

A EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA REFLEXÃO ACERCA DOS SABERES DOCENTES

Early childhood education and teacher training: a reflection on teaching knowledge

La educación infantil y la formación de profesores: una reflexión sobre los saberes docentes

Meira Chaves Pereira*

Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP-Rio Claro) – Bra.

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo discutir os saberes necessários a prática do professor da educação básica com ênfase na educação infantil. Utilizou-se a revisão de literatura especializada em três eixos reflexivos a) discussão dos saberes dos professores (TARDIF, 2002; GAUTHIER, 1998; SHULMAN, 2014), b) a construção do conhecimento (BOURDIEU, 2003) e c) a prática reflexiva (SCHON, 1992). Diante das considerações desveladas foi possível compreender que alguns autores tratam de saberes docentes como aqueles advindos da experiência, do ofício, da formação e do currículo. Por outro lado, o “conhecimento pedagógico do conteúdo”, conhecimento sobre como o conteúdo se mostra ensinável, destacando o “como” ensinar determinado conteúdo ou assunto apresentado a um grupo de alunos num determinado contexto, é caracterizado como uma base de conhecimentos próprios do professor para o ensino, por combinar o conteúdo com a matéria e a pedagogia ao exercício docente.

Palavras-chave: Saberes de professores. Construção do conhecimento. Educação Infantil.

ABSTRACT

This work had as objective to discuss the knowledge necessary to the practice of the teacher of basic education with emphasis on early childhood education. A review of specialized literature on three reflexive axes a) discussion of teachers' knowledge (TARDIF, 2002, GAUTHIER, 1998, SHULMAN, 2014), b) the construction of knowledge (BOURDIEU, 2003) and c) the reflective practice (SCHON, 1992). In the light of the unveiled considerations, it was possible to understand that some authors deal with teacher knowledge such as those arising from experience, the craft, the training and the curriculum. On the other hand, "pedagogical knowledge of content", knowledge about how content is taught, highlighting the "how" to teach certain content or subject presented to a group of students in a given context, is characterized as a knowledge base of the teacher for teaching, for combining content with subject and pedagogy to the teaching exercise.

Keywords: Teacher knowledge. Knowledge construction. Child education.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo discutir los saberes necesarios para la práctica del profesor de la educación básica con énfasis en la educación infantil. Se realizó una revisión de literatura focalizada en tres ejes reflexivos: a) la discusión de los saberes de los profesores (TARDIF, 2002, GAUTHIER, 1998, SHULMAN, 2014); b) la construcción del conocimiento (BOURDIEU, 2003); y c) la práctica reflexiva (SCHON, 1992). Ante las consideraciones desveladas fue posible comprender que algunos autores tratan los saberes docentes como aquellos provenientes de la experiencia, del oficio, de la formación y del currículo. Por otro lado, el "conocimiento pedagógico del contenido", conocimiento sobre cómo el contenido se muestra enseñable, destacando el "cómo" enseñar determinado contenido o asunto presentado a un grupo de alumnos en un determinado contexto, se caracteriza como una base de conocimientos propios del profesor para la enseñanza, por combinar el contenido con la materia y la pedagogía al ejercicio docente.

Palabras-clave: Saberes de profesores. Construcción del conocimiento. Educación Infantil.

Introdução

No Brasil a educação infantil tem uma trajetória permeada por grandes transformações desde as primeiras estratégias de implantação. Inicialmente termos como atendimento a criança, assistência ao menor, escolas maternais, eram utilizados para identificar essa faixa etária (CAMPOS, ROSEMBERG e FERREIRA, 1993), com as discussões e debates no campo há uma tímida transformação nos modos de olhar a criança, como sujeito de direitos garantidos por lei, tem-se então a inserção dessa faixa etária na educação básica e assim surge a necessidade em criar uma nomenclatura para diferenciar o atendimento das crianças pequenas de modo a diminuir os problemas de definição desse campo. E assim, aos poucos, o atendimento a criança passa de uma visão assistencialista para uma visão pedagógico e educativo.

