da cultura social, pelo conhecimento

científico e profissional e pelas vivências pessoais. Para o autor, as diferenças entre os diversos tipos de saberes traduzem-se pela diferente articulação entre as crenças e os outros tipos de pensamento, baseados no raciocínio e na experiência. Segundo ele, a crença é *“como uma parte do conhecimento relativamente ‘pouco elaborada’ (...). Nas crenças predominaria a elaboração mais ou menos fantasista e a falta de confrontação com a realidade empírica. No conhecimento mais elaborado de natureza prática predominariam os aspectos experienciais. No conhecimento de natureza teórica predominaria a argumentação racional”*. (Ponte, 1992, p.195-197).

Assim, com apoio no estudo de Cerisara (1999-a e 2002) sobre as profissionais de Educação Infantil e nas considerações de Tardif (1991, 2000 a/b e 2002) e Ponte (1992) sobre a natureza dos saberes docentes formulou-se então as seguintes indagações: a que fontes de saberes recorrem as educadoras da pequena infância para a organização de suas práticas pedagógicas? Qual a relação das educadoras com as propostas e orientações pedagógicas para a educação da criança pequena?

Segundo Charlot (2000, p. 79): *“analisar a relação com o saber é estudar o sujeito confrontado à obrigação de aprender, em um mundo que ele partilha com outros: a relação com o saber é relação com o mundo, relação consigo mesmo, relação com os outros. Analisar a relação com o saber é analisar uma relação simbólica, ativa e temporal. Essa análise concerne à relação com o saber que um sujeito singular inscreve num espaço social”*. Nesse sentido, Charlot (2000) mostra que a relação com o saber é uma relação com o meio e enquanto relação social não deve ser feita independentemente da análise das dimensões epistêmica e identitária, mas através delas. Portanto, para identificar quais saberes norteiam a organização da prática pedagógica cotidiana de educadoras da pequena infância é necessário levar em consideração: o seu perfil profissional; a sua formação; o sistema educacional na qual está inserida; como também, as suas ações e relações nesse contexto social.

É possível identificar que, atualmente, o grande desafio para Educação Infantil foi – e ainda está sendo – o de estruturar um fazer pedagógico que contemple tanto os cuidados necessários ao desenvolvimento da criança quanto os conhecimentos a serem por ela apropriados. Cerisara (2000) lembra que os profissionais da Educação Infantil ainda estão enfrentando o desafio de organizar um trabalho docente que não separe as atividades de cuidado das atividades consideradas pedagógicas e, ao mesmo tempo, mostre a intencionalidade educativa delas.

Em uma revisão preliminar de recentes estudos e documentos⁴ sobre orientações curriculares para a Educação Infantil, em diferentes países, identifiquei uma preocupação em apresentar orientações para a organização de um ambiente educativo, facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem infantil. Para a formação desse ambiente, descrevem a necessidade de que o trabalho pedagógico organize ações para o desenvolvimento das diferentes linguagens utilizadas pela criança, ou seja, das diversas formas de expressão e comunicação que a criança pequena utiliza para conhecer e se relacionar com o meio.

⁴ Kishimoto (1995); Haddad & Johansson (1995); Faria (1995); Rosemberg & Campos (1998); PORTUGAL/ME/GEDEPE (1997) e BRASIL/MEC/SEF (1998).

Em um estudo sobre a seleção e articulação de conteúdos em Educação Infantil, Junqueira Filho (2000) relata que no Brasil as décadas de 80 e 90 foram contempladas com uma parcela significativa de propostas e referenciais curriculares, de caráter pedagógico, em resposta às propostas de caráter exclusivamente assistencialistas e recreacionistas. No mesmo estudo, Junqueira Filho conclui que esse fato desencadeou uma multiplicidade e diversidade de critérios para a seleção e articulação de conteúdos na Educação Infantil. Dentre os documentos analisados, o autor constatou a existência de propostas que indicavam a organização do trabalho pedagógico em torno de linguagens que a criança utiliza para se expressar e se comunicar. Nessas propostas o movimento do corpo é abordado como uma das linguagens que permite à criança investigar, conhecer e expressar o ambiente no qual está inserida, como também, tomar consciência de si e deste ambiente sócio-cultural.

