

Formação de professores para ensinar os saberes das práticas corporais às crianças na educação infantil

Teachers' formation to teach them know from the body practices to the children in the infantile education

Paula Roberta Paschoal Boulitreau¹.

Resumo

O ensino das práticas corporais tem se constituído como elemento essencial na educação infantil para o desenvolvimento geral das crianças situadas entre 0 (zero) e 5 (cinco) anos visto que o movimento e o corpo se configuram como espaço e instrumento de manifestação da linguagem, e, portanto, da aprendizagem. Considerando tais aspectos, o estudo em voga visa discutir os saberes a serem tratados durante a formação inicial para que os professores se sintam elementarmente fundamentados para o trato das práticas corporais na educação infantil. Metodologicamente, trata-se de um estudo qualitativo de caráter exploratório realizado por meio de revisão documental e de literatura. Para análise dos dados consideramos a análise de conteúdo de Bardin (2009). Enquanto resultados, identificamos que a prática pedagógica direcionada para os conhecimentos específicos da cultura corporal precisa ser debatida no âmbito do ensino superior, bem como as características destes sujeitos aprendentes uma vez que os saberes docentes mantêm uma aproximação significativa com aquilo que pode ser ensinado como elenca Tardif (2014). Concluímos, portanto, que a prática pedagógica tem estreita relação com a formação de professores, devendo ser parte significativa do currículo dos cursos de formação inicial dos professores.

Palavras-chave: Formação de professores. Saberes. Práticas Corporais.

Abstract

The teaching of the body practices has if constituted as essential element in the infantile education for the located children's general development between 0 (zero) and 5 (five) years seen that the movement and the body are configured as space and instrument of manifestation of the language, and, therefore, of the learning. Considering such aspects, the study in rowing seeks to discuss them know the they be treated during the initial formation so that the teachers feel elementarmente based for the treatment of the corporal practices in the infantile education. Metodologicamente, is treated of a qualitative study of exploratory character accomplished through documental revision and of literature. For analysis of the data we considered the analysis of content of Bardin (2009). While results, we identified that the pedagogic practice addressed for the specific knowledge of the corporal culture needs to be debated in the extent of the higher education, as well as the characteristics of these critical students once teachers knowledge maintain a significant approach with that that can be taught as elenca Tardif (2014). We ended, therefore, that the pedagogic practice has narrows relationship with the teachers' formation, should be significant part of the curriculum of the courses of the teachers' formation inicial.

Keywords: Teacher's formation. Knowledge. Body practices.

¹ Profa. Me. Em Educação Física (prática pedagógica e formação de professores) pelo Programa Associado de Pós-Graduação da UPE/UFPB.

Introdução

Historicamente, a Educação Infantil teve de travar diversas lutas para ser reconhecida enquanto etapa da educação básica. Este fator só se consolidou por meio da publicação da LDB de 1996, anos depois do primeiro reconhecimento legal dos direitos das crianças na Constituição de 1988.

Antes disso, a Educação Infantil era pensada apenas como espaço assistencialista para as crianças, e para as mulheres situadas em grandes centros urbanos, que por sua vez tinham em seu cotidiano a necessidade da presença do trabalho fora de casa (em sua maioria, fabril). Por isso, a priori, as escolas foram sendo instituídas com o objetivo de receber, sobretudo, a prole da classe trabalhadora (menos favorecida).

Com o passar do tempo e com o avanço dos estudos no campo da educação, bem como com a instituição de políticas públicas que vislumbram a criança considerando suas particularidades enquanto sujeito histórico com a cidadania, a Educação Infantil passa a se fundamentar em dois pilares: cuidar e educar.

No município de Recife, a instituição de creches e pré-escolas, se deu por volta da década de 1970. Estas foram prioritariamente situadas em localidades cuja população era identificada com maior vulnerabilidade social, ou seja, próximos as comunidades com córregos, morros, mangues, etc. (RECIFE, 2015).