As políticas de efetivação da educação infantil (LDB, 9394/96; LEI, 12796/2013) ainda são recentes o que acarreta numa área ainda em fase de efetivação, e isto requer atenção e cautela para pensar em tempos e espaços e a formação dos profissionais para atuar neste campo. Nessa perspectiva, a formação do professor de educação infantil é um aspecto primordial, uma base de conhecimentos capazes de proporcionar o suporte necessário que auxilie na aprendizagem e desenvolvimento da criança. Sendo assim, quais conhecimentos necessários para o exercício da docência? Qual a formação necessária para atuar na educação infantil?

A formação de professores da educação infantil

A educação infantil é uma etapa da educação básica que requer dinamismo e saberes que não resulta somente na transmissão de conhecimentos. Deste modo, a formação do professor para esta etapa requer um estudo específico. Atualmente as discussões acerca deste campo tem aumentado significativamente, haja vista, que anteriormente a formação do professor da educação infantil não tinha espaço nos debates no campo educacional. Com a sociedade em constante transformação, as lutas por escolas infantis, qualidade de atendimento e ensino, surge a necessidade de formar professores em áreas específicas para que houvesse uma educação de qualidade. A promulgação da LDB 9394/96 contribuiu para que a mudança nesse quadro tivesse suas primeiras modificações, como consta no Art. 62 da referida Lei:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 1996).

Atualmente no Brasil, segundo a legislação vigente para atuar na educação infantil o mínimo exigido é o curso normal em nível médio ou curso superior, neste caso o curso de Pedagogia. O curso de magistério ou curso normal em nível médio, ainda é aceito como formação mínima para exercer a docência em educação infantil, contudo, em alguns Estados/municípios as redes de ensino exigem que se tenha curso em nível superior como requisito. Apesar das recentes alterações na LDB essa questão ainda permanece sem alteração. A publicação do Plano Nacional de Educação – 2014-2024 também corrobora para que a situação da formação do professor de educação infantil tenha avanços, como proposto:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, (BRASIL, 2014).

A proposta é que essa meta seja alcançada por meio de treze estratégias a serem desenvolvidas pela União, Estados e Municípios. Dados do Observatório do PNE demonstraram que em 2015, 76,4% dos professores da educação básica possuem curso superior, da educação infantil os resultados são para creche e pré-escola. Na creche 61,7% e pré-escola 65,3% possuem curso de ensino superior. Há outra parcela com bacharelado, complementação pedagógica e sem licenciatura. Até 2014 os resultados do senso escolar traziam indicadores de professores com Ensino Médio – modalidade Normal/Magistério, Ensino Médio e Ensino Superior. No entanto, com a publicação do PNE em 2014, já passa a vigorar a meta quinze que prevê a formação de professores com ensino superior, apontando assim para uma mudança no perfil dos professores em atuação. É notório que a formação do professor da educação básica vem se transformando ao longo dos tempos. Autores como (FELDENS, 1984) citado por e (DINIZ-PEREIRA, 2013) apontam que na década de 1970 a formação do professor inicialmente tinha um caráter de experimentação, racionalização, exatidão e planejamento tornaram-se as questões principais na educação de professores (IDEM), isso resultava da visão funcionalista que se tinham da educação, nessa época estudos apontam que a formação era pautada em métodos de treinamento do professor.

Em 1980 ampliou-se o debate sobre a reformulação dos cursos de formação docente. Período de criação dos CEFAMs - "Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério", iniciativa de cunho Federal, com um projeto pedagógico forte, no entanto, com força maior no estado de São Paulo. No final de 1980, com a publicação da constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 e a LDB/1996, a inserção da educação infantil como espaço de atendimento as crianças de zero a seis anos, implicou encadeamentos relevantes para o perfil do professor que atua nesta etapa. A partir de então a formação de professores para a educação infantil começou a ser orientada sob ótica desta lei, que pressupõe o cuidar e educar de modo indissociável.

Ainda nos anos de 1990 observa-se estudos voltados para a prática pedagógica como construção de saberes. Em 1994 um documento publicado pelo Ministério da Educação "Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil" uma coletânea de textos resultantes de um "Encontro Técnico de Formação do Profissional de Educação Infantil". Esses textos contribuíram para a investigação de questões importantes para a elaboração de políticas de formação de professores da educação infantil. Temas como: "O currículo da Educação Infantil, os cursos de formação profissional e as diferentes possibilidades dessa formação, a estruturação da carreira, a remuneração e as condições de trabalho em creches e pré-escolas" (BRASIL, 1994, p. 10), foram dos destaques nas discussões. Como disposto, nos anos 1990 com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, esta propôs alterações nos cursos de formação de professores, como delimitação de tempo para sua efetivação. Em 2001, é apresentada pelo Conselho Nacional de Educação as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação (CNE/CP 009/2001) projetando um novo arranjo para os cursos de formação de professores e nos anos seguintes as Diretrizes Curriculares específicas de cada curso.