Alguns documentos ao oferecerem orientações curriculares para a Educação Infantil (Faria, 1995; PORTUGAL/ME/GEDEPE, 1997; BRASIL/MEC/SEF, 1998) destacam a necessidade de um trabalho pedagógico com o movimento do corpo infantil. A justificativa é que a exploração de diversas formas de utilizar e de sentir o corpo proporciona à criança o conhecimento de suas características e possibilidades de aprendizagem, como também o reconhecimento de seus limites e formas de expressão, aspectos importantes na construção da identidade e da autonomia infantil. A leitura desses documentos nos levou a perceber um movimento de mudança na concepção de Educação Infantil que se faz mais evidente quando são explicitadas orientações para o trabalho pedagógico referente aos movimentos do corpo da criança.

Nesse contexto de proposições, o movimento do corpo infantil se faz presente e em tese, a forma como se apresenta, pode ser um reflexo de mudanças nas interpretações realizadas sobre o tema nas concepções de desenvolvimento – procedentes dos estudos da psicologia e da educação –, que norteiam, teoricamente, a construção das propostas e orientações curriculares para a Educação Infantil.

Mas é possível observar essa mudança, também, na prática pedagógica da Educação Infantil? Como os movimentos do corpo da criança se apresentam no fazer pedagógico da Educação Infantil?

Tardif (2002) enfatiza que os professores ocupam, na escola, uma posição fundamental em relação ao conjunto dos agentes escolares, pois em seu trabalho cotidiano com os alunos, são eles os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares. Argumenta que é sobre os ombros deles que repousa a missão educativa da escola e que ao nos interessarmos pelos seus saberes e pela sua subjetividade será possível penetrar no próprio cerne do processo concreto de escolarização. Essas considerações nos encaminham para a seguinte indagação: a que saberes sobre o movimento do corpo infantil recorre a educadora da pequena infância?

A tentativa de responder a questão, gerou a investigação de concepções⁵ e práticas cotidianas de educadoras de um Centro de Educação Infantil, para identificar quais saberes norteiam as ações pedagógicas acerca do movimento do corpo da criança que se encontra na idade de 3 a 6 anos. Portanto, as fontes de saberes foi um dos focos de investigação do tema.

A justificativa do estudo

A escolha da idade de 3 a 6 anos ocorreu devido às características e significados que a movimentação do corpo têm no desenvolvimento e educação da criança dessa idade.

Na idade de três anos, a criança inicia um período importante no desenvolvimento da sua própria personalidade ao tomar consciência de si em relação ao lugar que ocupa no meio em que se encontra. Para Wallon (1979), a instituição da Educação Infantil parece ser perfeitamente adequada à preparação dessa emancipação, pois proporciona a inserção da criança numa pequena coletividade de crianças, ou seja, num grupo de iguais e, por meio de interações sociais, auxilia a construir sua personalidade.

Em relação ao movimento do corpo infantil Wallon explica que, nessa idade, apesar de a criança desenvolver o caráter pragmático do movimento, há uma predominância do seu caráter expressivo. Nessa idade, a criança extrai, cada vez mais do meio, os modelos de movimento adequados à sua expressão e comunicação e, também, os modelos de movimento adequados aos usos culturais dos objetos presentes nesse meio. Portanto, na idade de 3 a 6 anos, a imitação já não é cópia de gestos como na idade precedente, mas sim cópia de papéis e personagens do seu meio. (Pereira, 1992).

Assim, na idade de 3 a 6 anos, os gestos instrumentais (praxias) sofrem um processo de especialização. Segundo Galvão (1995) é um processo estreitamente vinculado ao ambiente cultural. Em síntese, os progressos da linguagem oral, da representação (verbal e não verbal) e o aperfeiçoamento de movimentos do corpo constituem condições para a elaboração da expressividade infantil, ou seja, de uma linguagem⁶ corporal.

⁵ Nesse estudo, se entende **concepção** conforme as argumentações de Ponte (1992, p.196): “as concepções podem ser vistas (...) como o pano de fundo organizador dos conceitos. Elas consistem como que **miniteorias**, ou seja quadros conceptuais que desempenham um papel semelhante ao dos pressupostos teóricos gerais dos cientistas (Confrey, 1990, p.20). As concepções condicionam a forma de abordagem das tarefas (...). Estreitamente ligadas às concepções estão as atitudes, as expectativas e o entendimento que cada um tem do que constitui o seu papel numa dada situação”.

