
PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E SABER DOCENTE

*Ligia Leão de Aquino**

RESUMO

Este trabalho tem por finalidade relacionar os estudos sobre saber docente com o campo da Educação Infantil. Primeiramente identifica (este trabalho) os profissionais que atuam em creches e pré-escolas e as exigências legais estabelecidas, recentemente, que indicam um novo perfil profissional. Além disso discute o saber docente como uma categoria de análise da prática e de conhecimentos dos professores de crianças de 0 a 6 anos, buscando contextualizar a perspectiva docente na Educação Infantil. Por fim, afirma a importância de se investigar o saber prático das professoras desse segmento educacional, bem como de se repensar as propostas de formação continuada para as professoras, a fim de que proporcionem espaços para reflexão sobre a própria prática.

Palavras-chave: educação infantil, saber docente, formação de professor.

A importância do papel do professor para a qualidade da educação tornou-se reconhecida internacionalmente nos últimos anos. Este reconhecimento se dá associado a um movimento de pesquisa sobre a prática e o saber docente (TARDIF, 2000a). O foco no profissional de educação também é encontrado no campo da Educação Infantil, constituindo-se um espaço específico marcado por suas peculiaridades (BRASIL, 1994; PASCAL & BERTRAM, 1994; CRUZ, 1996; AQUINO, 1995; MACHADO, 1998). A formação profissional das pessoas que lidam diretamente com as crianças (as educadoras) vem sendo identificada como fator fundamental? Que interfere nos padrões de qualidade na Educação Infantil (BARRETO, 1994; CAMPOS, 1994; ROSEMBERG, 1994). Dessa forma, identifica-se, inclusive, uma tendência mundial de implementar programas de elevação do grau de escolaridade e qualificação profissional específica para esses profissionais (PASCAL & BERTRAM, 1994).

Essa tendência ganhou expressão no Brasil a partir de 1990, em movimentos pela melhoria de qualidade da Educação Infantil, implicando na definição de identidade para os serviços educacionais para as crianças de 0 a 6 anos. Um ponto específico nesse processo de elaboração de identidade está associado à necessidade de se definir o perfil do profissional que atua diretamente com as crianças, até então denominado de diversas maneiras, com diferentes responsabilidades e graus de escolaridade - pajem, recreadora, educadora e professora (AQUINO, 1995; CAMPOS, 1994).

Uma das conquistas se deu quando, pela Lei no. 9394/96, definiu-se tal profissional como um docente, que pode ter formação prévia (Curso Normal – nível médio ou Magistério em nível superior) ou formação em serviço, no caso dos professores leigos.

Ao definir a função dessas trabalhadoras numa categoria profissional – docente/magistério – houve um avanço na construção da sua identidade e, conseqüentemente, na identidade do próprio atendimento. Entretanto, é preciso reconhecer a especificidade do trabalho educacional destinado a crianças de até 6 anos de idade, para se traçar uma epistemologia do saber docente dessas professoras e entendendo tal epistemologia como “estudo do conjunto de saberes utilizados realmente pelos

**Professora Adjunta do Mestrado em Educação da UCP. Doutora em Educação pela UFF.*

profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (TARDIF, 2000B, P.10).

Nesse sentido, precisamos também considerar as marcas produzidas historicamente na trajetória dessas profissionais; marcas que estão relacionadas à diversidade de funções no atendimento às crianças pequenas, refletindo e influenciando o cotidiano da Educação Infantil. São aspectos do contexto do fazer pedagógico das professoras das creches e pré-escolas que se constituem no espaço de produção e expressão dos saberes docentes dessas profissionais de Educação Infantil (AQUINO, 2002).

QUEM FAZ A EDUCAÇÃO INFANTIL?

As determinações feitas a partir da Lei de Diretrizes e Bases – LDB (BRASIL, 1996) geraram um processo de transição, no qual se procura adequar a realidade às novas exigências legais. Um dos pontos mais delicados e fundamentais desse período diz respeito à formação dos educadores, sendo um tópico tratado no Parecer no. 04/00 que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2000).

Devido à falta de exigência legal, na esfera educacional¹, até recentemente, as creches e pré-escolas, em especial as filantrópicas e comunitárias, utilizavam o trabalho de pessoas sem formação específica ou mesmo sem a escolaridade básica. Apenas as pré-escolas públicas e particulares (KISHIMOTO, 1988; KUHLMANN JR., 1998) se organizavam vinculadas ao sistema de ensino, sendo exigido a essas, professores com formação de magistério em nível médio, em alguns casos complementado com o curso Adicional em Pré-escola (CAMPOS ET AL, 1987; ROSEMBERG, 1989). Assim, o quadro que dispomos na Educação Infantil é de um contingente diverso em sua escolaridade (BRASIL, 1994; SANCHES, 1999), havendo, inclusive, um grande número de pessoas que não concluíram a escolaridade elementar. Entretanto, pela atual legislação, as instituições têm até o ano de 2007 para “ter todos os seus professores com, pelo menos, o curso normal de nível médio”, conforme Parecer no. 04/2000 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação – CBE/CNE (BRASIL, 2000).

