

O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: EM CENA
“*SABERES DO MOVIMENTO*”

NADOLNY, Lorena de Fatima
Rede Municipal de Ensino de Curitiba e UFPR
lorena.nadolny@curitiba.org.br

GARANHANI, Marynelma Camargo
Programa de Pós-graduação em Educação/UFPR
marynelma@ufpr.br

Área Temática: Profissionalização Docente e Formação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento

Resumo

O presente texto tem o objetivo apresentar uma revisão de estudos sobre a formação continuada de professores e especificidades do trabalho docente na Educação Infantil para a discussão dos saberes relacionados ao movimento do corpo infantil. Para subsidiar as discussões referentes ao processo de formação continuada utilizamos como referencial teórico Nóvoa (1991) e Imbéron (2006); com relação à formação de profissionais e as especificidades do trabalho docente na Educação Infantil utilizamos Oliveira-Formosinho (1998, 2001, 2002), Kramer (1994, 2002), Kishimoto (1999, 2002) e Cerisara (1995, 2002) e para discutir o movimento no processo educacional da criança pequena utilizamos Garanhani (2004, 2006). Conclusões preliminares apontam que os saberes sobre o movimento do corpo são fundamentais para os profissionais que atuam na Educação Infantil e faz-se necessário proporcionar estes saberes por meio de um processo de formação continuada, priorizando temas que oportunizem a organização do trabalho educativo voltado ao movimento do corpo da criança e a reflexão sobre a prática pedagógica que envolve este tema.

Palavras-chave: Profissionais da Educação Infantil; Formação continuada; Movimento.

Introdução

Nos dias atuais, a formação continuada é um tema presente no cotidiano das instituições de educação e entre os profissionais que as compõe. A formação continuada de professores tem uma história recente no Brasil e foi assumindo, ao longo dos anos, formatos diferenciados em relação aos objetivos, conteúdos, tempo de duração e modalidades (MEC, 2002).

Na Educação Infantil, a formação de profissionais sempre foi foco de discussões, entretanto, a partir dos anos 70 começou uma valorização do tema, pois nesta época a “educação pré-escolar começa a ocupar maior destaque entre as políticas governamentais e a constituir-se uma preocupação dos estudiosos da educação brasileira” (SOUZA, 1997, p.34).

Kishimoto (1999, p.61) nos informa que “a formação profissional para a educação infantil ressurgiu com o clima instaurado após a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Lei Orgânica de Assistência Social”. Segundo a autora estes dispositivos permitiram a inserção da criança de 0 a 6 anos na Educação Básica, garantindo o direito da criança à educação e, conseqüentemente, impondo ao Estado a obrigatoriedade de oferecer instituições para essa faixa etária.

Assim, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, nº 9394/1996), a Educação Infantil passou a ser considerada componente da Educação Básica e os debates em torno da formação de profissionais se intensificaram.

Nesse sentido, pode-se dizer que a versão final da LDB incorporou na forma de objetivo proclamado as discussões da área em torno da compreensão de que trazer essas instituições para a área da educação seria uma forma de avançar na busca de um trabalho com um caráter educativo-pedagógico adequado às especificidades das crianças de 0 a 6 anos, além de possibilitar que os profissionais, atuando junto a elas, viessem a ser professores com direito à formação tanto inicial quanto em serviço (...) (CERISARA, 2002, p.12).

A partir da LDB (1996), as políticas públicas de Educação Infantil foram tomando caminhos mais definidos no que se refere à formação de seus profissionais. Novos elementos são considerados na discussão sobre os diferentes espaços e tempos de formação, articulando a valorização do profissional que atua com a criança de 0 a 6 anos, bem como as responsabilidades educativas que se espera dele.

A partir deste cenário, realizamos uma revisão de estudos sobre formação de professores e especificidades do trabalho docente na Educação Infantil, com objetivo de apresentar discussões preliminares de uma pesquisa sobre saberes do movimento do corpo da criança na formação continuada de profissionais que atuam na Educação Infantil.

O processo de formação continuada dos profissionais da Educação Infantil

Com relação ao trabalho educativo com crianças pequenas, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL,1998), apresenta a necessidade da promoção de práticas de educação e de cuidados que possibilitem a integração dos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, lingüísticos e sociais da criança.