Nos anos 2000, as pesquisas apontam que o professor suas vozes, identidades e suas vidas estavam em evidência, Diniz-Pereira (2013). Estes dados apontam a formação de professores ainda como um campo em construção, ou seja, as discussões acerca da formação docente não se esgotam. Para Oliveira (1994), a formação do professor de educação infantil era muito pobre ou até mesmo não existiam. Principalmente quando se refere a creche, visto que havia uma forte divisão entre o cuidar e educar. Os profissionais que atuavam nessa etapa eram os pajens, recreacionistas e monitoras, quando havia um professor este desenvolvia atividades cujo objetivo, ou seja, a preparação para o ensino fundamental.

Em 2014, o MEC lançou a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, incluindo nessa proposta diversos centros de pesquisas de várias universidades. Essa rede segundo Gatti e Barreto (2009) nasceu a partir da confirmação que a formação continuada vinha se incorporando cada vez mais as perspectivas de professores e gestores educacionais nas diferentes

etapas da educação, e surge também as análises de formações continuadas muito dispersas e por vezes superficiais. As autoras destacam ainda que esta iniciativa proporcionou a criação de diversos materiais didáticos voltados aos professores em exercício. Na atualidade, muitos avanços, ainda que sutis, valorizam esta etapa da educação básica, cabe destacar o PAR – Plano de Ações Articuladas, cuja expansão para vários municípios possibilita a organização de formação continuada de professores pelos municípios, e por vezes efetivados pelos centros da Rede Nacional de Formação.

Em 2015, publica-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, essa publicação pode ser considerada um marco nas políticas formação de professores da educação básica. Esse documento define os cursos de formação inicial que são: I. Cursos de graduação de licenciatura; II. Cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; III. Cursos de segunda licenciatura (BRASIL, 2015). Nessa direção as DCNs apontam para uma fundamental organicidade no processo de formação e sua institucionalização de modo que o projeto de formação seja idealizado e desenvolvido em parceria com a instituição de educação superior o sistema de ensino e instituições de educação básica. Acerca da formação inicial as Diretrizes estabelecem que se destinam aqueles que tem como objetivo o exercício do magistério na educação básica e/ou outras áreas que preveem conhecimentos pedagógicos.

Deste modo, como disposto brevemente, percebe-se como a trajetória da formação de professores segundo a política nacional, tem permeado um caminho com significativas mudanças, junto a legislação que normatiza o acesso a educação básica, neste campo a formação docente é um aspecto importante da educação nacional. A formação docente é uma condição essencial para a melhoria nos indicadores de qualidade na educação. Ser professor, de forma geral exige um olhar atento em todos os seus aspectos, além disso, requer uma bagagem de conhecimentos teóricos e práticos que auxiliam na compreensão da realidade educacional, considerando as necessidades de cada faixa etária nas suas especificidades. Pois como destacado por Oliveira (2010):

As crianças necessitam envolver-se com diferentes linguagens e valorizar o lúdico, as brincadeiras, as culturas infantis. Não se trata assim de transmitir à criança uma cultura considerada pronta, mas de oferecer condições para ela se apropriar de determinadas aprendizagens que lhe promovem o desenvolvimento de formas de agir, sentir e pensar que são marcantes em um momento histórico (p. 6).

As instituições de ensino superior muitas vezes não apresentam uma formação que contemple todas as especificidades da prática pedagógica, estabelecendo uma relação entre a teoria e prática com suficiente embasamento para uma atuação consciente, se o professor tiver clareza do modo como as crianças se desenvolvem, como brincam, como aprendem logo, não terão o entendimento que a aprendizagem infantil ocorre de forma integrada. Sendo assim, ser professor é carregar a responsabilidade e o compromisso social com a educação, a prática diária da profissão requer uma articulação entre o ensino e a aprendizagem e esse processo se constrói ao longo da trajetória docente.

