



OS SABERES DO MOVIMENTO DO CORPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS LICENCIATURAS EM PEDAGOGIA DE CURITIBA-PARANÁ

THE KNOWLEDGE OF BODY MOVEMENT IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: THE CONTEXT OF TEACHER EDUCATION AT THE UNDERGRADUATE PEDAGOGY OF CURITIBA-PARANÁ

*Fabiola Berwanger e **Marynelma Camargo Garanhani

RESUMO

A pesquisa investigou saberes do movimento do corpo infantil na formação inicial de professores, visando identificar e compreender como são tratados por professores formadores que abordam estes saberes em 18 Cursos de Licenciatura em Pedagogia de Curitiba-Paraná. O aporte teórico trouxe estudos de Marcelo García (1999, 2009) e Garanhani (2004, 2005 e 2010). A coleta de dados ocorreu por entrevista semiestruturada com 11 professores formadores e a organização da análise pelos eixos: 1) concepção de movimento, 2) fontes de saberes, 3) metodologia do ensino, 4) objetivos da disciplina, 5) compreensão do contexto de formação em Pedagogia. Em síntese, constatou-se que os professores formadores contemplam saberes diversificados, com enfoques teórico-metodológicos confusos, que nem sempre consideram especificidades da criança pequena. Revelou falta de conhecimento sobre o contexto de atuação dos futuros profissionais, indefinição em relação ao perfil profissional desejado e a necessidade de discussões que relevem a estrutura curricular destes cursos.

Palavras-chave: Formação de Professores; Educação Infantil; Saberes do Movimento do Corpo Infantil.

ABSTRACT

The research investigated body movement knowledge during training for teacher of small kids, to identify and understand how this knowledge are used by teachers trainers in the courses of Pedagogy in Curitiba-Paraná. A theoretical support it was used the studies of Marcelo García (2009) and Garanhani (2004, 2005, 2010). The data was collected using semistructured interview, 11 teachers from 10 courses, the analysis was based on axes: 1) conception of movement, 2) sources of knowledge, 3) teaching methodology, 4) goals of discipline, 5) understanding the context of formation. In summary, it was found that teachers trainers include diverse and confuse knowledge that do not consider the specificities of early childhood. It also revealed the lack of knowledge of these professionals about the context of performance, uncertainty regarding the professional profile desired in the proposed training courses and the need for discussions that fall under the curriculum of these courses.

Keywords: Teachers' Training; Kindergarten; Infant Body Movement Knowledge.

Recebido em: 03/10/2016
Aprovado em: 24/10/2016

*Secretaria Municipal da Educação, Curitiba, PR
Email: fberwanger@sme.curitiba.pr.gov.br

*Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR
Email: marynelma@ufpr.br



INTRODUÇÃO

Com a justificativa de que a formação de professoras¹ da criança pequena interfere diretamente na (re) construção de suas concepções e práticas sobre a movimentação do corpo da criança e da importância de um trabalho educativo do movimento na educação da pequena infância, surgiu a necessidade de identificar e compreender como os saberes sobre o movimento do corpo da criança pequena se inserem no contexto da formação inicial de professoras.

Esta justificativa nos levou a realizar uma investigação sobre os saberes do movimento do corpo infantil no contexto do trabalho docente de professores formadores² das Licenciaturas em Pedagogia de Curitiba-Paraná, pois acreditamos que a abordagem teórica e metodológica feita pelos professores formadores nas disciplinas influencia a compreensão das futuras docentes sobre como estruturar o trabalho educativo com o movimento do corpo na educação da criança pequena.

García (2009, p. 118) reforça essa proposição quando afirma que “*a forma como conhecemos uma determinada disciplina ou área curricular afeta a forma como a ensinamos*”. Isso porque os saberes docentes são construídos ao longo de nossas vidas, sendo que, dia após dia estabelecemos empatia com determinados saberes e obstinação por outros em função de nossas vivências. Consequentemente, utilizamos em nossas ações docentes elementos presentes nos saberes com os quais obtivemos boas experiências.