Deste modo, surge também a necessidade de pensar a formação do docente que vai atuar nesse âmbito de cuidado, mas também de educação, partindo do pressuposto que ao passo que as crianças se apropriam dos saberes construídos ao longo da história da humanidade, elas também se humanizam, e isso constitui o processo de formação. Dentre estes saberes, estão as práticas corporais. Por isso, neste artigo iremos discutir três eixos: a formação docente e os saberes infantis, relacionando-os com as práticas corporais, entrelaçando tais elementos a partir de reflexões sobre a prática pedagógica. Para tanto, iniciaremos abordagem da temática trazendo indicativos acerca do lugar que estes professores constituem na Educação Infantil.

E, nessa perspectiva, verificamos que em função do contexto histórico, o trabalho com crianças foi uma das primeiras alternativas acessadas pelas mulheres enquanto possibilidade de trabalho não-doméstico, por isso, ainda na atualidade é possível observar a prevalência do gênero feminino na ação docente da Educação Infantil.

Deste modo, objetivamos perscrutar aspectos relacionados à formação das professoras polivalentes para lidar com os saberes pertinentes às práticas corporais na Educação Infantil.

1. Procedimentos metodológicos

O estudo em voga foi estruturado a partir de uma abordagem qualitativa, que de acordo com Gamboa (2007), qualitativa surge em oposição crítica às perspectivas positivistas de ciência. Isto porque, os pesquisadores observaram que alguns fenômenos precisavam ser analisados a partir das suas características humanas e sociais, como no caso do nosso objeto de estudo (a formação docente para tratar as práticas corporais na Educação Infantil).

Nesse sentido, a pesquisa foi realizada em três etapas como orientam Souza Júnior, Melo e Santiago (2010): fase exploratória, coleta e análise de dados. As três etapas foram articuladas a partir da compreensão epistemológica hermenêutica-dialética porque para os autores os estudos científicos devem apresentar rigor científico partindo de uma metodologia adequada ao objeto de estudo.

Neste caso, a hermenêutica-dialética toma por base a comunicação para realizar este exercício reflexivo sobre a liberdade humana de expressão por meio da fala, e, nesse sentido, traz um caráter crítico e dialético para a abordagem qualitativa utilizada neste estudo (MINAYO, 2002).

Portanto, a pesquisa em questão é uma revisão de literatura que segundo Mancini e Sampaio (2007), é caracterizada pela análise e síntese da informação disponibilizada por todos os estudos relevantes publicados sobre o tema em questão. Tais publicações foram ser coletadas em meios escritos (livros, revistas, jornais, etc.) e meios digitais (artigos on-line, bases de dados, etc.) de forma que os pesquisadores puderam resumir o corpo de conhecimento existente e de encontrar indicadores relevantes sobre o objeto de estudo.

Durante a fase exploratória, realizamos leitura iniciais pautadas em categorias analíticas fundamentais do nosso estudo, estabelecendo assim, unidades de contexto e unidades de registro. Foram elas: Professora polivalente, Práticas corporais, Procedimentos Metodológicos. Na fase de coleta, agregamos a leitura de documentos, como a proposta política de Recife no que se refere ao trato dos saberes na Educação Infantil.

Para análise dos dados, tomamos por base a análise conteúdos de Bardin (2009) com a intenção de averiguar cuidadosamente aquilo que foi relatado nos textos analisados, uma vez que este é um conjunto de técnicas constituído por “procedimentos sistemáticos e objetivos de

descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens” (p.42). Pois, julgamos ser esta a técnica mais coerente com o objeto de estudo. Esta pesquisa foi realizada de setembro de 2016 a setembro de 2017.

2. Resultados e discussão

De acordo com Tardif (2014, p.235) o professor é o responsável por organizar o trabalho pedagógico, sendo considerado o “[...] sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes próprios da sua ação”. Este apontamento implica que o docente necessita de saberes específicos à prática pedagógica, e, para isso, a legislação vigente em nosso país (LDB 9.394/96) traz a regulamentação sobre a formação profissional minimamente exigida para o exercício do magistério na Educação Infantil descrita no Art. 62.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.