Para Kramer (1994), a Educação Infantil fundamenta-se no binômio educar/cuidar e, conseqüentemente, a formação de seus profissionais também deve pautar-se nele. Segundo a autora, para que haja a conjugação dessas atividades é preciso despir-se de uma visão hierarquizada das atividades de educar e cuidar, uma vez que ambas partilham de igual importância no cotidiano da Educação Infantil.

O cuidar e o educar são ações indissociáveis no processo educacional da criança pequena e esta especificidade exige uma formação diferenciada da qual é dada a outros níveis de ensino. Portanto, o papel dos professores de crianças pequenas difere, em alguns aspectos, dos demais professores, o que configura uma profissionalidade específica do trabalho docente na educação desta fase. Esta singularidade docente deriva das próprias características da criança, das características dos contextos de trabalho das educadoras e das

características do processo e das tarefas desempenhadas por elas (Formosinho, 2002).

Segundo Formosinho (2002), a criança pequena possui características específicas devidas ao seu processo de desenvolvimento, onde pensamento, sentimento e motricidade caracterizam uma globalidade na educação da mesma. Ao mesmo tempo apresenta uma vulnerabilidade física, emocional e social, o que acarreta uma dependência em relação ao adulto nas rotinas de cuidado. Estas características da criança acarretam uma interligação profunda entre educação e cuidados e exige do profissional que atua na Educação Infantil, uma amplitude e singularidade de ações em sua prática educativa.

Cerisara (2002) comenta que há na Educação Infantil uma gama de funções que ultrapassam em muito as situações de ensino, o que implica ao profissional “(...)desenvolver tarefas tais como alimentar, dar banho, trocar fraldas, manter contatos corporais constantes com as crianças e estabelecer formas de comunicação cuja predominância reside em manifestações emocional-corporais (CERISARA, 2002, p. 62-63).

Este contexto de educação e cuidados exige propostas pedagógicas que contemplem estas especificidades da atuação profissional e orientem um trabalho pedagógico que considere e valorize as diferentes linguagens utilizadas pela criança na sua expressão e comunicação com o meio a qual se insere.

Assim, a escola da pequena infância, ao proporcionar o desenvolvimento infantil na suas diversas dimensões, realiza a mediação entre a criança e o conhecimento culturalmente construído e traduzido em diferentes formas de linguagem: oral, corporal, musical, gráfico-pictórica e plástica. Ao mesmo tempo, desenvolve na criança habilidades para a expressão e comunicação. Mas, para que esse processo ocorra, é necessário estar atento ao cotidiano da Educação Infantil, o qual deverá contemplar no seu fazer pedagógico as diferentes linguagens e, essa condição, está diretamente atrelada à formação dos educadores de infâncias (Garanhani, 2004).

Com relação às diferentes linguagens da criança, Kishimoto (2002, p. 108) enfatiza que a criança pequena quando brinca entra em contato com o amplo ambiente educativo que a cerca e “a linguagem é desenvolvida nas situações de cotidiano, quando a criança desenha, pinta, observa uma flor, assiste a um vídeo, brinca de faz de conta, manipula um brinquedo, explora a areia, coleciona pedrinhas, sementes, conversa com amigos ou com o próprio professor”. Partindo destas considerações, autora nos coloca ainda que “se a criança constrói conhecimento explorando o ambiente de forma integrada, a formação do profissional deveria passar por processos similares para facilitar a compreensão do processo de construção do conhecimento” (KISHIMOTO, 2002, p.109). Portanto, o profissional de educação de crianças pequenas deverá possibilitar a organização de espaços para promovam o desenvolvimento infantil, através das relações humanas, dos objetos e ambiente físico e dos conhecimentos oportunizados pelas interações sociais (COSTA, 2008).