A legislação veio somar-se à idéia de que, o grau de escolaridade e qualificação específica no desempenho profissional de cuidado e educação de crianças pequenas influem decisivamente sobre a qualidade do serviço. Dessa forma, há necessidade de se investir na formação dos professores de Educação Infantil tanto na formação prévia, destinada àqueles que pretendem ingressar na carreira, como na formação continuada (ou em serviço), para profissionais já experientes que construíram seus saberes no fazer cotidiano e no intercâmbio com seus colegas.

A formação deve ser entendida como uma necessidade e um direito desses profissionais. A consolidação de propostas educacionais – baseadas em princípios de respeito aos direitos das crianças como sujeitos de cultura – exige que os professores sejam vistos da mesma forma. E, para elaborar propostas de formação de professores bem como propostas pedagógicas para as creches e pré-escolas, faz-se necessário refletir e conhecer melhor a maneira como as professoras têm organizado suas práticas e questões que envolvem tal fazer. Este trabalho tem por finalidade contribuir apresentando nosso estudo que aproxima as pesquisas sobre os saberes docentes ao campo da Educação Infantil.

¹Apenas no ano de 1988 as creches e pré-escolas serão vinculadas ao sistema educacional. Anteriormente, havia regulamentação estabelecida pelas esferas do Trabalho, Saúde e Assistência, mas, não havia fiscalização do cumprimento.

O SABER DOCENTE COMO UMA CATEGORIA DE ANÁLISE.

A produção de estudos no âmbito dos saberes docentes e da formação de professores tem crescido, desde de 1980, nos EUA e países europeus e ora começa a se fazer presente no Brasil (TARDIF, 2000a). Ainda segundo TARDIF (2000a), observa-se que, no plano internacional, tal tendência aparece como “uma corrente de profissionalização dos agentes de educação em geral e dos professores em particular que, de início, teve como principal objetivo definir a natureza dos conhecimentos profissionais que servem de base ao magistério” (p.112); posteriormente, amplia-se e desdobra-se em outras áreas específicas e autônomas como pensamento dos professores, história de vida, etc. (Id, 2000a).

Uma das novas tendências é a que visa a estudar os professores a partir das percepções desses profissionais sobre sua prática, objetivando produzir conhecimentos que considerem a realidade educativa e o cotidiano do professor (TARDIF, 2000a).

A grande importância dessa perspectiva reside no fato de os professores ocuparem, na escola, uma posição fundamental em relação ao conjunto dos agentes escolares: em seu trabalho cotidiano com os alunos, são eles os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares. [...] interessar-se pelos saberes e pela subjetividade deles é tentar penetrar no próprio cerne do processo concreto de escolarização (Ibid, p. 113).

Reconhecer os professores como “principais atores e mediadores da cultura” implica também em reconhecê-los como sujeitos do conhecimento, rompendo com concepções que ora o identificam com um mero técnico que apenas reproduz aquilo que especialistas ou peritos produziram – “visão tecnicista”; ora o identificam como um agente social determinado exclusivamente por forças sociais – “visão sociologista” (Ibid, p. 114). Tais visões, que desvalorizam os saberes dos professores, têm um caráter político que se evidencia ao longo da história da educação: “seja como corpo eclesial ou como corpo estatal, os professores sempre estiveram subordinados a organizações e a poderes maiores e mais fortes que eles, que os associavam a executores” (Ibid, p. 127).

No caso da Educação Infantil, a situação se agrava, pois como o reconhecimento de *status* educacional veio no final da década de 1980, até hoje, no imaginário social, esses profissionais não precisam ser identificados como docentes. Por outro lado, com a exigência de formação em magistério para atuar nesse segmento, a partir de 1996 com a LDB, muitos daqueles que trabalhavam junto às crianças passaram à condição de professor leigo. Portanto, a situação dos professores de Educação Infantil (leigos ou não) é mais frágil e propensa à desvalorização, se comparada aos professores dos demais segmentos.

Possivelmente por sua existência “recente”, a formação dos professores de Educação Infantil ainda é um campo pouco explorado pelos estudos que investigam o saber docente.

Pensar a formação dos professores de Educação Infantil implica em analisar o que há de comum e diferente na prática desses profissionais em relação aos professores de outros níveis educacionais. Daí nosso interesse pelos estudos sobre a prática docente que identificam saberes relacionados ao fazer (SCHÖN, 1995) e à experiência (TARDIF et al, 1991). Saberes que são produzidos por todos aqueles que realizam atividade educacional, independente de formação específica anterior, ou não, à prática profissional. Sendo assim, as pessoas que lidam diretamente com as crianças, organizando e executando atividades para elas, mesmo sem formação específica, são professoras, pois desenvolvem os saberes “da experiência”, “do fazer”, mesmo que não disponham dos

demais saberes, como os citados por Tardif et al (1991): os “saberes da formação profissional” – ciências da educação e ideologia pedagógica; os “saberes das disciplinas” – as áreas do conhecimento; os “saberes curriculares” – objetivos, conteúdos e métodos (p. 219-220).