Neste cenário, Tardif (2008, p. 4) nos alerta:
[...] as universidades e os formadores universitários assumem as tarefas de produção e legitimação dos saberes científicos e pedagógicos, ao passo que **aos professores compete apropriar-se desses saberes, no decorrer de sua formação, como normas e elementos**

de sua competência profissional (grifo nosso), competência essa sancionada pela universidade e pelo Estado (TARDIF, 2008, p. 4, grifo nosso).

Dito isso, ressaltamos a necessidade do professor formador compreender que a formação recebida pela futura professora deve estar em consonância com o tipo de educação que se espera que ela desenvolva posteriormente, bem como, que os diferentes conhecimentos que constituem os saberes docentes sustentam a formação das futuras profissionais.

Deste modo, o estudo teve o objetivo de identificar e compreender a forma como os saberes sobre o movimento do corpo infantil são tratados pelos professores formadores de disciplinas que tratam destes saberes nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia de Curitiba-Paraná.

Assim, no primeiro momento o artigo traz uma introdução sobre o tema em questão, apresenta no desenvolvimento os pressupostos teóricos que nortearam o estudo, em seguida traz a forma como se deu a leitura e análise dos dados a partir dos eixos de análise e, por fim, expõe as considerações finais, que apontam uma síntese sobre a forma como são tratados os saberes do movimento do corpo infantil no trabalho docente realizado pelos professores formadores investigados.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: uma discussão teórica

As proposições teóricas e os referenciais legais que trazem informações sobre questões voltadas para a formação de professores, os quais envolvem, principalmente, os processos formativos da formação inicial, são inúmeras e demonstram significativa preocupação com a melhoria da qualidade do ensino na Educação Básica.

¹ Utilizaremos o termo professoras, gênero feminino, não porque pretendemos conceituar a profissão apenas no feminino, mas “tendo em vista que a feminização da profissão é a realidade amplamente em maior escala [...]” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 43).

² São considerados formadores todos os professores de cursos de formação inicial no Ensino Médio e Superior segundo o documento Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 2002). Neste estudo utilizaremos a expressão professor formador para conceituar o profissional que promove diretamente formação inicial no Ensino Superior.



O desafio da profissionalização docente relacionado com a Educação Básica vem se tornando um dos mais importantes na agenda mundial de prioridades da UNESCO, desde a sua criação em 1945, e a professora é realmente tida como elemento capaz de assegurar uma educação de qualidade para todos, seja em relação ao desenvolvimento cognitivo, quanto em relação à dimensão humanista e ética desta profissão (GATTI; BARRETTO, 2009).

Neste panorama, destacamos neste estudo dois grupos distintos de docentes, que possuem esforços direcionados em prol de formações diferenciadas, com características e objetivos próprios, voltados para diferentes sujeitos. A professora da escola, formada nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia, que será considerada, principalmente, na sua condição de futura professora, e o professor formador que atua nas Licenciaturas. Ambos, professor formador e futura professora, carregam consigo uma imensa responsabilidade, pois qualquer mudança que possa ocorrer na qualidade do ensino necessariamente passará pela docência, e, por conseguinte, pela formação docente.

Precisamos de boas políticas para que a formação inicial de professoras garanta competências que irão necessitar ao longo de sua extensa, flexível e diversificada atuação profissional. A sociedade carece de boas professoras, que possuam uma boa prática profissional, dentro de padrões profissionais de excelência, que “*assegurem o compromisso do respeito ao direito que os alunos têm de aprender*” (GARCÍA, 2009, p. 111).

Desta maneira, pensar na formação inicial, significa vislumbrar o fato de que é preciso ampliar esforços em prol de medidas que visem melhorar a educação escolar como um todo.

Imbernón (2009) acredita que o tipo de formação inicial que as professoras recebem não oferece apresto suficiente para que seja possível a utilização de novas metodologias, ou mesmo métodos desenvolvidos teoricamente nas práticas de sala de aula. O autor reitera que,

“essa formação inicial é muito importante já que é o início da profissionalização, um período em que as virtudes, os vícios, as rotinas etc.

são assumidas como processos usuais da profissão” (IMBERNÓN, 2009, p. 41, grifo nosso).

Segundo Imbernón (2009), na formação inicial a futura professora possivelmente sedimenta uma série de posturas que a acompanharão posteriormente em seu desenvolvimento profissional.