§ 6º O Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação - CNE.

§ 7º (VETADO).

§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular.

Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas.

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.

(BRASIL, 1996, p.19).

De acordo com o exposto, observamos que ao docente é solicitada a formação acadêmica no curso de pedagogia ou licenciatura quando se tratar de uma disciplina específicas, em instituições de ensino superior reconhecidas pelo Ministério da Educação. Sendo assim, inferimos que há um processo de estreitamento de laços entre o ensino superior e a educação básica em função do reconhecimento científico acerca dos saberes relativos à prática pedagógica.

Este foi um marco deveras significativo para que outro olhar fosse lançado sobre a Educação Infantil no sentido de superação do foco apenas no cuidar. Nesta perspectiva, pudemos verificar a produção de teorias que contemplam sistemas de práticas pertinentes aos atores da escola, e assim, tais teorias são produzidas e assumidas de modo a alimentarem reflexões sobre a prática pedagógica, gerando renovação sobre estas propostas (ação-reflexão-ação). Nesse movimento, constitui-se uma indissociabilidade entre a atuação docente e os saberes significativos para subsidiar tal intervenção (TARDIF, 2014).

Identificamos também que tais aportes teóricos da prática pedagógica são provenientes do acúmulo de experiências, pesquisas e formação inicial (graduação, magistério, normal médio ou normal superior). Por isso, refletem diretamente na intervenção no cotidiano escolar, sendo de fundamental importância para que as ações didático-pedagógicas ganhem corpo.

E, nesta direção, Romanowski (2010) reconhece a pedagogia enquanto ciência em avanço, capaz de refletir sobre o sistema educacional brasileiro e seus princípios. Para tanto, ela faz um apanhado de informações considerando o contexto histórico cuja a pedagogia surge. Ela relata que ainda por volta dos anos 1939 os pedagogos tinham a opção de se tornarem bacharéis num curso de 3 anos ou complementar sua formação com o estudo acerca dos elementos didáticos para possuírem a habilitação necessária a atuação equivalente aos professores formados no curso Normal. Anos depois é que a formação em pedagogia passa a ser direcionada à Educação Infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental por meio de determinação do CFE nº 251/62. E, apenas no final dos anos 1960, o CFE publica outro parecer sob o nº 252/69 abolindo a dicotomia entre bacharelado e licenciatura, passando a buscar um caráter crítico nesta formação. Por fim, a LDB de 1996 define o magistério como essência do curso de pedagogia como podemos notar no Art.63.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

(BRASIL, 1996, p.20).

A realidade da composição das grades curriculares dos cursos superiores é ilustrada pelo estudo de Romanowski (2010), que detectou ser comum na formação em pedagogia que as disciplinas de fundamentos da educação (História da Educação, Psicologia da Educação, Sociologia e Antropologia) estarem presentes em menor número, enquanto as disciplinas didáticas demandam maior mobilização de tempo da formação, o que consideramos deveras relevante. Nesta perspectiva, identificamos que as disciplinas que contemplam a Teoria e a Prática de ensino são mais evidenciadas à medida que compõem a maior parte da carga horária do curso como observamos na grade trazida como exemplo.

Nesse sentido, compreendemos que saberes diversificados sobre a prática pedagógica devem ser considerados no que diz respeito as áreas como: “História, Geografia, Matemática, Ciências Naturais, Língua Portuguesa e Corporeidade” (ROMANOWSKI, 2010, p.2). Contudo, nos preocupa o fato de verificarmos que por vezes as práticas corporais possam ser negadas a estes professores em formação.