Em relação à dimensão da “experiência e da prática”, Garcia (1995) reconhece importante contribuição na obra de Schön, pois este a identifica como uma característica fundamental da profissão docente: “a própria prática conduz, necessariamente, à criação de um conhecimento específico e ligado à ação, que só pode ser adquirido através do contacto com a prática, pois trata-se de um conhecimento tácito, pessoal e não- sistemático” (Ibid, p. 60).

Tardif (2000a) concorda que há uma dimensão pessoal na prática docente, mas identifica também uma dimensão coletiva. O autor afirma que, embora seja um saber prático e, portanto, relacionado à experiência pessoal, caracteriza-se pelo que denominou de “episteme cotidiano”, que é o entendimento comum o qual serve de base aos nossos argumentos. Dessa forma, não se trata de um saber estritamente pessoal, pois a prática docente é composta por atividades e funções de caráter pessoal e coletivo, resultando num saber intersubjetivo.

O saber intersubjetivo é uma “construção coletiva, de natureza lingüística, oriunda de discussões, de trocas discursivas entre seres sociais” (TARDIF & GAUTHIER, 2000, p. 9); portanto, é uma produção resultante da relação com o outro e para o outro. O saber intersubjetivo baseia-se na capacidade de arrazoar, de argumentar, explicando e orientando as ações e escolhas.

O reconhecimento do caráter de intersubjetividade do saber embasa-se numa concepção mais abrangente de racionalidade, ampliando o sentido do que é “saber”. Nessa concepção, rejeita-se a idéia de que o conhecimento se resume a “certezas subjetivas” e que se opõe à fé, à crença, à dúvida, ao erro e à imaginação – concepção de racionalidade própria do pensamento cartesiano. Tal caráter intersubjetivo implica que o saber tampouco se “limita a um conhecimento objetivo”, no qual o “juízo verdadeiro” é um juízo de realidade não cabendo juízos de valor (TARDIF & GAUTHIER, 2000, p. 7-9).

Quanto à vinculação do saber à prática, não representa reduzir o conhecimento do professor à dimensão de saberes meramente procedimentais e instrumentais, tampouco significa que a prática dos professores seja “somente uma aplicação de saberes provenientes da teoria” (Tardif, 2000a, p. 119). O trabalho dos professores deve ser considerado como “um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor” (TARDIF, 2000a, p. 119). Conceber, dessa forma, o conhecimento do professor é conceber o professor da educação básica do mesmo modo que um professor universitário, isto é, como um pesquisador, sujeito de conhecimento, que “desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação” (TARDIF, 2000a, p. 119).

A multiplicidade dos saberes docente está relacionada aos tipos de ação desenvolvidos na prática educativa (TARDIF, 2000a, 2000b; TARDIF & GAUTHIER, 2000), isto é, a ação docente é composta de múltiplas funções que mobilizam diferentes saberes. Destaca-se na atividade docente os seguintes aspectos: o professor em sala interage com seus alunos negociando seu papel; por vezes, remete à sua experiência pessoal e profissional para agir ou argumentar; em algumas situações, seus sentimentos podem prevalecer na orientação de sua ação; junto a isso, há momentos em que também desenvolve atividades rotineiras que se tornaram tradição e costume de seu grupo ou instituição; há, ainda, normas e interesses que são estabelecidos institucionalmente, independentes das interações cotidianas. Portanto, a prática docente é múltipla, complexa,

atravessada por dimensões pessoais e coletivas/institucionais, o que resulta na produção de múltiplos saberes (TARDIF, 2000b, p. 14).

O saber docente, mesmo vinculado à prática e atravessado por sentimentos, convenções e costumes, tem uma base racional, embora não possamos nos referir ao professor como um “ator hiper-racional” (TARDIF & GAUTHIER, 2000, p. 12). Trata-se de um tipo de racionalidade prática, social e voltada para o outro, já que a ação docente tem por objetivo - e se concretiza na relação com os outros – os educandos (Id, 2000). A racionalidade presente é do tipo argumentativa, o lugar do saber está na discussão, um saber que se “desenvolve no espaço do outro e para o outro” (Ibid, p. 15), saber que é, portanto, uma “atividade discursiva”. Partindo dessa análise, entende-se por saber “pensamentos, idéias, juízos, discursos, argumentos que obedeçam a certas exigências de racionalidade” (TARDIF & GAUTHIER, 2000, p. 10).

Como o saber docente resulta de sua prática, de sua experiência pessoal e coletiva, os professores, leigos ou não, na atividade cotidiana do fazer pedagógico vão elaborando seus conhecimentos, valores, atitudes e hábitos (GÓMEZ, 1995; SCHÖN, 1995; SILVA, 2000). As situações vividas na relação com as crianças e a observação da prática de outros professores, de acordo com os resultados obtidos no sentido de viabilizar sua ação pedagógica, vão se transformando no conjunto de saberes da experiência. Para Tardif et al. (1991) são saberes que “brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser” (p.220).