⁶ Nesse estudo, se entende **linguagem** como conceitua Palomo (2001, p.12) “... um sistema complexo de significação e de comunicação”. A autora complementa a definição ao dizer que “a linguagem pode ser de dois tipos: a) verbal, aquela cujos sinais são as palavras e b) não-verbal, aquela que emprega outros sinais que não as palavras, como as imagens, os sons, os gestos. (...) a sociedade – sempre priorizaram a linguagem verbal, com certeza porque o uso da palavra implica uma atividade propriamente humana. Entretanto, o termo linguagem associado ao não-verbal também reclama a presença do homem: que outro ser tem gestos significativos, pinta, fotografa, faz cinema? Compreende-se, assim, que o homem e a linguagem se relacionam de forma a não se conceberem um sem o outro e que a linguagem está indissoluvelmente associada a atividade mental humana, a qual, absolutamente, não se manifesta só pelo verbal”. (Palomo, 2001, p.11).

Essas reflexões nos levam a (re)pensar uma concepção de Educação Infantil que valorize o movimento do corpo, não somente como uma necessidade físico-motora do desenvolvimento infantil, mas também como uma capacidade expressiva e intencional.

A escola da pequena infância ao propiciar um meio favorável ao desenvolvimento infantil realiza a mediação entre a criança e o conhecimento culturalmente construído e traduzido em diferentes linguagens: oral, corporal, musical, gráfico-pictórica e plástica. Ao mesmo tempo, desenvolve na criança habilidades para a expressão e comunicação.

Quando se ensina a criança a cantar, a desenhar, a dançar, a contar um fato, a comparar as formas de objetos, a manipular o lápis e/ou o pincel, a expressar sentimentos, a apreciar uma imagem, a diferenciar ritmos e letras, está se proporcionando à apropriação de ferramentas que permitirão que ela se relacione com o meio de maneira cada vez mais elaborada como afirmam Bassedas, Huguét e Solé (1999):

Na educação infantil, não se propõe os mesmos objetivos em todas as linguagens: em algumas, o objetivo será incentivar e otimizar aprendizagens já iniciadas; em outras, poder-se-á iniciar pela primeira vez ou de uma maneira diferente da que a criança já estava acostumada. É, portanto, imprescindível fazer um esforço na creche e na pré-escola para trabalhar tudo o que ajude a criança a dispor de ferramentas que lhe permitam começar a tornar-se um indivíduo da sociedade. (Bassedas, Huguét e Solé, 1999, p. 75-76).

Todavia, para que esteja presente na educação da pequena infância o conhecimento e desenvolvimento de diferentes linguagens, é necessário estar atento ao fazer pedagógico da Educação Infantil que deverá contemplar ações pedagógicas que privilegiem diversas formas de interação e comunicação da criança com o meio e com o seu grupo. Esta condição está diretamente atrelada à formação da educadora da pequena infância.

Em seus estudos sobre a formação profissional para a Educação Infantil, Machado (1999) ressalta que no desenvolvimento de competências específicas para o cuidado/educação da criança pequena devem ser contemplados saberes sob as diferentes formas que ela – a criança – utiliza para a apropriação e construção de conhecimentos. Destaco entre eles os saberes sobre ***o movimento do corpo***.

Ao entender que a educadora da pequena infância se apresenta como a mediadora desse processo educacional, definiu-se então como objetivo do estudo investigar concepções e práticas cotidianas de educadoras de um Centro de Educação Infantil, para identificar quais saberes norteiam as ações pedagógicas acerca do movimento do corpo da criança que se encontra na idade de 3 a 6 anos.

As ***fontes de saberes*** constituíram-se um dos focos da investigação com base no pressuposto de que *“todos os professores tem uma forma própria de antecipar a sua acção e de construir um plano, o seu cenário”* (Altet, 2000, p.113). A escolha de um estudo de práticas pedagógicas cotidianas se fez mediante o entendimento de que investigar o que as educadoras da pequena infância fazem e a forma como justificam o que fazem, possibilitaria a identificação de quais saberes norteiam as ações pedagógicas acerca do movimento do corpo da criança na Educação Infantil.