Como disposto anteriormente, muitas mudanças acerca da formação de professor para a educação básica, tanto nos aspectos políticos, pedagógicos, históricos resultaram numa outra concepção de atendimento da criança. Logo, a formação de professores para essa etapa de ensino também sofreu alterações, atualmente a meta quinze do PNE – 2014-2024 prevê que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, na área em que atuam. O mesmo documento dispõe sobre a obrigatoriedade da educação infantil, logo, ações voltadas para esse campo foram necessárias.

A descrição do percurso da formação docente para a educação básica se faz necessário para a compreensão do histórico e ainda que escassas algumas mudanças podem ser percebidas, tanto em nível de formação de seus profissionais quanto a sua oferta. No que se refere a formação do professor da educação infantil a legislação prevê que se preserve as especificidades da educação infantil e priorize o desenvolvimento global das crianças de zero a cinco anos. Para Nóvoa (1992) a mudança educacional está relacionada também as mudanças de práticas pedagógicas no cotidiano da sala de aula, para o autor o desafio da formação de professores:

[...] consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam actividades distintas. A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais (NÓVOA, 1992, p. 29).

Considera-se a escola como ambiente educativo, espaço onde o trabalho e a formação caminham juntos. Diante disso, os questionamentos acerca da formação do professor e a sua prática pedagógica são temas de grandes discussões na área: que professores formar, quais conhecimentos devem ser priorizados, quais vivências necessárias à docência, qual a função do professor, são inquietações que cercam este campo. Para desenvolvimento desses questionamentos buscaremos alguns autores que tratam desses aspectos da formação docente.

Os saberes dos professores

A formação docente, o conhecimento profissional, o repertório, os saberes e conhecimentos necessários a profissão, são alguns pontos em destaque na formação e no exercício da profissão docente. Nessa perspectiva, apresenta-se algumas percepções acerca desses saberes – como denominado por alguns autores como Gauthier (1998), Tardif (2002), e Shulman (2014) que denomina a base da formação docente como conhecimento pedagógico do conteúdo. Ao pensar a construção do conhecimento, cabe destacar algumas pontuações feitas também por Bourdieu acerca da construção do conhecimento, autor que também é citado por Tardif e Gauthier.

Para Bourdieu (2003) no mundo social existe três modos de conhecimento teórico. *O conhecimento fenomenológico* – compreende-se como a primeira experiência com o mundo social (a família, o mundo natural), ou seja, a familiaridade, a assimilação do mundo social como mundo natural; *O conhecimento objetivista* – constrói relações objetivas, organiza as práticas e as representações das práticas, cessando aquele conhecimento primeiro, o fenomenológico; *conhecimento praxiológico* – tem como objeto não só as relações direitas, mas, as relações dialéticas entre as estruturas e as disposições estruturadas. Para Bourdieu tudo está relacionado, a estrutura e a sociedade são como a língua e há uma estrutura de base que permite sua utilização e representação, contudo, a vida real não é organizada, sendo difícil seguir as estruturas. O autor acredita que a consciência individual é resultado das estruturas. As pessoas não apenas as utilizam, mas, as manipulam de modo consciente. Atualmente, a realidade educacional se apresenta com significativas transformações, um mundo globalizado que exige dos professores conhecimentos, ideias, habilidades, métodos de ensino satisfatórios, resolução de conflitos em sala de aula, domínios de novas tecnologias entre outros.

Sobre a profissionalização docente Gauthier (1998) salienta que apesar da docência ser um ofício realizado há séculos, há ainda algumas ideias equivocadas sobre este ofício, dentre estas podemos destacar: 1) que para ser docente é suficiente *conhecer o conteúdo*, ora, uma vez que reduzir o conhecimento a transmissão de conteúdos é considerar a docência por uma única dimensão, é negar a reflexão da forma mais profunda sobre a natureza, quem ensina tem consciência que para ser docente é necessário mais que o conhecimento da disciplina, carece de atenção aos alunos suas especificidades, aos conflitos, ao planejamento, organização e avaliação; 2) basta ter *talento*, para alunos à docência é uma questão de talento, reduzir a docência a essa afirmação é um tanto rasa, o

trabalho e a reflexão constituem uma base indispensável a profissão; 3) a crença que apenas ter *bom senso* é essencial, reduzir o trabalho do professor ao bom senso é desconsiderar o conjunto e conhecimentos de habilidades necessárias ao exercício do magistério e que basta simplesmente o discernimento; 4) basta ter *intuição* ou comando interior, sem deliberação racional; 5) basta ter *experiência*, esse requisito está presente em diversos trabalhos, não deve no entanto, representar a totalidade do saber docente e por último o 6) basta ter *cultura*, o saber da cultura é essencial mas, torná-lo exclusivo é manter o ensino na ignorância.