Assim, mesmo quando o professor freqüentou ou freqüenta cursos de formação prévia e continuada, os saberes adquiridos fora da dinâmica de sala de aula só serão adotados, caso sejam validados pelas situações cotidianas da ação docente (TARDIF et al., 1991).

Outro fator a ser considerado está relacionado às vivências pessoais dos professores no processo de construção de seu saber e de sua atuação profissional (NÓVOA, 1995; KRAMER & SOUZA, 1996; SILVA, 2000). As situações vividas, desde a infância, constituem parte do repertório sobre o fazer docente: o que é ensinar, como se organiza o espaço e o tempo educacional; influem também as concepções originadas fora do espaço escolar, como a família, que dizem respeito às possíveis relações adulto-criança e sobre formas de ensinar e aprender (SILVA, 2000). Essas informações e representações são adotadas como “naturais” em situações que se assemelham à vivências remotas.

Até aqui vimos alguns elementos que constituem o saber docente, especialmente, aqueles que estão relacionados à dimensão prática. Mas precisamos definir o que é ser professor, o que é comum a todos, independente do segmento educacional em si. Tardif et al. (1991) afirmam que “um(a) professor(a) é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outro” (p. 215). Ampliando esse conceito numa perspectiva construtivista, não se trata de apenas transmitir, mas também de possibilitar apropriação e reconstrução pessoal e coletiva de conhecimentos socialmente valorizados.

Piaget (1988) redimensionou o papel do professor ao defender a importância dos chamados métodos ativos no ensino, que pretendem proporcionar à criança e ao adolescente a possibilidade de conhecimento de modo que “a verdade a ser adquirida seja reinventada pelo aluno, ou pelo menos reconstruída e não simplesmente transmitida” (p.15). Ao afirmar o papel do aprendiz como sujeito construtor de seu próprio conhecimento, é preciso que “o professor deixe de ser apenas um confeccionista e que estimule a pesquisa e o esforço, ao invés de se contentar com a transmissão de soluções prontas” (Ibid, p.15).

Para a abordagem construtivista, o papel da transmissão cultural não é totalmente descartado. Na perspectiva piagetiana, a transmissão cultural é um dos fatores básicos que marcam o processo de desenvolvimento cognitivo, além da maturação, a experiência física e a equilíbrio (PIAGET, 1989). A dinâmica estabelecida por esses quatro fatores propicia a construção do conhecimento pelo sujeito, desde o nascimento, através de relações mantidas com o mundo físico e social.

Ainda, em relação à função docente, Piaget (1988) vai reconhecer a importância do professor como alguém que dispõe de conhecimentos historicamente produzidos e proporciona condições para que a criança possa se apropriar de tais conhecimentos.

Quando se pensa no número de séculos que foram necessários para que se chegasse à Matemática denominada “moderna” e à Física contemporânea, [...] seria absurdo imaginar que, sem orientação voltada para a tomada de consciência das questões centrais, possa a criança chegar por si a elaborá-las com clareza (PIAGET, 1988, p. 15).

Piaget (1988), ao propor a “pesquisa espontânea da criança ou do adolescente” afirma que o professor deve elaborar situações que se configurem como “problemas úteis” para as crianças, para então fornecer contra-exemplos às “soluções demasiado apressadas” que porventura sejam criadas (p. 15).

Na obra de Vygotsky (1979), a transmissão cultural tem valor especial e, particularmente, o ensino (educar com intencionalidade e método sistematizado), pois ele reconhecia que a educação escolar deveria adotar uma pedagogia que guiasse o desenvolvimento da criança em direção às funções em processo de amadurecimento, em vez de se limitar a trabalhar apenas baseado naquilo que a criança já é capaz de fazer. Isto porque, para Vygotsky, a aprendizagem promove o desenvolvimento: “a instrução transmitida em determinada área pode transformar e reorganizar as outras áreas do pensamento da criança, [...] [a instrução] pode procedê-la [a maturação] e acelerar o seu progresso” (Ibid, p. 128). Nessa concepção, a transmissão cultural se dá via processos de mediação – sujeito e cultura –, portanto as situações de ensino-aprendizagem configuram-se como áreas de desenvolvimento, as chamadas zonas de desenvolvimento proximal – ZDP (VYGOTSKY, 1989).

Para Vygotsky (1989), o desenvolvimento humano, marcado pela dimensão histórico-cultural, ocorre em dois níveis: o nível de desenvolvimento real (aquilo que se é capaz de realizar sozinho) e o nível de desenvolvimento potencial (aquele no qual o sujeito é capaz com o suporte de outro mais experiente). A distância entre os dois níveis é chamada de zona de desenvolvimento proximal – ZDP – que se dá pela mediação dos outros sociais e são ferramentas psicológicas corporificadas numa outra pessoa, no signo, na brincadeira e nas situações de ensino, por exemplo.