As decisões metodológicas para a pesquisa

A metodologia da investigação proposta buscou suporte nas idéias de autores como Bogdan e Biklen (1994), Penin (1995), André (1992, 1995 e 1999) e Woods (1998) que oferecem contribuições ao estudo da prática escolar cotidiana.

André (1995) argumenta que no estudo da prática escolar cotidiana se deve recorrer às técnicas etnográficas porque:

Por meio de técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas, é possível documentar o não documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico. (André, 1995, p.41).

Com base nessas considerações, optou-se por utilizar as técnicas etnográficas e a coleta de dados realizou-se por meio da observação de práticas pedagógicas, entrevista semi-estruturada, análise de documentos e a fotografia.

Na busca de um caminho que não fragmentasse os fatos e/ou eventos a serem estudados na prática pedagógica cotidiana de educadoras da pequena infância e que melhor revelasse os saberes a que elas recorrem sobre o movimento do corpo da criança de 3 a 6 anos, optou-se pelo foco em quatro dimensões com base nas orientações metodológicas de André (1995):

- * a **institucional** que se referiu a compreensão das formas de orientação e supervisão da prática pedagógica, como também, o funcionamento da instituição;
- * a **instrucional** que se constituiu no estudo das situações de ensino-aprendizagem quanto aos objetivos e procedimentos;
- * a **temporal** que envolve a análise das situações de ensino-aprendizagem na rotina pedagogia e a
- * **espacial** que compreende o estudo da utilização e organização do espaço dos materiais pedagógicos na prática docente.

Com base nessas dimensões empreendi a observação participante das práticas pedagógicas cotidianas de 7 educadoras⁷ de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Curitiba-Paraná, as quais apresentavam formações variadas: duas educadoras com formação em pedagogia (FDP); uma educadora com formação de nível médio – habilitação em magistério (FDM) e quatro educadoras com formação básica – ensino médio (FB).

⁷ As educadoras foram identificadas por nomes fictícios com a intenção de preservar as suas identidades.

Os termos utilizados para se referir às turmas de 3 a 6 anos do CMEI Criança Feliz⁸, foram: **Maternal** (crianças na idade de 3 a 4 anos); **Jardim** (crianças na idade de 4 a 5 anos) e **Pré-escola** (crianças na idade de 5 anos e meio a 6 anos).

A investigação se estruturou em 3 etapas de acordo com as dimensões do ambiente escolar, conforme mostra o Quadro 3:

Quadro 3: Etapas da pesquisa “*Concepções e práticas pedagógicas de educadoras da pequena infância: os saberes sobre o movimento corporal infantil*”.

Etapas da pesquisa	Procedimentos	Dimensões do ambiente escolar (em foco)
1º etapa	Conhecimento e adaptação ao contexto sócio-educacional do CMEI Criança Feliz	Dimensão institucional
2º etapa	Observação da rotina educacional do CMEI Criança Feliz	Dimensões temporal e espacial
3º etapa	Observação das situações de ensino-aprendizagem do CMEI Criança Feliz	Dimensão instrucional

Apesar de as dimensões do ambiente escolar estarem presentes em todo o período de observação a estruturação em etapas teve o propósito de orientar o registro das situações observadas na prática pedagógica cotidiana.

As fontes de saberes...

A análise de documentos que orientam a prática pedagógica das educadoras do CMEI Criança Feliz mostraram sugestões de atividades específicas de movimentação corporal a serem desenvolvidas por meio de jogos e brincadeiras, mas não orientam como realizá-las, conforme as características de cada fase da pequena infância. Não explicitam também os objetivos dessas atividades na prática da Educação Infantil e ao sugerí-las mencionam apenas exemplos de jogos populares como amarelinha, cabra cega, lenço atrás, pular corda.

Os dados revelaram que as educadoras consultam as orientações oficiais, mas recorrem a outras fontes de saberes para elaborar o planejamento. As educadoras com formação docente recorrem não só aos saberes pessoais e à experiência como docente, mas também aos livros e aos saberes da formação profissional. Já as educadoras sem formação docente recorrem, além das orientações oficiais, aos saberes pessoais e à própria experiência, conforme mostra as falas:

⁸ Nome fictício para preservar a identificação da instituição pesquisada.