Não há dúvidas de que a professora tem um papel extremamente importante no contexto educativo/formativo, mas existem outros sujeitos que interagem entre si e são igualmente respeitáveis no enfrentamento dos desafios que concernem a qualidade da Educação Básica. Dentre eles, apontamos o **professor formador**.

Assim sendo, as funções do professor formador estão muito além das tarefas desenvolvidas em sala de aula, de modo que ele precisa compreender claramente quais serão as incumbências das profissionais que está formando, em que contextos elas possivelmente irão atuar, para selecionar e elaborar os saberes a serem tratados no processo de formação.

Os últimos trinta anos foram pródigos para que o Brasil pudesse vislumbrar avanços no que diz respeito à educação da criança pequena. As discussões em torno da qualidade dos serviços prestados na Educação Infantil passaram a centrar seus argumentos relevando a igualdade e a excelência das condições educativas das crianças e não apenas questões relativas ao acesso e à democratização do ensino. Com isso, a formação das profissionais que atuam na Educação Infantil, as práticas educativas desenvolvidas dentro da escola e, conseqüentemente, os saberes vinculados ao fazer pedagógico das professoras começaram a ter maior visibilidade, ganhando destaque nas pesquisas e decisões político-pedagógicas vinculadas à Educação Infantil.

Todavia, mesmo diante de progressos significativos voltados para uma nova concepção de desenvolvimento da criança pequena, verifica-se ainda no interior das instituições de Educação Infantil um enorme distanciamento entre o teor das conquistas (regulamentações, leis, documentos oficiais) e a qualidade das práticas efetivadas no cotidiano das instituições (SILVA; ROSETTI-FERREIRA, 2000).



As autoras reforçam o fato de que as profissionais envolvidas na Educação Infantil têm grande dificuldade em modificar as rotinas escolares, pautadas apenas nos cuidados com a alimentação e higiene, ou voltadas estritamente para aspectos excessivamente escolarizantes e tradicionais; prevalece a escassez de práticas voltadas para o desenvolvimento global da criança, para suas especificidades e necessidades educativas.

Sem dúvida, a formação de professoras de Educação Infantil está permeada de uma complexidade que deve levar em conta as peculiaridades das crianças sem menosprezar as questões culturais, de modo que, o processo formativo deve dar condições para que as futuras profissionais sejam capazes de estruturar práticas educativas preocupadas com características e especificidades do universo infantil. Neste cenário, a investigação proposta, compreende e ressalta a importância de se atentar aos saberes que envolvem o contexto formativo da docência em Educação Infantil.

Consideramos que a relação das professoras com os saberes que são elaborados e mobilizados durante suas ações docentes é bastante complexa, envolvendo substancialmente aqueles saberes que, por sua vez, são requeridos aos formadores de professores, nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia. Com base nestas considerações, Garanhani (2004) alerta: diante da concepção de cuidar e educar, persiste um grande desafio para a Educação Infantil, o de estruturar ações pedagógicas que contemplem ao mesmo tempo os cuidados que são indispensáveis ao desenvolvimento da criança e os conhecimentos que devem estar vinculados aos seus aprendizados.

A formação das professoras, nesse sentido, deve procurar abordar peculiaridades do trabalho na Educação Infantil, diante das tantas especificidades que estão atreladas ao cuidado e educação da criança pequena. Dentre essas inúmeras especificidades, sublinhamos a necessidade de valorizar as suas diferentes linguagens. Em meio a elas, destacamos o **movimento do corpo**.

Para a criança, o movimento do corpo representa a possibilidade de se integrar ao meio

em que se encontra, e isso acontece por meio da experimentação e da vivência de situações diferenciadas. Ampliar as possibilidades expressivas de movimento na pequena infância se faz necessário para que haja progressivamente maior interação da criança com o meio, o que torna imprescindível a valorização da

“movimentação da criança, não somente como uma necessidade físico-motora do desenvolvimento infantil, mas também como uma capacidade expressiva e intencional” (GARANHANI, 2008, p. 128).