Esses pontos destacados por Gauthier (1998) reforçam o discurso acerca do ofício docente que por vezes permeiam o senso comum, que deve ser evitado, de modo a não reduzir a docência em “achismos”, sendo necessário ao professor uma formação de contemple satisfatoriamente o exercício da docência. Para o mesmo autor, ensinar é trabalhar em um ambiente organizacional controlado, permeado por normas e regras e ainda assim, agir em função de autonomia necessária para atingir os objetivos da escola.

Do mesmo modo que cita os equívocos acerca da docência o mesmo autor apresenta uma outra visão do ensino, uma concepção de saberes ancorados nas ideias de Tardif, Lessard e Lahaye (1991). Gauthier (1998) indica os saberes necessários ao ensino: os saberes disciplinares (conhecer a matéria), curriculares (o programa que serve de guia para planejar, avaliar), das ciências da educação (questões relacionadas aos sistema escolar, como o conselho de escola, conhecimento relacionados a ação pedagógica), da tradição pedagógica (saberes da tradição pedagógica, inicialmente individual e posteriormente em grupo), experienciais (aquele advindo da experiência, da jurisprudência particular) e da ação pedagógica (o conjunto de conhecimentos do ensino ou jurisprudência pública validada) pontos destacados a partir de adaptação da tabela organizada por Gauthier (1998, p. 29).

Enfim, para o autor “[...] o desafio da profissionalização, com o qual, daqui para a frente, temos que nos defrontar no campo do ensino, obriga-nos a evitar esses dois erros que são o de um ofício sem saberes e o de saberes sem ofício” (GAUTHIER, 1998, p. 28). Ao reconhecer o repertório de conhecimentos próprios do ensino revelado pelas pesquisas, sugere um ofício com saberes. Assim como Gauthier, os saberes dos professores também são discutidos por Tardif (2002), o autor defende que o saber docente não deve ser isolado de outras dimensões do ensino, não é possível falar de saberes sem contextualizá-lo com a realidade do trabalho do professor. Esses saberes estão interligados com a trajetória profissional, sua relação com os educandos e os demais protagonistas do universo escolar.

Para Tardif (2002) o trabalho docente está situado a partir de seis fios condutores: 1) *saber e trabalho* – o saber docente pode ser entendido como uma relação íntima do trabalho na escola e sala de aula, são as relações por meio do trabalho que oferecem princípios para o enfrentamento com as situações do cotidiano; 2) diz respeito a *diversidade do saber*, que concebe o saber do professor como pluralismo do saber, diversidade, um saber fazer diverso e de certo modo, naturalmente diferente; 3) a *temporalidade do saber*, em que compreender o saber do professor como algo temporal, ao considerar que este é adquirido num contexto da história de vida e da carreira profissional; 4) compreendido como *experiência de trabalho enquanto fundamento do saber*, a ênfase está nos saberes com origem na experiência do trabalho diário, com base na prática, pois é neste cenário que o professor desenvolve o habitus, que são disposições assimiladas pela prática, nas palavras de Tardif (2002) “[...] ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho” (p. 21); 5) Diz respeito aos *saberes humanos a respeito de seres humanos*, manifesta a concepção de trabalho interativo em que o trabalhador relaciona seu objeto de trabalho através da relação humana e o 6) *saberes e formação professores*, é resultante dos anteriores, manifesta a necessidade de repensar a “formação para o magistério, considerado os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano” (TARDIF, 2002, p. 23).

Para o autor é impossível perceber esses saberes sem relacioná-los com os professores nos espaços do cotidiano. Este saber é intimamente social e ao mesmo tempo os saberes dos atores individuais incorporam a sua prática profissional e assim adaptá-la e transformá-la. Deste modo, o “eu sou” e “o que faço” quando se ensina, devem ser compreendidos não como polos distintos, mas, uma conclusão dinâmica das transações contidas no processo de trabalho escolar. Em suma, saber docente pode ser compreendido “[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (p. 36). Enfim, os saberes dos professores são temporais, diferenciados e localizados, pois carregam consigo as impressões do ser humano.