Nós temos um material de apoio (se refere às orientações e sugestões do Núcleo Regional). A gente tem que trabalhar com temas e aí a gente monta este planejamento dentro desses temas, dentro desse material de apoio. De vez em quando, criamos alguma coisa diferente, pois a gente não trabalha só em cima desse material (Entrevista Amanda (FB), 04/12/01).

Eu aproveito o que eles mandam de sugestões e, também, coloco as minhas idéias no papel. Eu não posso ficar só esperando que mandem. Eu acho que você tem que, também, criar. Não é só copiar, você tem que criar também. Eu faço assim. (Entrevista Larissa (FB), 07/12/01).

Quanto à seleção de jogos e/ou brincadeiras que envolvem o trabalho pedagógico da movimentação do corpo infantil, verifiquei que as educadoras recorrem aos documentos oficiais para o registro do planejamento nas fichas pré-determinadas. Mas, na prática pedagógica cotidiana recorrem aos saberes provenientes da experiência como docente na Educação Infantil e aos saberes provenientes do ambiente de vida: maternidade, infância, experiências da formação escolar etc. Nesse sentido, justifica-se a fala das educadoras de que as atividades que envolvem um trabalho específico de movimentos do corpo se caracterizam somente como lúdicas, pois os documentos não fornecem orientações específicas sobre o tema. Vejam o relato de uma das educadoras sobre o assunto:

Agora quando chega nessa área – como eu já tinha te falado antes – cai no lúdico. Mas ainda, pelo menos é bom, melhor do que nada. Mesmo que seja só a brincadeira, pela diversão, que você vai mexer, fazer um jogo. Eu acho que pelo menos tem alguma coisa para eles poderem se expressar. E, quando eu faço (...) procuro fazer aquelas atividades que não ficam naquela cobrança de quem chega antes, que tenham competição... (Entrevista Vera (FDP), 20/11,01).

Uma das educadoras, que não tem formação docente, recorre não somente aos saberes da sua experiência profissional e pessoal, mas também aos saberes presentes nas ações pedagógicas de sua parceira, conforme mostra um trecho dos relatórios de campo:

Quando eu entrei a pessoa já trabalhava assim (se refere a Valéria com formação em magistério/nível médio), então, eu acompanhei. A gente vai acompanhando o serviço que a outra faz e vira uma rotina. Daí você acompanha a rotina. (Entrevista Larissa (FB), 07/12/01).

Essa situação mostra que a interação entre educadoras de diferentes formações pode ser uma alternativa interessante de formação docente. Mostra também que fomentar parcerias na Educação Infantil entre profissionais com diferentes níveis de qualificação poderá amenizar as dificuldades encontradas pelas instituições que têm em seu corpo docente profissionais sem qualificação específica para o trabalho pedagógico.

A análise dos dados também mostrou que educadoras com a mesma formação docente (pedagogia) não revelaram a mesma disponibilidade para realizar atividades que envolvam o trabalho pedagógico com o movimento do corpo infantil. Ambas educadoras relataram que sua formação profissional não incluiu esses conhecimentos.

No entanto, uma delas mostrava uma disponibilidade corporal na prática com as crianças a qual poderia se justificada pela sua experiência com a música e a dança, adquirida na sua formação educacional, mas revela dificuldades:

*È saber assim, por exemplo, eu estou dando as atividades e muitas vezes eu não sei muito bem o objetivo dela, da onde que vem. É claro que quando eu vou dar, por exemplo, um brinquedo cantado, que nem a gente trabalhou algum tempo atrás **a canou virou**, a gente tem que pesquisar da onde que vem. Você tem que trabalhar a parte histórica, porque o trabalho completo seria isso. Mas eu vejo que não consegui fazer com todos os jogos, ou com todos os tipos de dança que a gente vai trabalhar, então, às vezes, eu vejo que fica meio no senso comum. (Entrevista Vera (FDP), 23/11/01).*

A outra educadora também justificou suas dificuldades, mas em função de experiências vividas na disciplina Educação Física quando da sua formação escolar.

Olha! Eu acho que isto vem de cada um. Eu, por exemplo, sempre tive pavor de trabalhar com a educação física, da aula de educação física. Eu fui uma aluna de fugir da professora porque tive professoras rigorosas de educação física (...) e acabei ficando meio travada com essa questão do corpo. (Entrevista Flávia (FDP), 20/11/01).