Diante destas especificidades do trabalho docente, a formação continuada desempenha um papel fundamental na formação de um repertório de saberes para a atuação docente na Educação Infantil, mas Cerisara (1995, p.69) nos alerta que “os cursos responsáveis pela formação de professores para a pré-escola, também não parecem estar cumprindo com sua tarefa de formar educadores com competência para assumir sua tarefa junto à esta faixa etária (...)”. Neste contexto, Costa (2008) afirma que a dicotomia entre teoria e prática presente na formação dos profissionais aponta para a necessidade de se compreender a atuação na Educação Infantil. Segundo a autora, os problemas referentes à forma como se constitui um conhecimento profissional derivam da falta de nitidez sobre o perfil profissional desejado nos cursos de formação, que não têm respeitado as especificidades da Educação Infantil.

Deste modo, a formação continuada é um processo que proporciona ao profissional construir saberes e formas que lhe possibilitem produzir a própria existência na, e a partir da profissão, onde os saberes são componentes da profissionalidade ou da identidade profissional (Guimarães, 2004). Portanto, os saberes poderão ser produzidos na própria atuação

profissional (Tardif, 2002), pois vão se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática (Pimenta, 1999).

De acordo com os Referenciais para a formação de professores (BRASIL, 2002, p.70), “a formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto-avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais”.

Este processo de reflexão e auto-avaliação, o qual acontece em diferentes tempos e espaços, precisa ser contínuo e coerente com a ação educativa que se pretende implementar.

A formação se constrói por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e não por acúmulo de cursos, conhecimentos ou técnicas. A formação deve oportunizar aos professores meios para um pensamento autônomo e facilitar as dinâmicas de (auto) formação (NÓVOA, 1992).

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas (NÓVOA, 2002, p.27).

A formação continuada é um processo complexo, pois cada profissional tem um modo próprio de processar a informação que recebe e de colocá-la em prática. Neste sentido, Imbérnon (2006) nos coloca:

Para que seja significativa e útil, a formação precisa ter um alto componente de adaptabilidade à realidade diferente do professor. E quanto maior a sua capacidade de adaptação mais facilmente ela será posta em prática em sala de aula ou na escola e será incorporada às práticas profissionais habituais. Um dos objetivos de toda formação válida deve ser o de poder ser experimentada e também proporcionar a oportunidade para desenvolver uma prática reflexiva competente (IMBÉRNON, 2006, p.17).

Assim, o processo de formação continuada deve estar voltado para as diversas necessidades cotidianas das instituições, ou seja, aos diferentes contextos profissionais.

Segundo Oliveira-Formosinho (1998), o desenvolvimento profissional é um processo vivencial não puramente individual, mas um processo em contexto. Ou seja, é um processo que depende da vida pessoal do professor, mas também das políticas e dos contextos no quais ele realiza a atividade docente.

Numa perspectiva de formação em contexto, ao contrário da formação inspirada no modelo escolar, as práticas formativas articulam-se com as situações de trabalho e os quotidianos profissionais, organizacionais e comunitários das escolas. A criação de ambientes formativos com carácter permanente é o seu horizonte, tendo em vista o desenvolvimento humano de todos quantos neles participam. Neste sentido, uma perspectiva de formação em contexto reclama de todos um papel activo de construtores de saber e não meros consumidores passivos de programas de formação e “créditos” correspondentes. Assim, os professores são considerados sujeitos e não objectos de formação. E, finalmente, se considerarmos que os processos de formação de professores têm implicações na vida das crianças, eles contêm uma dimensão ética que os profissionais que neles participam não podem declinar (FERREIRA, 2001, p. 75).

O processo de formação em contexto objetiva o desenvolvimento dos profissionais para propiciar a melhoria nos contextos organizacionais em que trabalham para promover práticas educativas e organizacionais que conduzam ao desenvolvimento das crianças e suas famílias e conseqüente melhoria na qualidade da educação.

Diante destas considerações, a formação continuada deve possibilitar aos profissionais que atuam na Educação Infantil a reflexão e a (re) construção contínuas e permanentes de suas concepções e práticas educativas, tendo como foco as especificidades do trabalho docente nesta etapa educacional e as diferentes linguagens utilizadas pela criança para o conhecimento de si e do meio em que se encontra.

Os saberes do movimento da criança no processo de formação continuada de profissionais da Educação Infantil: discussões preliminares

Os saberes dos profissionais que atuam na Educação Infantil devem estar direcionados para um trabalho pedagógico que considere e valorize as diferentes linguagens utilizadas pela criança na sua expressão e comunicação com o meio em que está inserida, dentre elas, o movimento corporal.