Vale assinalar que, na concepção vygotskyana, nos anos pré-escolares esse processo se dá, predominantemente, através de brincadeiras. Nos primeiros anos de vida, o pensamento ocorre de modo que não haja possibilidade de operar com conceitos formais, científicos. A formação de conceitos, embora seja alimentada pelas informações do ambiente social, não se dá por mera transmissão (VYGOTSKY, 1989).

Assim, a definição de que a função do/a professor/a é transmitir saberes ou proporcionar a possibilidade de apropriação e construção de conhecimentos envolve mais do que apenas dominar os conhecimentos a serem transmitidos, especialmente quando nos referimos a professores/as de Educação Infantil. A transmissão envolve outras questões: Como? Para quem? Por quê? E a resposta a essas questões remete aos demais saberes docentes.

Diversos estudos sobre ser professor têm buscado identificar os saberes presentes nessa atividade (TARDIF et al, 1991, SCHÖN, 1995; NÓVOA, 1995). Gauthier et al (1998), analisando esses estudos, afirma ser “muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (p.28).

Schön (1995), analisando a atual crise da educação, constantemente acusada de pouco atender às necessidades da sociedade, identifica que essa situação é alimentada pela “crise de confiança no conhecimento profissional”, apontando para uma “nova epistemologia da prática profissional”. Segundo o autor, essa crise de confiança na profissão docente é devido ao conflito existente entre dois tipos de saberes: “o saber escolar e a reflexão-na-ação dos professores e alunos” (Ibid, p. 79-80).

Segundo Schön (1995), o “saber escolar” é organizado por categorias e hierarquizado do mais simples para o mais complexo. O saber escolar tem sido concebido “como certo, significando uma profunda e quase mística crença em respostas exatas” (SCHÖN, 1995, p. 81). É um saber que deve ser de domínio do professor para ser transmitido aos alunos. Como é um saber considerado “certo, factual e categorial”, Schön afirma ser “também privilegiado”, pois, se um aluno apresentar dificuldades em aprendê-lo, o problema estará no aluno e não no saber ensinado (Ibid, p.81-82).

Ao contrário do saber escolar, há um tipo de elaboração de conhecimento que se dá por meio da “reflexão-na-ação”. Este é um processo no qual não se exigem palavras, sendo composto por vários momentos durante a ação. Ocorre, num primeiro momento, quando o sujeito se “surpreende” com determinado fenômeno ou evento, “reflete” sobre este, “reformula o problema suscitado pela situação” e, finalmente, “testa sua nova hipótese” (SCHÖN, 1995, p. 83). Esse processo, muitas vezes, não tem condições de se dar no espaço educacional, pois o sistema de ensino, em geral, tem uma organização muito burocratizada, não oferecendo tempo e espaço, nem reconhecendo a possibilidade e a necessidade de reflexão dos professores e alunos. Por isso, surge o conflito entre o “saber escolar” e a reflexão-na-ação”, o que resulta na dificuldade de estabelecer pontes entre os conhecimentos escolares e o “conhecimento-na-ação”, tanto para professores como para os alunos (GÓMEZ, 1995; SCHÖN, 1995).

Schön (1995) afirma que o “conhecimento-na-ação” é um “conhecimento tácito, espontâneo, intuitivo, experimental” (p. 82). O conhecimento-na-ação é produzido nas situações cotidianas e permite a realização de algo pelo sujeito, mas não é expresso pela fala, isto é, o sujeito não é capaz de falar sobre eles, de explicar como produz tais ações.

Estudos sobre a relação entre contexto e conhecimento têm demonstrado que o conhecimento cotidiano, o conhecimento-na-ação, traz como característica ser “prático, rotineiro, particular” (COLINVAUX, 1993). Como o dia a dia exige respostas imediatas para situações predominantemente repetitivas e específicas, nesse tipo de conhecimento pouco cabe generalizações como nas teorias científicas. Essa característica não significa que haja hierarquia entre os tipos de conhecimentos ou que um tenha mais valor que o outro, uma vez que são as condições de produção e aplicação que vão demandar qual o tipo necessário. Portanto, isso não significa que o conhecimento científico e o escolar representem o saber verdadeiro, o certo, a exatidão mas que são conhecimentos que respondem a determinadas necessidades e interesses sociais e históricos.

O reconhecimento da existência do “conhecimento-na-ação” faz parte da nova epistemologia da prática docente, a qual se refere Schön (1995). O autor faz a ressalva de que a chamada “nova epistemologia da prática profissional” para a educação não é algo tão novo assim. Tais idéias, afirma, já estavam presentes em diversas obras como as de “Leon Tolstoi, John Dewey, Lev Vygotsky, Kurt

Lewin, Jean Piaget [...], todos pertencendo, se bem que de formas diversas, a uma certa tradição do pensamento epistemológico e pedagógico” (Schön, 1995, p. 80). A prática docente baseada nessa “nova epistemologia” considera a existência do conhecimento-na-ação de seus alunos e também como parte de seu próprio “reservatório”, buscando promover a articulação entre os vários tipos de conhecimento. Para tal tarefa, a reflexão é peça chave, ou seja, refletir na ação e após a ação.