Esta justificativa mostra uma dificuldade de relação com esses saberes numa dimensão identitária (Charlot, 2000), ou seja, a forma de relação com as experiências de movimentação corporal durante a sua formação educacional pode ter influenciado a sua justificativa e também a atitude de não realizar atividades dessa natureza em sua prática pedagógica.

Para Charlot (2001, p.18) *“a questão da relação com o saber é também aquela das formas de existência do saber nas instituições e dos efeitos que essas formas implicam. Isso quer dizer, sobretudo, que a escola não é apenas um lugar que recebe alunos dotados destas ou daquelas relações com o(s) saber(es), mas é, também um lugar que **induz a relações com o(s) saber(es)** (grifo meu).* É visível na fala da educadora que as relações com os saberes na sua formação profissional não a aproximou de saberes do movimento do corpo infantil e que sua formação educacional, no sentido lato, não a mobilizou para a vivência de experiências de movimentação do corpo.

Assim, os dados revelaram que as educadoras recorrem a diversas fontes de saberes para planejar a sua prática pedagógica. As educadoras com formação docente recorrem não só aos saberes pessoais e à experiência como docente, mas também aos livros e aos saberes da formação profissional, apesar de não citarem, em nenhum momento da investigação, fontes bibliográficas especializadas sobre o tema. Já as educadoras sem formação docente recorrem, não só às orientações de documentos oficiais, mas também aos saberes pessoais e à própria experiência.

Possíveis conclusões...

O estudo das práticas cotidianas do CMEI Criança Feliz mostrou que há iniciativas para o trabalho pedagógico do movimento do corpo infantil, embora as educadoras, independente das suas formações profissionais, manifestem dificuldades na sistematização e na justificativa dessas atividades, as quais poderão ser provenientes da falta de orientações adequadas para a realização de um trabalho dessa natureza.

Nesse sentido, é importante que a formação de educadoras da pequena infância contemple saberes relacionados à educação do movimento do corpo infantil, não somente quanto à formação teórico-pedagógica (dimensão epistêmica), mas também quanto a formação pessoal (dimensão identitária), propiciando a realização de experiências relacionadas a esses saberes.

Além do acesso aos saberes provenientes de teorias do desenvolvimento e da aprendizagem infantil, que valorizem o movimento do corpo, bem como as diferentes linhas metodológicas de educação da movimentação do corporal (aspectos que caracterizam a formação teórico-pedagógica), a orientação e a formação de professores também poderão oportunizar à educadora, o conhecimento e a consciência de seu próprio corpo e movimentação; o desenvolvimento de uma disponibilidade corporal frente ao trabalho docente com as crianças pequenas; o reconhecimento de suas possibilidades e limitações corporais na docência e, principalmente, a utilização de sua expressividade corporal como estratégia na prática pedagógica da Educação Infantil (aspectos que caracterizam uma formação pessoal). A formação pessoal poderá também promover a compreensão de atitudes da criança pequena nas atividades pedagógicas que exigem imobilidade do corpo, ou iniciativa; agilidade na movimentação e/ou expressividade gestual. Assim, por mais eficiente que possa ser a formação por meio da comunicação oral e escrita, é fundamental vivenciar práticas que além de levarem a reconhecer o valor pedagógico do movimento do corpo na educação da criança pequena, levem a reconhecê-lo como uma linguagem presente na pequena infância.

Por fim, concluo a pesquisa com a perspectiva de que é necessário continuar os estudos e aprofundar discussões sobre o tema. Esta proposição se justifica pela necessidade de disponibilizar aos profissionais responsáveis pela orientação e formação de professores da Educação Infantil, subsídios para uma prática pedagógica que contemple os saberes do movimento do corpo. Consciente dos limites, considero o estudo um início de reflexões que poderão estimular não só investigações que aprofundem e ampliem as questões levantadas, mas também estudos e discussões sobre o processo de orientação e formação de professores da pequena infância.

Referências Bibliográficas

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Cotidiano escolar e práticas sócio-pedagógicas. *Em Aberto*. Brasília, ano 11, n. 53, jan./mar. 1992.

_____. *Etnografia da prática escolar*. 3ed. Campinas: Papirus, 1995.

_____. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (org.). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. 5ed. São Paulo: Cortez, 1999.