O movimento constitui-se uma linguagem a ser desenvolvida e compreendida pela criança, pois permite a ela agir no meio em que está inserida, através da expressão de suas intenções e construção de relações de comunicação.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 15), “o movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana”. Desde que nascem as crianças se movimentam e progressivamente se apropriam das possibilidades de interação com o mundo. Por meio do movimento as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais. Portanto, “o movimento humano (...) constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo” (BRASIL, 1998, p.15). Na pequena infância o corpo em movimento constitui a matriz básica da aprendizagem, pois a criança necessita agir para compreender e expressar significados presentes no contexto histórico-cultural em que se encontra (GARANHANI, 2004). Ao transformar em símbolo aquilo que pode experimentar corporalmente, a criança constrói o seu pensamento primeiramente sob a forma de ação. Ou seja, a criança necessita agir, se movimentar para conhecer e compreender os significados presentes no seu meio. Neste cenário, a criança utiliza a movimentação do seu corpo como linguagem, que favorece a sua compreensão, expressão e comunicação.

A instituição de Educação Infantil e os profissionais que atuam com a criança pequena possuem um papel de destaque neste processo:

A instituição de Educação Infantil é o meio em que a criança pequena extrai, experimenta, ajusta e constrói movimentos corporais provenientes da inserção e interação num grupo diferente do seu meio familiar. Portanto, a escola da pequena infância constitui um meio privilegiado para a criança desenvolver sua autonomia corporal e vivenciar diversos modelos de movimentos corporais. Por meio de ações sistematizadas e intencionais, a Educação Infantil poderá então proporcionar à criança pequena o conhecimento e domínio de sua movimentação corporal, conseqüentemente, mobilizar e aprimorar a sua expressão e comunicação (GARANHANI, 2004, p.9).

Neste contexto, os profissionais que atuam na Educação Infantil se apresentam como mediadores desse processo educacional. Garanhani (2006) nos coloca que é importante que a formação destes profissionais contemple saberes relacionados à educação do movimento corporal infantil, não somente quanto à formação teórico-pedagógica, mas também quanto à formação pessoal.

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 corporal da criança pequena – temas que caracterizam uma formação teórico-pedagógica – a orientação e a formação 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 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 (GARANHANI, 2006, p.259).

Com relação à formação teórico-metodológica, é preciso analisar como estes saberes estão sendo desenvolvidos nos cursos e programas de formação. Em uma pesquisa realizada por Garanhani, Fochessato e Tonietto (2008) sobre as concepções de Educação Infantil presentes na produção científica (dissertações e teses) dos Programas de Pós-graduação em Educação Física do Brasil – período 1979 a 2004, constatou-se que esta apresenta discursos e referências que tratam de concepções que se preocupam com a característica pedagógica da Educação Infantil. Este fato nos leva a perceber modificações

nas concepções de educação para esta idade da infância e mostra respostas às colocações de Sayão (2002) sobre a necessidade de questionar a concepção racionalista que historicamente permeia as práticas profissionais e a formação docente. Segundo a autora, observa-se em profissionais iniciantes na Educação Infantil, bem como em profissionais já atuantes, faltas decorrentes de seu processo de formação que se evidenciam na valorização do movimento corporal apenas na melhoria das aprendizagens cognitivas ou a vivência de movimentos padronizados por práticas esportivas.

Assim, as indagações sobre a concepção de educação da criança pequena e o movimento do corpo, neste contexto, deveriam estar norteando o processo de formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil, pois Garanhani (2004) ressalta que é necessário considerar o movimento na educação da criança não somente como uma necessidade do desenvolvimento infantil, mas também como uma linguagem que contribui para a sua constituição como sujeito cultural.

Considerações finais para continuar...

O espaço existente para a formação continuada do profissional que atua na Educação Infantil trata-se de um grande desafio, pois a qualidade do ensino depende da qualidade da formação dos profissionais que atuam diretamente com as crianças.

Faz-se necessário formar profissionais conscientes das práticas educativas que desenvolvem, como também, dispostos a refletirem sobre elas, a superarem dificuldades pedagógicas e a criarem ou adaptarem situações educativas em consonância com as características das crianças e do cotidiano pedagógico de sua responsabilidade.