Assim, compreender o movimento do corpo infantil como uma linguagem, nos ajuda a identificar e entender as características e especificidades da pequena infância e, conseqüentemente, estruturar espaços e tempos educativos que deem o direito as crianças de se movimentar, ou seja, de ampliar suas possibilidades de utilizar o corpo em movimento como uma ferramenta de expressão e comunicação.

Refletir sobre o movimento do corpo da criança na Educação Infantil é bastante instigante e desafiador, sobretudo porque existem algumas tensões que acompanham o assunto, como por exemplo, as questões relacionadas com diferentes concepções pedagógicas que abarcam saberes sobre o movimento do corpo infantil e a Educação Física na infância.

Para Garanhani e Moro (2000), seria importante repensar as questões que abrangem a movimentação corporal da criança na infância, sendo necessário mudar a lógica do pensamento educacional, presente desde o século XVIII, para uma atenção à formação de profissionais que atuam na Educação Infantil.

Quando reconhecemos que há corpos em movimento na Educação Infantil, é preciso relevar que compete à professora da pequena infância a seleção e articulação de conteúdos que valorizem as práticas educativas, de modo a contemplar o movimento desses corpos.

Afinal, ao educar e cuidar de crianças pequenas, o professor não oferece apenas aquilo que sabe, mas também aquilo que é através das interações (GATTI, 2009, p. 37).



Para a autora, há uma especificidade clara no trabalho da profissional de Educação Infantil que é a de compreender e trabalhar com as linguagens da criança.

A criança é um ser dependente do adulto, é um ser delicado, que carece de cuidados físicos e psicológicos constantes, que apresenta vulnerabilidade (física, emocional e social) e *“simultaneamente fala desde cedo cem linguagens”* (FORMOSINHO, 2002, p. 136).

O termo linguagem, de acordo com Barbosa (2009), é usado, nos dias de hoje, como referência às diversas manifestações e expressões culturais, científicas e da vida cotidiana. A importância de centrar as propostas pedagógicas da Educação Infantil nas linguagens, de acordo com a autora, resume-se ao fato de que assim se considera a multidimensionalidade existente na educação das crianças.

A abordagem que se pauta em propostas pedagógicas norteadas pelas linguagens da criança é bastante recente e tem despertado grande interesse nos pesquisadores interessados na Educação Infantil. Mas, ressalta Barbosa (2009), que esta proposta traz inúmeros questionamentos, porque muitas vezes a linguagem é vista como um campo disciplinar que se refere à linguagem verbal. Em outros momentos, adverte a autora, cada linguagem corresponde a uma disciplina. Porém, na Educação Infantil, encontramos outras linguagens como: das artes visuais, do corpo e movimento, da música, da literatura, da linguagem oral, do letramento, da natureza e sociedade.

Neste cenário, o movimento do corpo compreende uma das linguagens que a criança pequena utiliza nas suas relações com o mundo e são as primeiras experiências de cuidado corporal (Barbosa, 2009). Por exemplo, os bebês, ao passarem por processos de construção do campo da confiança, desenvolvem o sentimento de confiabilidade, tão importante para os progressos e conquistas relativos ao desenvolvimento infantil.

Desde que nascem as crianças vivenciam experiências corporais e, progressivamente, se apropriam de movimentos para a interação com o mundo. Por meio do movimento, aprendem sobre

si mesmas, relacionam-se com o outro e com os objetos, desenvolvem suas capacidades e aprendem habilidades. Portanto, o movimento é um recurso utilizado pela criança para o seu conhecimento e do meio em que se insere, para expressar seu pensamento e também experimentar relações com pessoas e objetos. O movimento para a criança significa muito mais do que mexer partes do corpo ou deslocar-se no espaço, o movimento é linguagem. (CURITIBA, 2009, p. 9).

Assim, diante da importância que o movimento do corpo tem para a criança pequena consideramos imprescindível que professoras de Educação Infantil compreendam e considerem o trabalho educativo do mesmo no desenvolvimento infantil, estabelecendo um compromisso com os processos de aprendizagem singulares da pequena infância.