BASSEDAS, Eulália, HUGUET, Teresa e SOLÉ, Isabel. *Aprender e ensinar na educação infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação*. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto editora, 1994.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. *O professor de educação física e a construção do saber*. Campinas: Papyrus, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, v. 1,2 e 3. 1998.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de Educação Infantil. In: *Por uma política de formação profissional de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

CERISARA, Ana Beatriz. Dinâmica das relações entre profissionais de educação infantil. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 17, n. especial, p. 109-138, jul./dez., 1999-a.

_____. A educação infantil e as implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural. *Cadernos Cedes*. Campinas: UNICAMP, n.35, jul. 2000.

_____. *Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional*. São Paulo: Cortez, 2002.

CHAMBOREDON, Jean-Claude e PRÉVOT, Jean. O “ofício de criança”: definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 59, p.32-56, nov. 1986.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. Reflexões acerca da formação do educador infantil. *Caderno de Pesquisa*. São Paulo, n.97, p.79-89, mai. 1996.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. Da escola materna à escola da infância: a pré-escola na Itália hoje. *Cadernos Cedes: Grandes políticas para os pequenos*. Educação Infantil. Florianópolis: UFSC, n. 37, p.63-100, 1995.

FILGUEIRAS, Isabel Porto e FREYBERGER, Adriana. Brincadeiras e Jogos no Parque. *Avisa lá*. Revista para formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. São Paulo: Crecheplan, n.5, p. 16-21, jan., 2001.

GALVÃO, Izabel. *Henri Wallon*. Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis (RJ): Vozes, 1995.

HADDAD, Lenira & JOHANSSON, Jan-Erik. A pré-escola sueca: a história de um sistema integrado de cuidado e educação. *Cadernos Cedes: Grandes políticas para os pequenos*. Educação Infantil. Florianópolis: UFSC, n. 37, p. 45-61, 1995.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. *Linguagens Geradoras: uma proposta de seleção e articulação de conteúdos em educação infantil*. São Paulo, 2000. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

KRAMER, Sonia (org.). *Relatório da Pesquisa: formação de profissionais da educação infantil no Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Ravil, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. A educação infantil no Japão. *Cadernos Cedes: Grandes políticas para os pequenos*. Educação Infantil. Florianópolis: UFSC, n. 37, p.23-43, 1995.

MACHADO, Maria Lucia de A. Criança pequena, educação infantil e formação dos profissionais. *Perspectiva*. Revista do Centro de Ciências da Educação. Florianópolis: UFSC, v.1, n. especial, p.85-98, jul./dez. 1999.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org.). *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Stela Maris Lagos. A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org.). *Encontro e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

PALOMO, Sandra Maria Silva. Linguagem e linguagens. *Eccos Revista Científica*. São Paulo: Centro Universitário Nove de Julho, v.3, n.2, p. 9-15, dez., 2001.

PENIN, Sonia. *Cotidiano e escola*. A obra em construção. 2ed. São Paulo: Cortez, 1995.

PEREIRA, Maria Izabel Galvão. *O espaço do movimento*. Investigação no cotidiano de uma pré-escola à luz da teoria de Henri Wallon. São Paulo, 1992. Dissertação (Mestrado em Filosofia e História da Educação), Universidade de São Paulo.

PONTE, João Pedro da. Concepções do professores de matemática e processos de formação. In: BROWN, Margaret; FERNANDES, Domingos; MATOS, João Felipe; PONTE, João Pedro da (orgs.). *Educação Matemática*. Portugal: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. Núcleo de Educação Pré-Escolar. Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar. *Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: ME/DEB/GEDEPE, 1997.

ROSEMBERG, Fúlvia e CAMPOS, Maria Malta. *Creches e pré-escolas no hemisfério norte*. São Paulo: Cortez, Fundação Carlos Chagas, 1998.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude e LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, n. 4, p. 215-233, 1991.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000-a

_____. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*. Dossiê Políticas curriculares e decisões epistemológicas. Campinas: CEDES, ano XXI, v.73, p. 209-244, 2000-b.

_____. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

WALLON, Henri. *Psicologia e educação da criança*. Lisboa: Veiga, 1979.

WOODS, Peter. *Investigar el arte de la enseñanza*. El uso de la etnografía en la educación. Barcelona: Paidós, 1998.