Além de refletir durante a ação, a prática docente precisa realizar uma reflexão posterior à ação, a qual Schön (1995) definiu como “reflexão sobre a reflexão-na-ação”, que qual “exige o uso de palavras, é uma ação, uma observação e uma descrição” (p. 83). Mas, para se proceder tal reflexão, deve-se aceitar a possibilidade do diferente, da multiplicidade de respostas, do erro e da confusão. Essa reflexão produz um tipo de saber refletido, crítico que possibilita recriar a própria prática.

Ao considerar essas formas de reflexão, Schön (1995) completa sua análise sobre a prática docente, afirmando que esta deve envolver três tipos de saber: “saber”, “saber fazer” e “saber explicar o que faz”. Os três saberes completam-se e constituem o pensamento prático do professor.

O pensamento prático do professor é de importância vital para compreender os processos de ensino-aprendizagem, para desencadear uma mudança radical dos programas de formação de professores e para promover a qualidade do ensino na escola numa perspectiva inovadora. Ter em consideração as características do pensamento prático do professor obriga-nos a repensar, não só a natureza do conhecimento acadêmico mobilizado na escola e dos princípios e métodos de investigação na e sobre a ação, mas também o papel do professor como profissional e os princípios, conteúdos e métodos da sua formação (GÓMEZ, 1995, p. 106).

Para repensarmos a educação, buscando superar a crise existente, é preciso considerar não só o debate sobre os conteúdos e temas selecionados, as metodologias e organização institucional, mas também, sobretudo, considerar o modo como o conhecimento tem sido elaborado por seus atores – professores e alunos ou crianças no caso da Educação Infantil.

A análise do saber prático do professor traz algumas pistas para compreender as práticas dos professores da Educação Infantil. Entretanto, é preciso contextualizar certos aspectos que se referem à especificidade desse segmento educacional, posto que a prática profissional condiciona a cultura geral dos professores: “Os saberes do professor dependem intimamente das condições sociais e históricas nas quais ele exerce seu ofício, e mais concretamente das condições que estruturam seu próprio trabalho num lugar determinado” (TARDIF & GAUTHIER, 2000, p. 20).

CONTEXTUALIZANDO A PERSPECTIVA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A trajetória da Educação Infantil, nas últimas décadas, tem sido marcada por intenso debate sobre a função da creche e pré-escola. Por um lado, tem sido afirmada a função educacional sem, entretanto, negar a função de assistência (cuidar). O conflito aparece em diversas publicações, tendo uma delas registrado em seu próprio título “Pré-escola é ou não é escola: a busca de um caminho” (MACHADO, 1991); de modo mais explícito Rocha (1999) questiona: “será possível pensar alternativas para a educação da criança de zero a seis anos [...] rompendo com os parâmetros pedagógicos estabelecidos a partir de ‘infância em situação escolar’ delimitada pela pedagogia?”(p. 11).

Nesse sentido, não basta criticar o modelo educacional que tem predominado nas escolas e unidades de Educação Infantil. Não basta dizer que os educadores da Educação Infantil não são

professores como os do Ensino Fundamental, nem que a ação pedagógica da creche e pré-escola não deve ter um currículo organizado por disciplinas.

Kuhlmann Jr. (1999) critica essa postura que insiste em querer estabelecer a distinção entre Educação Infantil e Ensino Fundamental “em termos de oposição” (p. 63). Para o autor, tal atitude é “um comportamento de avestruz diante da realidade nacional”, o que revela, inclusive, um descompromisso com a criança que ingressa no Ensino Fundamental (p. 63). Afirma, ainda, que a nossa preocupação com o bem-estar da criança na Educação Infantil para que “ela não sofra com práticas compartimentadoras”, deve existir de igual forma para com os alunos do Ensino Fundamental, porque não deixam de ser crianças (Ibid, p. 63). Portanto, a “instituição pode ser escolar e compreender que para uma criança pequena, a vida é algo que se experimenta por inteiro” (Ibid, p. 65).

De outra parte, corremos o risco de tais críticas serem incorporadas ao discurso dos professores e demais profissionais (diretores, coordenadores etc), mas suas práticas podem permanecer intactas porque foram naturalizadas; ocorrendo situações como as diagnosticadas em estudos produzidos pelo Ministério da Educação - MEC (BRASIL, 1996).

A pesquisa do MEC (Id, 1996) que procurou analisar as propostas pedagógicas e currículos para a Educação Infantil em diversas regiões brasileiras, identificou, por um lado, a utilização de referencial construtivista ou sócio-interacionista nos documentos escritos e por outro, a produção de práticas de caráter empirista.