Portanto, tendo o foco principal da pesquisa os professores formadores das disciplinas que tratam de saberes do movimento do corpo infantil nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia de Curitiba, é necessário levar em conta: que concepção de movimento possui estes formadores? A que fontes recorrem para organizar os saberes de suas disciplinas? Como organizam suas disciplinas? Que expectativas possuem acerca do processo formativo?

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Para iniciar a investigação foi feito um levantamento no banco de dados do MEC (e-MEC), das universidades de Curitiba com Cursos presenciais de Licenciatura em Pedagogia. Este levantamento utilizou-se de dois critérios: cursos em funcionamento no ano de 2009 e cursos com pelo menos uma turma já formada.

Assim, no primeiro momento a pesquisa selecionou 18 Instituições de Ensino Superior, que foram contatadas uma a uma para que fosse possível identificar as disciplinas que tratavam de saberes sobre o movimento do corpo infantil e os professores formadores responsáveis por elas. Na sequência, foram entrevistados 12 professores formadores vinculados a 10 Cursos de



Licenciatura em Pedagogia, por conta dos critérios previamente determinados para a definição dos sujeitos.

Ao investigar a formação dos sujeitos participantes da pesquisa, evidenciamos que: dos 11 formadores investigados, dois possuem doutorado, seis possuem mestrado (destes, um está cursando o doutorado), dois são especialistas e somente um possui apenas graduação. O perfil desta amostra nos mostrou que a formação da maioria dos professores formadores investigados possui uma trajetória vinculada à pesquisa e à formação continuada. Isso, muito provável, se deve ao fato de que, atualmente, a maioria das Instituições de Ensino Superior exige de seus profissionais a titulação mínima de mestre.

Ressaltamos que todos os sujeitos possuem graduação em Educação Física, o que denota que os saberes sobre o movimento do corpo infantil, abordados nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia, perpassam possivelmente pelas concepções pedagógicas inerentes a essa área de conhecimento.

Em relação à experiência enquanto docentes na Educação Infantil, dois formadores nunca atuaram nesta etapa de ensino, sendo que, um deles comentou que nunca foi professor em nenhuma outra etapa. Os demais já tiveram experiências com a criança pequena. No entanto, seis deles ressaltaram o fato de que tiveram experiências muito breves, quando recém-formados ou apenas nos estágios obrigatórios, durante o período de graduação.

O instrumento utilizado para a produção dos dados foi a entrevista semiestruturada, tendo como base as orientações de Lüdke e André (1986), e para desenvolver o roteiro de entrevista seguimos orientações de iniciar a entrevista por questões abertas, deixando as questões fechadas (idade, formação etc.) para o final, como forma de estimular a espontaneidade do entrevistado.

Para Lüdke e André (1986) a grande vantagem da entrevista é que ela possibilita a captação imediata e corrente da informação que se deseja com qualquer tipo de sujeito e sobre diferentes assuntos. A entrevista semiestruturada *“se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que*

o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Assim, definimos o conteúdo da entrevista a partir das informações curriculares obtidas por meio de estudo exploratório previamente realizado, dos referenciais teóricos e das questões norteadoras da pesquisa. Desse modo, ante aos professores formadores as questões da entrevista focalizaram:

1. Sua compreensão acerca do movimento na Educação Infantil;
2. As fontes utilizadas no processo formativo;
3. A organização da disciplina;
4. O objetivo a que se propõe a disciplina, considerando as expectativas que o formador possui em relação ao trabalho que será realizado pelas futuras docentes;
5. O entendimento geral que o formador detém sobre a os fazeres pedagógicos do movimento no curso de Pedagogia;

Em sua maioria as entrevistas foram realizadas na própria Instituição de Ensino Superior onde cada formador atua e tiveram duração média entre 8 e 25 minutos. Foram marcadas com antecedência e os sujeitos foram esclarecidos sobre o objetivo da pesquisa, bem como, consentiram a utilização das falas.

A organização para análise seguiu as orientações de Bardin (2009). Assim, os dados produzidos a partir das entrevistas com os professores formadores investigados foram organizados por meio de cinco eixos de análise:

- 1) concepção de movimento na Educação Infantil;
- 2) as fontes de saberes;
- 3) metodologia de ensino;
- 4) objetivos da disciplina;
- 5) compreensão do contexto de formação do Curso de Licenciatura em Pedagogia.