Assim com Gauthier e Tardif, outro autor colabora com os estudos acerca dos saberes dos professores é o Lee Schulman, desde a década de 1960 problematiza: como ensinar? Como mobilizar o conhecimento? Qual o papel do professor na produção desses saberes? Schulman investiga a mobilização desses saberes possíveis ao ensino sob a perspectiva docente, sujeitos produtores e mobilizadores de saberes no âmbito da prática, com suas particularidades e história de vida, cientes da realidade que o cerca como os alunos, os conteúdos, o currículo. Shulman (2014) aponta para uma base de conhecimentos para o ensino e indaga “como é possível aprender tudo que é preciso saber sobre o ensino durante o breve período destinado à formação de professor?” (p, 205), demonstra estranhamento com esse questionamento e apresenta argumentos afirmando que há sim, uma base de conhecimentos para lecionar já produzida. Diante disso, descreve que na possibilidade de organizar o conhecimento do professor, esse no mínimo deveria incluir as seguintes categorias:

- geral, com especial referência aos princípios e estratégias mais abrangentes de gerenciamento e organização de sala de aula, que parecem transcender a matéria;
- conhecimento do currículo, particularmente dos materiais e programas que servem como “ferramentas do ofício” para os professores;
- conhecimento pedagógico do conteúdo, esse amálgama especial de conteúdo e pedagogia que é o terreno exclusivo dos professores, seu meio especial de compreensão profissional;
- conhecimento dos alunos e de suas características;
- conhecimento de contextos educacionais, desde o funcionamento do grupo ou da sala de aula, passando pela gestão e financiamento dos sistemas educacionais, até as características das comunidades e suas culturas; e
- conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica. (SHULMAN, p. 206).

O autor acrescenta ainda que dispor desse conhecimento de base não significa apenas possuir o conhecimento em si, mas compreender e selecionar como esse conhecimento é aplicado na condição prática. Dentre as categorias elencadas por Shulman, destaca-se o conhecimento pedagógico do conteúdo, este identifica as especificidades de conhecimentos necessários para ensinar, resultado de uma combinação entre pedagogia e conteúdo para compreender tópicos específicos, problemas ou questões, são pensadas e são ajustadas de acordo com a predisposição dos alunos, postos em prática no processo educacional no âmbito da sala de aula. Em suma o “[...] conhecimento pedagógico do conteúdo é, muito provavelmente, a categoria que melhor distingue a compreensão de um especialista em conteúdo daquela de um pedagogo”, (SHULMAN, p. 207).

Esse conhecimento ancora em dois fundamentos: a literatura acumulada acerca do campo e o conhecimento filosófico e histórico sobre a origem desse conhecimento na área de estudo. Para Shulman o professor em grande responsabilidade sobre o conhecimento do conteúdo e a relação que estabelece com este, pois é fonte primeira de contato do aluno com esse conhecimento. O modo

como esse conhecimento é explorado pelo professor ajuda o aluno a selecionar o que prioritário e o que secundário. Diante da diversidade de alunos, o professor deverá ser flexível de modo que possa apresentar uma compreensão múltipla de conceitos de modo que um mesmo conceito e princípio possa ser compreendido. O conhecimento pedagógico do conteúdo incorporada a formação didática integra todas as dimensões do saber, a mobilização do conhecimento, ou seja, a maneira como trabalhar pedagogicamente os conteúdos, como torná-los ensináveis. De outro modo, Shulman (2014) enumera quatro grandes fontes que ancora o conhecimento para o ensino.

(1) formação acadêmica nas áreas de conhecimento ou disciplinas; (2) os materiais e o entorno do processo educacional institucionalizado (por exemplo, currículos, materiais didáticos, organização e financiamento educacional, e a estrutura da profissão docente); (3) pesquisas sobre escolarização, organizações sociais, aprendizado humano, ensino e desenvolvimento, e outros fenômenos sociais e culturais que afetam o que os professores fazem; e (4) a sabedoria que deriva da própria prática, (p. 207).