Outro diagnóstico similar foi realizado por Rego (1995) que procurou investigar idéias, hipóteses, conjunto de crenças e representações que compõem a visão de alguns educadores sobre a origem da constituição e da singularidade humana (op. cit, p. 80). Com base nas respostas, os professores foram agrupados da seguinte forma: 14,5% admitia a presença de uma “essência humana” *a priori* - abordagem inatista; 20,9% concebia o ser humano como produto da ação modeladora do meio ambiente - abordagem ambientalista; e, 50% combinava fatores internos e externos, mas, diferentemente de um autêntico paradigma interacionista, pressupõe uma somatória ou justaposição entre fatores inatos e adquiridos (op. cit, p. 81-84). A autora afirma que os três grupos apresentaram concepções marcadas por um determinismo prévio, o que vem acarretando uma espécie de perplexidade e imobilismo do sistema educacional (Ibid, p. 90). Identificamos que especialmente a visão que justapõe fatores inatos e adquiridos, assemelha-se ao quadro descrito pela pesquisa do MEC (BRASIL, 1996).

Se considerarmos que a atividade docente envolve vários tipos de saber e que este é marcado por cada contexto em que se produz, podemos compreender que haja “incoerências” proclamadas existentes entre fundamentos teóricos e procedimentos metodológicos adotados por professores, bem como em propostas pedagógicas. É possível, portanto, haver co-existência de diferentes tipos de conceitos, até quando estes se referem a um mesmo fenômeno, ou seja, é preciso reconhecer que o sujeito pode apresentar mais de uma versão sobre um mesmo conceito (COLINVAUX, 1993).

No caso do saber docente, os professores elaboram seus conceitos sobre criança, desenvolvimento humano, aprendizagem, cultura, etc, em diversos contextos que constituem os vários tipos de saberes: da disciplina, da formação, curriculares e da experiência (TARDIF et al, 1991). O saber docente, além de ser múltiplo, é um saber intersubjetivo, produzido na relação dialógica com os outros – professores e crianças. Ou seja, a complexidade presente na produção do saber docente, exige uma análise que compreenda as diversas facetas existentes.

Sem cairmos num relativismo absoluto, em que toda e qualquer idéia é válida, entendemos que as formulações dos professores representam os conhecimentos possíveis e necessários em suas práti-

cas cotidianas. Precisamos, assim, proporcionar situações que provoquem a reflexão sobre seu saber fazer.

Portanto, pensar a mudança dos modelos educacionais presentes nas práticas pedagógicas não se restringe a tratar apenas de aspectos procedimentais e metodológicos, mas requer também que se proporcione acesso a toda forma de conhecimento: filosófico, estético e científico. Com relação às ciências, os professores precisam ter acesso aos conhecimentos das ciências pedagógicas e das ciências em geral.

Nesse ponto, se destaca o debate acerca do lugar dos saberes das disciplinas ou saberes escolares. A Educação Infantil não tem um caráter instrucional, portanto não há um currículo preestabelecido com conhecimentos e saberes apresentados sob forma de disciplina escolar; mas isso não quer dizer que os saberes das disciplinas não tenham qualquer ponto de contato com a Educação Infantil.

Os saberes das disciplinas são direito e necessidade na formação do professor. Primeiro, porque compõem o conjunto de conhecimentos socialmente valorizados e, portanto, a sua apropriação é direito de todo e qualquer cidadão. Importa considerar ainda, para a formação do professor, o papel que o ensino escolar desempenha no processo de elaboração das funções mentais superiores, particularmente quanto à formação dos conceitos científicos e do pensamento verbal e categorial (VYGOTSKY, 1979), possibilitando a instrumentalização dos professores no domínio de conteúdos e de ferramentas mentais.

A relação possível entre a Educação Infantil e os saberes das disciplinas é de que estes sirvam como repertório e ferramenta dos professores para compreender e alimentar as ações das crianças em sua interação com o mundo natural e cultural.

Estas questões precisam ser analisadas para que, efetivamente, esse momento de transição destinado à Educação Infantil possa resultar na construção de uma nova identidade, afirmando propostas e práticas educacionais que tenham como foco as crianças, seus interesses e necessidades.