Esta ênfase se dá em função do reconhecimento de que esses são os saberes que devem perpassar o ensino-aprendizagem da criança na Educação Infantil. Por isso, vale ressaltar que com os saltos qualitativos da criança no que se refere à aprendizagem devem agregar certa preocupação da intervenção docente. Assim, vislumbramos:

[...] um profissional humano: que ajuda o desenvolvimento pessoal, intersubjetivo do aluno; um facilitador do acesso do aluno ao conhecimento (informador/informado); um ser de cultura que domina de forma profunda sua área de especialidade (científica e pedagógica/educacional) e seus aportes para compreender o mundo; um analista crítico da sociedade, que nela intervém com sua atividade profissional; um membro de uma comunidade de profissionais, portanto científica (que produz conhecimento sobre sua área) e social (LIBÂNEO; PIMENTA, 2006, p.44).

Este profissional precisa então ter clareza do que tratar na escola, e, para tal, compreender a função da escola ao selecionar os saberes pertinentes àquele âmbito. Portanto, partimos do entendimento que este é o espaço adequado para:

[...] propiciar o acesso ao conhecimento sistematizado daquilo que a humanidade já produziu e que é necessário às novas gerações para possibilitar que avancem a partir do que foi construído historicamente (MARSIGLIA, 2011, p.10).

A partir desta perspectiva identificamos que nenhuma outra instituição é capaz de substituir a escola porque este é o espaço eleito para socialização dos saberes sistematizados pela sociedade ao longo do tempo, saberes estes estimados enquanto indispensáveis ao avanço das novas gerações. Nesse contexto, Pina (2004) afirma que o professor é o sujeito que media a ampliação dos referenciais da criança partindo dos saberes dos estudantes para alcançar àqueles mais elaborados, eruditos, sistematizados. E, isto é o que distingue a escolarização formal.

Segundo o Art. 3º das DCNEIs, os saberes a serem evidenciados na infância devem ser pensados em prol de uma estrutura curricular que privilegie a aprendizagem da criança como podemos verificar na sequência:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que busca articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009).

Diante disto, percebemos que a Educação Infantil é um misto entre o educar e o cuidar, que vem do termo *cogitare* (significa estar atento); educar que vem dos termos *ex (fora) + ducere* (conduzir) que representam “conduzir para fora”. Percebemos então que além dos cuidados básicos, a criança deve ser contemplada em relação a exploração de si mesma, do outro e dos mais diversos saberes que a circundam (ROCHA E KRAMER, 2013).

Por isso, acreditamos que a presença de saberes humanamente construídos e socialmente estabelecidos, podem contribuir sobremaneira para o desenvolvimento integral destas crianças. Isto porque identificamos que a criança é um sujeito peculiar em formação, dotada de criticidade e autonomia, carregada de seus saberes e de sua história.

Assim sendo, é no espaço escolar que seu psiquismo (funções mentais superiores) avança por meio da mediação feita pelo professor acerca da sua visão de mundo (diversidade de saberes). Neste âmbito seus referenciais sobre os saberes mais elaborados (científicos) ampliam suas possibilidades sócio cognitivas, colaborando para a auto-organização da criança (ARCE, 2010).

Saviani (2006) reforça essa ideia quando afirma que devemos garantir às crianças o acesso a esses saberes construídos ao longo da história da humanidade de forma a possibilitar o desenvolvimento de uma lógica crítica, portanto, não devemos privá-las do acesso à cultura humana. Por isso, estes saberes tornam-se patrimônios culturais da humanidade, e, apenas acessando-os, as crianças poderão desenvolver seu pensamento de modo autônomo a ponto de alcançarem patamares que as permitam contestar e modificar sua posição na sociedade.

Para que seja possível tratar esses saberes na Educação Infantil, a LDB 9.394/96 reformada pela lei 12.796/2013 aponta caminhos para estruturação desta etapa, determinando que as crianças entre 0 (zero) e 3 (três anos) sejam atendidas nas creches, e as entre 4 (quatro) e 5 (cinco) anos nas pré-escolas. Ambas devem oferecer 800 (oitocentas) horas de aula, com no mínimo 200 (duzentos) dias letivos, podendo atendê-las em regime parcial (4 horas) ou integral (8 horas).