Para o mesmo autor o conhecimento não é uma base para o conhecimento, não é algo fixo nem definitivo, há justificativas para essas bases, porém, ainda há muito a ser descoberto, estudado, inventado. Ao passo que se estuda, se aprende, descobre-se outras categorias de entendimento e compreensão e ao longo do tempo esses estudos podem indicar essas premissas como princípios ou práticas e no que isso pode acarretar. Enfim, o conhecimento pedagógico do conteúdo é o conhecimento sobre o como o conteúdo se mostra ensinável, haja vista que caracteriza um aporte de conhecimentos próprios do professor para o ensino, por combinar o conteúdo com a matéria e a pedagogia ao exercício docente.

Educação infantil e os saberes docentes

A educação infantil, segundo a legislação ainda que timidamente vem se transformando, seja nas políticas públicas como campo da pesquisa e discussões, e a formação do professor para atuar nesse campo aos poucos vem sendo debatida. Como disposto a formação do professor para essa etapa da educação básica, ainda ocorre de forma polivalente, em que se forma o docente para educação básica que atua com a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental. Pensar a formação do professor para a educação básica é pensar também nas crianças e nas suas particularidades. Como dito por Gauthier (1998) sobre alguns “achismos” da profissão docente, essa percepção ainda é uma constante no campo da educação infantil, ao acreditar que para ser docente na creche por exemplo, basta “gostar de crianças”. Esse pensamento acerca da educação infantil, está relacionada a história da educação infantil, um período em que pessoas sem formação mínima atuavam nesta etapa, período em que se tinha a visão de que qualquer um pode ensinar razoavelmente bem (DARLING-HAMMOND, 2006).

Ser docente na atualidade requer potência e percepção da situação atual o qual a sociedade perpassa, Darling-hammond (2006) assim com Shulman destaca alguns pontos relevantes na formação do professor do século xxi, salienta que para ensinar exige que se saiba no mínimo saber alguma coisa sobre o assunto, é necessário formar professores para entender profundamente os desafios da educação. Outra perspectiva a considerar, é desenvolvida por Schön (1992), o autor indica formação do professor numa perspectiva reflexiva e questiona sobre qual a formação é mais viável, que conhecimentos priorizar, que competências podem ajudar no desenvolvimento das crianças, etc. Esses apontamentos indicam para a importância de uma formação reflexiva. Para Schön (1992) a docência é construída como prática, e a mesma não nega a epistemologia científica, no cotidiano, dependendo da sua prática o professor não lida com saberes técnicos, ainda que domine os saberes, quando está na prática o saber se torna outro. Enfim, ele propõe uma formação profissional apoiada na valorização da prática profissional, ainda que haja por parte do professor, dificuldades em modificar a prática docente.

Considerações finais

No Brasil a educação infantil tem uma trajetória permeada por grandes transformações desde as primeiras estratégias de implantação. Percebeu-se que inicialmente o atendimento a criança apresentava um caráter assistencialista, de guarda da criança, e com o tempo algumas iniciativas já demonstravam uma tímida mudança na percepção da criança, que passava a ser compreendida como sujeito de direitos garantidos por lei, tem a inserção dessa faixa etária na educação básica e assim surge a necessidade em criar uma nomenclatura para diferenciar o atendimento das crianças pequenas de modo a diminuir os problemas de definição dessa etapa. E assim, aos poucos, o atendimento a criança passa de uma visão assistencialista para uma visão pedagógico e educativo. As políticas de efetivação da educação infantil (LDB, 9394/96; LEI 12796/2013) ainda são recentes o que acarreta numa área ainda em fase de consolidação, e isto requer atenção e cautela para pensar em tempos e espaços para este campo.

Nessa perspectiva, a formação do professor de educação infantil é um aspecto primordial, uma base de conhecimentos capazes de proporcionar o suporte necessário que a criança requer. Desta maneira, esse trabalho tentou descrever alguns pontos da trajetória da formação do professor da educação infantil que está ancorada na formação do professor para a educação básica, por meio de políticas públicas que regulamenta essa etapa de ensino bem como as diretrizes para formação de profissionais para esse campo. Assim como a formação, buscou-se também compreender a base que conhecimentos e saberes necessários a esse docente.