Entendemos ser necessário estudar o saber prático docente a partir da própria fala da professora, suas explicações e seus argumentos sobre seu próprio agir; pois, como afirmam Tardif e Gauthier (2000), o “saber [...] reside [...] nas razões públicas que o sujeito apresenta para tentar validar, em e através de uma argumentação, um pensamento, uma proposição, um ato, um meio, etc.” (p.15). Precisamos adotar estratégias capazes de proporcionar condições para que as professoras vivenciem situações favoráveis ao relato e reflexão sobre sua prática, permitindo explicitar as “razões de agir ou de discorrer, ou seja, [...] os saberes nos quais elas se baseiam para agir e discorrer” (op. cit, p. 11).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AQUINO, L. *Profissional de Educação Infantil*. Um estudo sobre a formação de educadoras da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social do Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado em Educação. Niterói: UFF, 1995.
- _____. *O lugar do erro na educação infantil*. A construção do conhecimento das professoras. Tese de Doutorado em Educação. Niterói: UFF, 2002.
- BARRETO, A. Por que e para que uma política de formação do profissional de Educação Infantil? In BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenadoria de Educação Infantil. *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*. Brasília, 1994.
- BRASIL. Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394/96 de 20 de Dezembro, 1996. Estabelece as Diretrizes e Base da Educação Nacional.
- _____. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CEB nº 04*. Parecer da Câmara de Educação Básica, aprovado em 06 de setembro de 2000. Parecer Normativo sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/pdf/PCB004v03.pdf>> acesso em 30 mar. 2003.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenadoria de Educação Infantil. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília, 1994.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenadoria de Educação Infantil. *Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil*. um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise. Brasília, 1996.
- CAMPOS, M. et al. Profissionais de creche. *Cadernos CEDES* (9). São Paulo: Cortez, 1987.
- _____. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenadoria de Educação Infantil. *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*. Brasília, 1994.
- COLINVAUX, D. Ciência, escola e vida cotidiana: os contextos do conhecimento em discussão. In 16^a REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Caxambu, 1993.
- CRUZ, S. Reflexões acerca da formação do educador infantil. *Cadernos de Pesquisa* (97). São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1996.
- FARIA, A. L. Da escola materna à escola da infância: a pré-escola na Itália hoje. *Cadernos CEDES* (35). Campinas: Papirus, 1995.
- GARCÍA, C. "A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor". In NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.
- GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. In NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- KISHIMOTO, Tizuko Morshida. Os jardins de infância e as escolas maternas de São Paulo no início da República. *Cadernos De Pesquisa*. (64) São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1988.
- KRAMER, S. & SOUZA, S. (org.). *Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação*. São Paulo: Ática, 1996.
- KUHLMANN JR, M. *Infância e Educação Infantil*: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- KUHLMANN JR, M. Educação Infantil e currículo. GOULART, A. L. & PALHARES, M. S. (org.) *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados, 1999.
- MACHADO, M. *Pré-escola é não é escola: a busca de um caminho*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- _____. *Formação profissional para Educação Infantil: subsídios para idealização e implementação de projetos*. Tese de Doutorado. Psicologia da Educação. São Paulo: USP, 1998.
- NÓVOA, A. (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- PASCAL, C. & BERTRAM, A. Mudanças no contexto da formação do educador infantil na Europa. In ROSEMBERG, F. & CAMPOS, M. M. (org.) *Creches e pré-escolas no hemisfério norte*. São Paulo: Cortez, 1994.
- PIAGET, J. *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.
- _____. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.
- REGO, T. A origem da singularidade humana na visão dos educadores. *Cadernos CEDES* (35). Campinas: Papirus, 1995.

-
- ROCHA, E. *A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia*. Florianópolis: UFSC/Centro de Ciências da Educação/Núcleo de Publicações, 1999.
- ROSEMBERG, F. Creches domiciliares – argumentos ou falácias – 1986. In *Creche. Temas em Destaque*. São Paulo: Cortez, 1989.
- _____. Formação do profissional de educação infantil através de cursos supletivos. In BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenadoria de Educação Infantil. *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*. Brasília, 1994.
- SANCHES, E. *Os serviços financiados pela SAS: um retrato da atenção às crianças pequenas*. Brasília: Secretaria de Estado de Assistência Social /MPAS, 1999.
- SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- SILVA, R. O professor, seus saberes e suas crenças. In GUARNIERI, MARIA REGINA (org.) *Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência*. Campinas: Autores Associados, 2000.
- TARDIF, M. et al. Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria E Educação* (4), Porto Alegre: Pannonica Editora, 1991.
- _____. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In ENDIPE. *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000a.
- _____. *Elementos para uma teoria da prática educativa: ações e saberes em educação*. (original em língua francesa 1993) Mimeo, Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-RJ: Rio de Janeiro, 2000b.
- _____. & GAUTHIER, C. *O professor enquanto “ator racional”*. Que racionalidade, que saber, que juízo? (original em língua francesa 1996) Mimeo, Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-RJ: Rio de Janeiro, 2000.
- VYGOTSKY, Lev. *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Edições Antídoto, 1979.
- _____. *A formação social da mente*. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ABSTRACT

The project's goal is to relate the studies about the teachers' knowledge with the early education field. It starts identifying the professional that work in kindergarten and the legal demands established recently that lead to a new professional profile. The teachers' knowledge is discussed as a category of analysis about the practice and knowledge of the teachers that take care of the children between 0 to 6 years old, trying to put in context the perspective of the faculty about Early Education. Concluding, it is established the importance of investigating the common sense knowledge of the teachers from that educational field, as it is important to reconsider the continuing education proposal that provide a moment of reflection about their own teaching practices.

Keywords: *Early Education, Teachers' Knowledge, Teachers' Formation.*