A análise dos dados não teve a pretensão de indicar quais são os saberes específicos que devem obrigatoriamente estar vinculados às disciplinas que tratam dos saberes do movimento corporal infantil e sim verificar e compreender como estes saberes são tratados pelo professor formador na formação inicial de professoras da Educação Infantil.



SÍNTESE DA ANÁLISE DOS DADOS

Ao investigar como são tratados os saberes do movimento do corpo infantil presentes nas disciplinas específicas dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia de Curitiba-Paraná constatamos que as abordagens presentes em cada uma das disciplinas possuem enfoques bem

diversificados, permeados por uma série de contradições, inerentes ao trabalho que é desenvolvido pelos professores formadores.

A Figura 1 apresenta uma síntese sobre a forma como são tratados os saberes do movimento do corpo infantil no trabalho docente realizado pelos professores formadores investigados:

Figura 1: Síntese de como são tratados os saberes do movimento do corpo infantil na formação de professoras da criança pequena nos cursos de LICENCIATURA em PEDAGOGIA de Curitiba-Paraná



Fonte: Berwanger (2011)



O eixo de análise **Concepção de movimento na Educação Infantil** procurou apreender como o professor formador compreende o movimento na Educação Infantil. Para García (2009, p. 118) “[...] a matéria que ensinamos ou pretendemos ensinar não fica à margem de nossas concepções”. Assim, procuramos averiguar qual o entendimento que o formador tem do movimento na educação da pequena infância, com a intenção de verificar como ele compreende a presença e a importância do movimento para o desenvolvimento infantil.

Constatamos que todos os professores formadores consideram importante um trabalho educativo com o movimento no desenvolvimento da criança pequena. No entanto, identificamos a existência de diferentes justificativas para comprovar essa importância, como por exemplo, a fala da professora Amanda³ “*é um elemento muito importante nessa fase porque a gente sabe que o movimento vai trazer muitos benefícios futuramente, na fase de jovem ou adulto*” e o relato do professor Alex: “*eu vejo o movimento como uma ferramenta pedagógica*”. Analisamos que, em algumas falas, as justificativas parecem não respeitar as particularidades e interesses do universo infantil.

Em relação ao eixo de análise **As fontes de saberes** evidenciamos que os professores formadores fazem uso de diversos referenciais e que não há similaridade entre as concepções pedagógicas privilegiadas em cada disciplina. Segundo André e colaboradores (2008), a prática docente integra múltiplos saberes advindos de fontes variadas e com pesos diferenciados, com os quais os docentes mantêm diferentes relações.

Em função disso constatamos que as disciplinas se organizam de forma bastante distinta, pois cada professor formador parece definir, segundo critérios próprios e não aparentes, quais os conhecimentos que irão constituir os conteúdos a serem abordados na sua disciplina e, conseqüentemente, os referenciais teóricos e metodológicos.

Ficou evidente que a diversidade de concepções pedagógicas apresentadas sugere que

as futuras professoras estão expostas a diferentes referenciais teóricos e metodológicos que se contrapõem no que tange a compreensão de um trabalho educativo com o movimento do corpo na pequena infância.

Frente a isso, pensamos que não existem parâmetros claros a respeito de exigências na formação de docentes para a Educação Infantil, no que se refere, especialmente, ao trabalho educativo da movimentação do corpo da criança. Kishimoto (2002) reitera que os problemas relativos à formação para a docência são antigos e decorrem justamente da pouca clareza em relação ao perfil profissional desejado nos cursos de formação propostos. Para a autora a falta de clareza, conseqüentemente, se reflete na configuração curricular, na organização de cursos fragmentados e muito afastados da prática pedagógica na Educação Infantil.

Quanto ao eixo de análise **Metodologia de ensino** identificamos que os saberes sobre o movimento do corpo infantil são interpretados e sistematizados de formas bastante distintas e cada contexto formativo, ou seja, cada curso possui disciplinas que focam objetivos diferenciados.