Estas considerações nos levam ao entendimento de que a formação continuada deverá ser o espaço de divulgação do trabalho, de conhecimento das novas práticas, de reflexão das ações, de interação das experiências, de superação das dificuldades e de reorganização da docência. Para isto, é necessário promover a interação de diferentes profissionais, como também, a

integração das diferentes áreas do conhecimento traduzidas no contexto da Educação Infantil em linguagens, dentre elas a linguagem corporal.

Nesse sentido, esperamos que a revisão de estudos e, conseqüentemente, as reflexões apresentadas neste estudo possam contribuir para que se ampliem pesquisas e discussões acerca de uma Educação Infantil que contemple o movimento do corpo como uma linguagem de pequena infância.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referenciais para a Formação de professores**. Brasília: MEC / SEF, 2002.

CERISARA, A. B. A pré-escola e as implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural. **Caderno Cedes**. Campinas, n.35, p.65-78, 1995.

_____. **Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, A. C. B. **Estátua! Se mexer...: Não vale! O conhecimento do movimento corporal na formação do educador infantil**. In: Anais I Congresso Internacional em Estudos da Criança: Infâncias Possíveis, Mundos Reais. Instituto de Estudos da Criança. Portugal: Universidade do Minho, 2008.

FERREIRA, F. I. **A formação e seus efeitos: do modelo escolar à formação em contexto**. In: OLIVEIRA FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. Associação Criança: um contexto de formação em contexto. Braga: Livraria Minho, 2001.

FILGUEIRAS, I. P.; KISHIMOTO, T.M. **Movimento e Educação Infantil: um projeto de formação em contexto**. In: Anais I Congresso Internacional em Estudos da Criança: Infâncias Possíveis, Mundos Reais. Instituto de Estudos da Criança. Portugal: Universidade do Minho, 2008.

GARANHANI, M. C. **Concepções e práticas pedagógicas de educadoras da pequena infância: os saberes sobre o movimento corporal da criança**. São Paulo: 2004. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

_____. **Concepções e práticas pedagógicas de educadoras da pequena infância: os saberes sobre o movimento corporal da criança**. In: XII ENDIPE. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Curitiba. XII ENDIPE: conhecimento local e conhecimento universal. Curitiba – Paraná: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2006, p.246 – 261.

GARANHANI, M., FOCHESSATO, A, TONIETTO, M. **Análise das concepções de Educação Infantil na produção científica dos Programas de Pós-Graduação em Educação Física do Brasil – Período 1979 a 2004.** In: Anais VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – Pesquisa em Educação e Inserção Social. Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí, 2008.

GARANHANI, M. C.; NADOLNY, L. F. **Os saberes do movimento na formação de profissionais da Educação Infantil:** uma proposta da Rede Municipal de Ensino de Curitiba - Brasil. In: Anais I Congresso Internacional em Estudos da Criança: Infâncias Possíveis, Mundos Reais. Instituto de Estudos da Criança. Portugal: Universidade do Minho, 2008.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores – saberes, identidade e profissão.** São Paulo: Papyrus, 2004.

IMBÉRNON, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KISHIMOTO, T.M. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação & Sociedade.** Campinas: n° 68, 1999, p. 61-79.

_____. Encontros e desencontros em educação infantil. In: MACHADO, A. L. de A. (org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2002.

KRAMER, S. Currículo de Educação Infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e políticas. In: **Por uma política de formação do profissional de educação infantil.** Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.

_____. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, A. L. de A. (org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2002.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org). **Modelos curriculares para educação de infância.** 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1998.

OLIVEIRA FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. **Associação Criança:** um contexto de formação em contexto. Braga: Livraria Minho, 2001.

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

PIMENTA, S.G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

SAYÃO, D. T. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à Educação Infantil e à Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v.23, nº 2, p.55-67, jan 2002.

SOUZA, G. de. **Pré-escola é escola? Um estudo sobre a contribuição da literatura especializada na constituição da pré-escola como educação escolar no Brasil – 1989 a 1996**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, fevereiro de 1997.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.