Nesse sentido, esse estudo favoreceu o entendimento dos questionamentos elecandos nos início desse estudo: quais conhecimentos necessários para o exercício da docência? Qual a formação necessária para atuar na educação infantil?. Diante das considerações apontadas, foi possível compreender que alguns autores como Tardif (2002), Gauthier (1998) e Schön (1992) tratam de saberes docentes, aqueles advindos da experiência, do ofício, da formação, do currículo, etc. Entende esse saber como saber social, pois são partilhados primeiramente por um grupo, que possuem uma formação em comum, convivem numa mesma organização e estão sujeitos a uma estrutura coletiva, como regras, disciplinas a serem ministradas, conteúdos trabalhados, enfim, esse contato com o meio o torna social.

Por outro lado Shulman (2014) destaca o “conhecimento pedagógico do conteúdo” conhecimento sobre como o conteúdo se torna ensinável, destacando o “como” ensinar determinado conteúdo ou assunto apresentado a um grupo de alunos num determinado contexto, haja vista que caracteriza um aporte de conhecimentos próprios do professor para o ensino, por combinar o conteúdo com a matéria e a pedagogia ao exercício docente. Enfim, os autores citados, corroboram com a premissa de pensar a formação docente como algo relevante para melhoria na educação, contextualizando seus saberes e conhecimentos para o exercício docente com satisfação, sendo assim, é preciso mobilizar esse conhecimento e abandonar as concepções que reduzem a profissão docente ao senso comum, como se fosse possível qualquer pessoa exercer a docência. Há uma base de conhecimentos próprios da docência que são delimitados e não acessível a um leigo, um conhecimento que necessita que um alto nível de proficiência. Por fim, ser professor, de forma geral exige um olhar atento em todos os seus aspectos, além disso, requer uma bagagem de conhecimentos teóricos e práticos que auxiliam na compreensão da realidade educacional, considerando as necessidades de cada faixa etária nas suas especificidades.

Referências

BOURDIEU, P. Por um esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. *A sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Olho d'Água. 2003.

BRASIL. *Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos

profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 20 jan.2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Brasília, 1996. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 20 jan.2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano de ações Articuladas (PAR): instrumento de campo*.

Brasília. MEC, Secretaria Executiva, 2007. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/31925-plano-de-acoes-articuladas>. Acesso em: 20 jan.2018.

BRASIL. Ministério Da Educação. *Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024*. Brasília, 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 20 jan.2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Política Nacional de Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994. Disponível em:

http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do?select_action=&co_obra=28099&co_midia=2. Acesso em: 20 jan.2018.

CAMPOS, M. M. ROSEMBERG, F. FERREIRA, I. M. *Creches e pré-escolas no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1993.

DARLING-HAMMOND, L. Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, Vol. 57, n. 3, May/June 2006. Disponível em:

<https://chalkboardproject.org/sites/default/files/Constructing-21st-Century-Tchr-Ed.pdf>. Acesso em: 20 jan.2018.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013.

Disponível em <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faceba/article/view/758>. Acesso em: 20 jan.2018.

GATTI, B; BARRETO, E. S. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GAUTHIER, Clermont *et al.* *Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o Saber Docente*. Ijuí: Unijuí, 1998.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Portugal: Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Portugal: Porto, 1992. p. 9-30.

OLIVEIRA, Z. M. R. (Org.) *Educação infantil: muitos olhares*. São Paulo, Cortez, 1994.

OLIVEIRA, Z. M. R. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? *Anais do I Seminário nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais*. Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculoeducacao-infantil-zilma-moraes/file>. Acesso em: 20/01/2018.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SCHON, D. A. Formar professores como reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

TARDIF, M. LESSARD, C; LAHAYE, L. *Os professores face ao saber*: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4118869/mod_resource/content/1/TARDIF%2C%20Maurice%20et%20al.%20Os%20professores%20face%20ao%20saber%20-%20esbo%C3%A7o%20de%20uma%20problem%C3%A1tica%20do%20saber%20docente.pdf.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, R.J.: Editora Vozes, 2002.

* Doutoranda em Educação UNESP/Rio Claro. Mestra em Educação pela UFSCar campus Sorocaba/SP, membro do GEPLAGE – Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação e Tutora da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP). E-mail: meira.chaves@gmail.com

Recebido em 10/08/2018

Aprovado em 15/10/2018