Salientamos que a maioria das futuras professoras apresentou relatos que indicam aversão pelas aulas de Educação Física vivenciadas no período escolar. Segundo os professores formadores, elas iniciam a disciplina com um sentimento de antipatia já instalado. Para Kishimoto (2004, p. 338-339)

a experiência do adulto, seus interesses e dúvidas são pontos de partida para aprendizagem, pois são tais fatores e valores que selecionam o que ele aprende ou deixa de aprender.

Ante isso, ressaltamos que somente alguns professores formadores mostraram-se preocupados em organizar suas ações a partir das concepções prévias das futuras professoras, na tentativa de reverter o quadro de aversão apresentado.

Ressaltamos ainda que são visíveis contradições quanto à organização da disciplina,

³ Para preservar o anonimato, os professores entrevistados foram apresentados por meio de nomes iniciados com a letra A. Não houve qualquer critério que associasse determinado professor formador a cada um dos nomes.



que podem ser percebidas diante da multiplicidade de entendimentos no que diz respeito às funções que a futura profissional, licenciada em Pedagogia, terá em seu trabalho docente.

Verificamos na análise sobre os **Objetivos da disciplina** que existem conflitos acerca das atribuições das futuras Pedagogas, percebidos nos relatos de alguns professores formadores e, também, sobre a finalidade a que se propõem as disciplinas.

Concluímos, então, que há falta de conhecimento dos professores formadores que ministram disciplinas sobre os saberes do movimento corporal na Educação Infantil em relação às funções inerentes a profissional licenciada em Pedagogia. Em sua maioria os professores formadores parecem não compreender quais serão as responsabilidades do trabalho desenvolvido por essa profissional.

Em relação ao eixo **Compreensão do contexto de formação da Licenciatura em Pedagogia** evidenciamos que os professores formadores não dimensionam seu trabalho levando em conta um contexto maior, que envolve o Curso de Licenciatura em Pedagogia. O foco das ações docentes prioriza apenas o trabalho que cada um desenvolve em sua disciplina e a necessidade de dar conta dos próprios saberes, inerentes aos seus objetivos, sem desviar atenções e preocupações para a extensão que envolve o contexto da formação inicial, bem como, para as incumbências que estariam vinculadas às funções que a profissional formada em Pedagogia irá desempenhar.

Assim sendo, as análises indicam que é preciso mobilizar investigações pautadas nos saberes de professores formadores, para que seja possível conhecer melhor o trabalho docente que desenvolvem e aperfeiçoá-lo.

Em síntese, as investigações se fazem necessárias não somente nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia, mas, sobretudo, nos currículos e programas das disciplinas dos Cursos de Licenciatura em Educação Física, em virtude da provável influência que a disciplina Educação Física Escolar demonstrou ter no comportamento antipático que as alunas dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia

apresentaram, de acordo com os relatos dos professores formadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo assim, como conclusão das evidências apresentadas na análise dos dados, apontamos a necessidade de haver mais estudos que relevem a estrutura curricular dos cursos de formação de professoras e, sobretudo, discussões em torno do desenvolvimento profissional docente de professoras da pequena infância. Tendo em vista a possibilidade de contribuir com a temática em questão, consideramos plausível sugerir a constituição de uma teorização sobre o conhecimento do trabalho de professores formadores nas suas relações com os saberes docentes. Para isto, utilizamos o estudo de Roldão (2010), o qual traz importantes contribuições acerca do conhecimento socialmente exigido para o desenvolvimento da atividade docente.

Roldão (2010), ao abordar os elementos específicos que incidem sobre os saberes de um docente, abrange o domínio de eixos de conhecimento característicos que apresentam estreita relação com os aspectos analisados nas entrevistas, os quais são: saber o que ensinar; saber por que e para que ensinar; saber como ensinar; saber a quem se ensina; saber conceber e escolher como ensinar; saber analisar e av aliar como se ensinou; saber reorientar estratégias futuras.