Aponta ainda que estes saberes devem ser avaliados por meio de pareceres (relatórios) individualizados e sem fins de promoção ou retenção, mas com fim de situar o estágio de aprendizagem e desenvolvimento do estudante. Logo, neste âmbito, o trabalho pedagógico deve ser desenvolvido com a finalidade de sistematizar a transmissão dos saberes, de modo que a aprendizagem esteja a serviço do desenvolvimento infantil (ARCE, 2010).

Nesse sentido, precisamos compreender que diversos saberes (história, geografia, ciências, matemática, língua portuguesa e educação física) devem compor a formação da criança na Educação Infantil. E, tais saberes devem contribuir para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores destes sujeitos, portanto,

[...] desenvolver o intelecto significa desenvolver muitas capacidades específicas e independentes e formar muitos hábitos específicos, já que a atividade de cada capacidade depende do material sobre o qual essa capacidade opera. O aperfeiçoamento de uma função ou de uma atividade específica do intelecto influi sobre o desenvolvimento das outras funções e atividades [...] (VYGOTSKY, LURIA E LEONTIEV, 2016, p.108).

Lembramos, portanto, que a criança não é passiva, mas sim produtora da sua própria identidade, cultura, múltiplas linguagens e história; sujeito que expressa afeto, socialização, movimento, imaginação e ludicidade. E, cabe a escola considerar criticamente a realidade social destas crianças durante o trato com seus saberes, de modo a favorecer a incorporação de novas práticas sociais (ADORNO, 1995).

De modo geral, os saberes presentes na Educação Infantil são aqueles construídos historicamente pela humanidade, dotados de significados e significância para que o sujeito possa alterar a realidade social na qual estão inseridos. Para Vygotsky, Luria e Leontiev (2016), os saberes socialmente mais relevantes são a matemática e a leitura e escrita, além deles, as práticas corporais são apontadas como necessárias a ampliação da linguagem e do pensamento infantis. A partir deste indicativo verificamos que:

A linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertido em linguagem interna, transforma-se em função mental interna que fornece os meios de fundamentais ao pensamento da criança. [...] o pensamento nasce pela primeira vez quando há uma discussão entre crianças, e só depois disso o pensamento apresenta-se na criança

como atividade interna, cuja característica é o fato de a criança começar a conhecer e a verificar os fundamentos do seu próprio pensamento (VYGOTSKY, LURIA E LEONTIEV, 2016, p.114).

Enquanto forma de linguagem, as práticas corporais são saberes pertinentes a escolarização e podem ser concebidas como uma ampliação das possibilidades de lidar com o movimento para além da motricidade, pensando-o como forma de expressão humana assim ela vai construindo múltiplas linguagens nesse processo (OLIVEIRA; OLIVEIRA E VAZ, 2008).

As práticas corporais já presentes na vida das crianças, bem como as mais elaboradas, devem, portanto, ser objeto de ensino na Educação Infantil porque se estabelecem como forma de linguagem social e historicamente construída pela humanidade em virtude das suas necessidades no que concerne à sua corporalidade: jogo/brincadeira, ginástica, dança, luta e esporte (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

De acordo com Oliveira, Oliveira e Vaz (2008) podemos também a definir como uma expressão criativa e consciente das diversas manifestações da corporalidade, que possibilitam maior comunicação e interação dos indivíduos consigo mesmo, com os outros e com o mundo, além de oportunizar o diálogo entre os sujeitos de diferentes contextos sociais, uma vez que foram historicamente produzidas pela humanidade:

Ou seja, as práticas corporais são um conjunto de atividades que atentem para as questões do movimento, do corpo e da corporalidade desde que considerem o contexto histórico, político, social e cultural como por exemplo o jogo, a dança, o esporte, a ginástica e a luta pautadas em experiências que contemplem “o corpo que brinca e aprende manifestações lúdicas; o potencial expressivo do corpo; o desenvolvimento corporal e construção da saúde; e, a relação do corpo com o mundo do trabalho” (OLIVEIRA; OLIVEIRA E VAZ, 2008, p.312).

Destarte, as práticas corporais estão diretamente vinculadas aos elementos da cultura corporal embora sejam uma ampliação deste conceito como vimos anteriormente. Portanto, elas serão configuradas “com temas ou formas de atividade, particularmente corporais” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p.62). Ainda diante destes dados, podemos afirmar que as práticas corporais tratadas na escolarização expressam sentidos e significados que se interpenetram dialeticamente em função dos objetivos dos sujeitos formadores e em formação, além dos da sociedade.

Outro aspecto indissociável das práticas corporais é a ludicidade, pois, criança e brincadeira quase se estabelecem enquanto sinônimos, porque por meio da brincadeira ela se

descobre, descobre o outro, e descobre o mundo que há a sua volta; assim ela vai construindo múltiplas linguagens nesse processo.

Por meio do lúdico podemos resgatar a criatividade, ousando experienciar o novo, acordar do estado vegetativo, disfuncional do corpo ou da mente e escolher tornar-se homem, resistindo às experiências da vida desumanizantes, acreditando em si, em suas ideias, sonhos e visões, elementos entre outros, percebidos como intrínsecos dos homens e da humanidade (MARCELLINO, 2003, p.31).

Concebemos que o lúdico deve estar presente no ensino-aprendizagem das práticas corporais por representar uma forma de relação/comunicação das crianças entre si, com o mundo e com os mais diversos saberes.

Para Lazzarotti Filho et al. (2010, p.24), o termo “práticas corporais” vem sendo utilizado para representar “diferentes formas de atividade corporal ou de manifestações culturais, tais como: atividades motoras, de lazer, ginástica, esporte, artes, recreação, exercícios, dietas, cirurgias cosméticas, dança, jogos, lutas, capoeira e circo”. Estes movimentos, atividades ou práticas, incluem desde as vivências mais tradicionais até as ressignificadas.

Identificamos ainda que:

[...] o termo “práticas corporais” é o símbolo linguístico para um conceito que reúne os enunciados acerca dos fenômenos sociais. Em termos teóricos, o termo abarca características ou atributos dos fenômenos chamados de significantes, os quais são concretos e compõem a realidade social, tais como as danças, os jogos, os esportes, as acrobacias, as lutas, as artes marciais (SILVA, 2014, p.13).

Este termo tem aproximações históricas com o termo *physis*, que representa a ligação do homem com a sua materialidade. Silva (2014, p. 8) aponta que para as civilizações mais antigas (Grécia e Roma) “as práticas corporais eram não apenas a saúde e a força, mas antes, a beleza e a graça dos movimentos: o bem viver, coerente com os princípios morais pregados” já constituíam seu significado. Porém, os sentidos hoje a ela atribuídos preocupam-se em aproximá-las dos fenômenos culturais que se materializam na dimensão corporal levando em conta as subjetividades das ações humanas.

Por isso, identificamos que as práticas corporais são saberes que constituem um patrimônio cultural, devendo ser socializadas durante a escolarização, porque remontam a existência da civilização humana. Estas são capazes de revelar momentos históricos nas quais manifestações da cultura corporal foram criadas, refletindo as formas de conceber a educação e a sociedade, além de carregar consigo os sentidos e significados que os sujeitos que as vivenciam lhe atribuem.

Portanto, concebemos que as práticas corporais além de serem reconhecidas como saberes infantis, precisam ganhar maior destaque na formação do docente que irá tratá-las pedagogicamente na Educação Infantil para que o mesmo possa ter subsídios bastantes sobre estas manifestações culturais.

Nesse contexto é fundamental refletir sobre os procedimentos metodológicos para tratar tais saberes. Procedimentos metodológicos são a operacionalização do método, ou seja, são as estratégias e caminhos que escolhemos usar e nos apropriar durante o processo de ensino e aprendizagem em busca dos objetivos a serem contemplados, desde que relacionados a saberes específicos. “Por exemplo, a atividade de explicar a matéria corresponde ao método de exposição; a atividade de estabelecer uma conversação ou discussão com a classe corresponde ao método de elaboração conjunta” (LIBÂNEO, 2013, p.166).