Apesar das dificuldades em se definir a especificidade do conhecimento profissional docente de professores formadores, as orientações de Roldão (2010) nos ajudaram a concluir que os eixos de saberes requeridos ao professor formador em sua relação com o trabalho docente partem de uma concepção clara a respeito da área de conhecimento a ser abordada, que permita ao professor formador definir o que ensinar, bem como, selecionar objetivos condizentes com os propósitos do programa curricular a que pertence e com as ações que são esperadas dos profissionais em formação. Ante isso, é fundamental definir critérios coerentes para a escolha de referenciais



teóricos que estejam em consonância com os conteúdos e objetivos revelando, sobretudo, as características dos sujeitos envolvidos no processo de formação.

A metodologia de ensino por sua vez, tem relação com a capacidade de saber como ensinar, pois é fundamental que a disciplina se organize de modo a permitir que os futuros profissionais façam uso dos conteúdos de acordo com as especificidades dos contextos em que atuarão. Igualmente importante é a compreensão do contexto de formação, que inclui questões internas que abrangem toda a dimensão do curso, e externas, que compreendem os contextos de atuação do futuro profissional.

Por fim, destacamos dentre os eixos de conhecimento propostos por Roldão (2010) a importância da compreensão do trabalho de formador de um futuro profissional da educação, pelo próprio formador. Esse formador deve ter ciência que é responsável pela formação de um formador e, acima de tudo, de um cidadão profissional da educação que irá atuar em prol da sociedade.

Dito isso, consideramos pertinente que o professor formador reflita sobre as suas próprias ações e avalie, constantemente, o trabalho desenvolvido, de maneira a abranger mudanças e soluções para problemas e desafios enfrentados, de modo a abarcar os postulados implícitos dos saberes relativos ao ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo e colaboradores. O trabalho do professor formador. In: **Anais Seminário REDESTRADO** (Seminário de La Red de Estudios sobre Trabajo Docente), 7. Buenos Aires, Redestrado: 2008. p. 1-12. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/textos/trabajos/O%20TRABALHO%20DO%20PROFESSOR%20FORMADOR.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2010.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na educação infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília, DF: MEC/UFRGS, 2009. Disponível em: <<http://www.facec.edu.br/seer/index.php/formacaodeprofessores/>>. Acesso em 12 fev. 2011.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a formação de professores**. Brasília: MEC/SEF, 2002.

BERWANGER, Fabíola. **Os saberes do movimento do corpo na educação infantil**: o contexto da formação de professores nas licenciaturas em pedagogia de Curitiba-Paraná. 2011. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2011.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Caderno pedagógico: movimento**. Curitiba, PR: PMC/SME, 2009.

FORMOSINHO, João. A universidade e a formação dos educadores de infância: potencialidades e dilemas. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

GARANHANI, Marynelma Camargo; MORO, Vera Luiza. A escolarização do corpo infantil: uma compreensão do discurso pedagógico a partir do século XVIII. **Educar em Revista**, Curitiba, PR, n. 16, p. 109-119, 2000.



GARANHANI, Marynelma Camargo. **Concepções e práticas pedagógicas de educadoras da pequena infância**: os saberes sobre o movimento corporal da criança. 2004. 155 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

GARANHANI, Marynelma Camargo. A educação física na educação infantil: uma proposta em construção. In: ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo; SCHNEIDER, Omar. (Orgs.). **Educação física para a educação infantil**: conhecimento e especificidade. Aracaju, SE: EdUFS, 2008.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista brasileira de formação de professores**. Goiânia, GO, v. 1, n. 1, p. 90-102, mai. 2009. Disponível em: <<http://www.facec.edu.br/seer/index.php/formacaodeprofessores/issue/view/4>>. Acesso em: 18 nov. 2010.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. (Coord.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

IMBERNON, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O sentido profissionalizante para o educador na infância. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente - Revista brasileira de pesquisa sobre formação de professores**, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em 12 jan. 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Orgs.). **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

ROLDÃO, Maria do Céu. Ensinar e aprender: o saber e o agir distintivos do profissional docente. In: ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Maria Aparecida (Orgs.). **Formação do professor**: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar. Curitiba, PR: Champagnat, 2010.

SILVA, Ana Paula Soares; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Desafios atuais da educação infantil e da qualificação de seus profissionais: onde o discurso e a prática se encontram? In: **Anais Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 23., 2000, Caxambu, MG, p. 1-13. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0707t.PDF>>. Acesso em: 20 nov. 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.