Para Libâneo (2013) os procedimentos são formas específicas da ação docente coerentes com o método escolhido para o ensino aprendizagem, e exemplifica mais uma vez: “[...] se é utilizado o método de exposição, podem-se utilizar procedimentos tais como a leitura e a compreensão de um texto, demonstração de um experimento, perguntas aos alunos [...]” (p.167). Assim, os procedimentos metodológicos são sequências de ações organizadas pelo docente, com base nos objetivos, para garantir o ensino e a aprendizagem.

Podemos entender que os procedimentos metodológicos são um conjunto de estratégias, ações, passos e procedimentos intencionalmente planejadas pelo professor para regular a relação entre ensino e aprendizagem. Eles são provenientes de uma concepção de sociedade, e, por isso devem ser fundamentados numa proposta de ensino em busca da transformação da realidade social.

Considerando a perspectiva de formação que vislumbramos (histórico-crítica), Marsiglia (2011) aponta do ponto de vista metodológico, que devemos considerar as etapas do desenvolvimento humano para planejar atividades denominadas guia, pois estas serão aquelas que mobilizarão maior concentração da criança, consequentemente oportunizando aprendizagens mais significativas. Ou seja, para pensar o ensino das práticas corporais precisamos compreender melhor como a criança aprende, deste modo, o docente poderá selecionar e sistematizar saberes específicos de determinada área considerando as possibilidades dos alunos (MARTINS, 2013).

A partir desde dado entendemos que as questões vinculadas ao desenvolvimento são norteadoras relevantes para que o professor possa direcionar suas ações pedagógicas. Nesse sentido, estas etapas influenciarão diretamente nas escolhas das atividades-guias das aulas,

consequentemente nos procedimentos metodológicos a serem admitidos pelo docente para mediação da construção dos saberes, ou seja, nas aprendizagens da criança.

De acordo com Vygostky, Luria e Leontiev (2016), as aprendizagens se dão em função das funções psicológicas, que a priori se apresentam como rudimentares (recém-nascido), e a posteriormente tornam-se superiores (sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação e emoção/sentimento). Para tanto, a criança se utiliza basicamente de três unidades para o trato da informação recebida, acionando a atenção/percepção, a análise e a resposta que geram novas ações.

Nesse sentido, os procedimentos metodológicos impulsionam dialogicamente o ensino e a aprendizagem quando assume seu par dialético, conteúdo; além de se agregar ao outro par dialético (objetivo e avaliação) para compor a organização do trabalho pedagógico.

Por isso, para Saviani (2013) é necessário que o professor planeje, avalie e direcione seus procedimentos metodológicos a fim de que os objetivos traçados sejam alcançados, tendo como ponto de partida aquilo que o aluno já possui enquanto saberes e ponto de chegada a ressignificação destes saberes (prática social).

Considerações Finais

Nesta produção foi possível verificar que a formação docente é indissociável das reflexões sobre as possibilidades relativas aos procedimentos metodológicos. Pois estes são os caminhos que, enquanto docentes, escolhemos nos apropriar durante o processo de ensino-aprendizagem para lidar com determinados saberes e alcançar determinados objetivos.

Ou seja, os saberes tratados no decorrer da formação docente têm estreita relação com àqueles que serão tratados durante a formação humana na educação básica, e, neste contexto, precisam ser deveras discutidos e aproximados da realidade da escola.

No caso específico dos professores polivalentes, pudemos identificar que a formação é basicamente fundamentada em dois grandes pilares: os fundamentos da educação e a prática pedagógica. No entanto, saberes historicamente construídos pela humanidade como as práticas corporais são pouco discutidos, o que representa um prejuízo significativo.

Averiguamos que as crianças utilizam as práticas corporais como forma de linguagem e comunicação. Logo, por meio delas, a criança estabelece suas relações com o mundo e com o outro, ou seja, aprende. Portanto, esta lacuna pode implicar na negação, ou pouca inferência

às práticas corporais na Educação Infantil enquanto saberes que humanizam as crianças do ponto de vista histórico-cultural, não apenas enquanto estratégias de ensino.

Tal fator é uma contradição evidente na política proposta de formação trazida pela Rede Municipal de ensino de Recife, que desde 2015, por meio do Ofício Circular nº 122 responsabiliza os professores polivalentes pelo trato das práticas pedagógicas pelas deliberações existentes na legislação brasileira, sem necessariamente discutir e dar orientações didático-metodológicas sobre o trato destes saberes em seus documentos, ao passo que afirma propiciar aos estudantes da Educação Infantil uma formação de qualidade.

Nesta perspectiva, torna-se evidente a necessidade de refletir sobre tal orientação, pensando as possibilidades de formação continuada, ou até mesmo a contratação de professores de Educação Física por meio de concurso público para compor as equipes multidisciplinares das creches e pré-escolas do município.

Referências

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: A paixão pelo possível**. São Paulo: Edunesp, 1998.

ARCE, Alessandra. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o espontaneísmo: re(colocando) o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia. (org.). **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil? Em defesa do ato de ensinar**. 2ª ed. Campinas-SP: Alínea, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, DF: MEC, 2009.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96**. Brasília, 1996.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2012.

GAMBOA, Silvio A. S. **Pesquisa em Educação: Métodos e epistemologias**. Santa Catarina. Argos, 2007.

LAZZAROTTI FILHO, Ari; SILVA, Ana Marcia; ANTUNES, Priscilla de Cesaro; SALLES DA SILVA, Ana Paula; LEITE, Jaciara Oliveira. O termo práticas corporais na literatura científica brasileira e sua repercussão no campo da Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v16, n1, p.65, 2010. Disponível em:

<<http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/9000/7513>>. Acessado em: 30/08/2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2ª edição. 4ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 2013.

_____; PIMENTA, Selma G. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, Selma G. (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 11-57.

MARCELLINO, Nelson Carvalho (org.). **Lúdico, educação e educação física**. 2. Ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Hermenêutica-dialética como caminho do pensamento social**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2002. Disponível em: <<file:///C:/Users/Roberta%20Boulitreau/Downloads/Hem%C3%AAneutica%20-%20Dial%C3%A9tica.pdf>>. Acessado em: 27/07/2017.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de; OLIVEIRA, Luciane Paiva Alves de; VAZ, Alexandre Fernandez. Sobre corporalidade e escolarização: contribuições para a reorientação das práticas escolares da disciplina de Educação Física. **Pensar a prática**, v. 11, n.3, 2008.

RECIFE. **Política de ensino da rede municipal do Recife: Educação Infantil**. Recife: Secretaria de Educação, 2015.

ROCHA, Eloisa A. C.; KRAMER, Sonia. **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. 3ª edição. Campinas-SP: Papirus, 2013.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Curso de pedagogia: Formação do professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Pesquisas sobre Formação de Professores**. Volume 02 / n. 03 ago.-dez. 2010. ISSN 2176-4360. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/8/24/1>>. Acessado em 22/09/2017.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4ª edição. Campinas-SP: Autores Associados, 2013.

_____. **Escola e Democracia**. 38. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª edição. Petrópolis-RJ: 2014.

SILVA, Ana Márcia. Entre o corpo e as práticas corporais. **Rev. ARQUIVOS em MOVIMENTO**, Rio de Janeiro, Edição Especial, v.10, n.1, p.5-20, jan/jun 2014. Disponível em: <<file:///C:/Users/Roberta%20Boulitreau/Downloads/9228-18210-1-PB.pdf>>. Acessado em: 30/08/2017.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio; MELO, Marcelo S. Tavares de; SANTIAGO, Maria Eliete. A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em Educação Física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v.16, n.03, p.31-49, julho/setembro de 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/11546/10008>>. Acessado em: 27/07/2017.

VYGOTSKY; Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 14ª edição. São Paulo: Ícone editora, 2016.