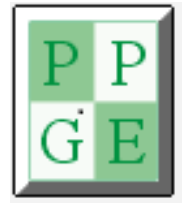




**Universidade Federal de São Carlos  
Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação**



**ANÁLISE DO CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO DE  
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: PRÉ-ESCOLA E ANOS INICIAIS  
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**LUANA ZANOTTO**

São Carlos  
Estado de São Paulo – Brasil  
2019

LUANA ZANOTTO

ANÁLISE DO CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO DE  
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: PRÉ-ESCOLA E ANOS INICIAIS  
DO ENSINO FUNDAMENTAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: Educação Escolar: Teorias e Práticas

Orientador: Professor Doutor Fernando Donizete Alves

São Carlos  
Estado de São Paulo – Brasil  
2019

Zanotto, Luana

Análise do conhecimento pedagógico do conteúdo de professores de educação física: pré-escola e anos iniciais do ensino fundamental / Luana Zanotto. -- 2019.  
229 f. : 30 cm.

Tese (doutorado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador: Fernando Donizete Alves.

Banca examinadora: Fernando Donizete Alves, Carlos Alberto Serrão dos Santos Januário, Maévi Anabel Nono, Glauco Nunes Souto Ramos e Yara Aparecida Couto.

Bibliografia

1. Educação Física. 2. Conhecimento Pedagógico do Conteúdo. 3. Pré-escola e anos iniciais do Ensino Fundamental. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Romildo Santos Prado – CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa do TCC do Doutorado da candidata Luana Zanotto, realizada em 23/10/2019:

Prof. Dr. Fernando Conizete Alves  
UFSCar

Prof. Dr. Carlos Alberto Serrão dos Santos Januário  
ULisboa

Profa. Dra. Maevi Anabel Noro  
UNESP

Prof. Dr. Glaucio Nunes Souto Ramos  
UFSCar

Profa. Dra. Maria Aparecida Couto  
UFSCar

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) Carlos Alberto Serrão dos Santos Januário, Maevi Anabel Noro e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ão) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.

Prof. Dr. Fernando Conizete Alves

Dedico este trabalho aos meus pais, sempre presentes, confiantes e vibrantes a cada passo meu.

## AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Fernando Donizete Alves pelos momentos de orientação, reflexão e acolhimento ao longo dos nossos seis anos de trabalho.

Ao Professor Carlos Januário por ofertar condições ímpares para a construção deste trabalho, para meu processo de formação e maturação científico-profissional.

Aos Professores Doutores Glauco Nunes Souto Ramos e Carlos Januário pela importante participação nos exames de qualificação e defesa da tese.

Às Professoras Doutoras Maévi Anabel Nono e Yara Aparecida Couto pela importante participação no exame de defesa da tese.

À Professora Doutora Aline Sommerhalder pelo constante apoio e inspiração no decorrer desta trajetória acadêmica.

À Secretaria Municipal de Educação do município participante, na figura do coordenador pedagógico de área e aos quatorze professores envolvidos, por possibilitarem a concretude da pesquisa.

À Universidade Federal de São Carlos, ao Programa de Pós-Graduação em Educação e ao Departamento de Educação Física e Motricidade Humana.

Ao Centro de Pesquisa da Criança e de Formação de Educadores da Infância (CFEI/UFSCar).

À Faculdade de Motricidade Humana e a todos que participaram da minha estadia em Portugal.

A Deus. À minha família. Aos meus amigos.

**O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento e Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).** Portanto, dedico à instituição os meus sinceros agradecimentos.

Para ser grande, sê inteiro: nada  
Teu exagera ou exclui.  
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és  
No mínimo que fazes.  
Assim em cada lago a lua toda  
Brilha, porque alta vive.

Ricardo Reis – heterônimo de Fernando Pessoa

## RESUMO

A pesquisa circunscreve a docência na Educação Física e tem como campo de investigação o contexto de atuação do professor nas etapas iniciais da Educação Básica, compreendidas pela Educação Infantil (pré-escola) e o Ensino Fundamental (anos iniciais), neste estudo nomeado Educação Física Infantil (EFI). Objetiva analisar o conhecimento pedagógico do conteúdo dos professores na perspectiva de compreender como a base de conhecimentos para o ensino organiza a prática pedagógica. A base de conhecimentos para o ensino refere-se ao conhecimento sobre o sujeito, conteúdo, contexto e pedagógico geral. Para tanto, a investigação foi fundamentada na abordagem qualitativa de pesquisa, que em sua primeira etapa contou com a participação de quatorze professores de Educação Física da rede escolar de um município do interior do estado de São Paulo, Brasil. Para a recolha de dados foi proposta uma atividade de extensão realizada em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo específico do grupo de participantes. A segunda fase do estudo consistiu na aplicação de entrevista a quatro professores, para perscrutar como o conhecimento pedagógico do conteúdo atua na prática pedagógica e coletar informações às questões da articulação vertical do currículo da EFI. Os resultados evidenciaram que os professores demonstram conhecer o sujeito, a criança, compreendida a partir do contato direto com ela nas práticas pedagógicas. O conhecimento do sujeito releva-se frente a adaptação do contexto de aula em função das demandas apresentadas pela criança e das expectativas que os professores criam em relação a ela. Identificou-se que os jogos e brincadeiras da cultura popular configuram o conteúdo trabalhado na EFI, além de constatar o suficiente conhecimento expresso pelos professor no trato didático deste tema de ensino. Os contextos de vida dos alunos foram evidentes nas preocupações docentes e refletem à prática pedagógica. O conhecimento referente às escolas do município, comunidade educacional e das características do entorno social, aparecem com menos profundidade nas falas dos professores, indicando poucas contribuições para o conhecimento pedagógico do conteúdo. Assim, o conhecimento pedagógico geral mostrou-se restrito aos próprios momentos de aula. Do mesmo modo, preocupações face à transitoriedade e continuidade do ensino foram presenciadas, entretanto, sem a observância de medidas efetivas para a proposição da articulação vertical do currículo. As propositivas deste estudo encaminham para o delineamento de ações de desenvolvimento profissional de professores da área por meio de programas de formação continuada diferenciada e contextualizada ao perfil docente para trabalhar com a infância.

**Palavras-chave:** Educação Física; Conhecimento Pedagógico do Conteúdo; Pré-escola; Anos iniciais do Ensino Fundamental; Práticas Pedagógicas.



## ABSTRACT

This research involves the Physical Education's area and investigates the context of teacher's acting in a) first years on Basic Education (comprehended by Children Education) and b) first years on Primary School, in this study named Physical Education for Children. This study aims to analyse the pedagogical content knowledge in the contents approached by them; then, relate to how the theoretical basis organizes the teaching practices. This foundation knowledge in teaching refers to issues as subjects, content, context, and general pedagogical knowledge. To achieve that, the project was based on a qualitative approach. In the first stage, 14 teachers from different schools in a city São Paulo state. To collect data, an extension activity was proposed during Collective Pedagogical Work Time, a current legislation in Brazil, to a specific group of participants. The second stage consisted in interviews with four teachers, with focus on the relationship between the pedagogical content knowledge and the contents approached by them. The results showed that teachers are aware of the subject, the child, comprehended on the pedagogical practice. The subject's background reveals when the teacher adapts the classes according to their demands and the expectations created by the teachers themselves. Also, we can identify that the pedagogical practices consist in regular and cultural games, besides the fact that teachers showed an appropriate approach when teaching chosen themes. The children's context was also considered by the teachers. On the other hand, the awareness about other schools, teaching community, and social factors were less present in their reports. Also, the teachers were not able to visualize interdisciplinary activities involving Physical Education. The conclusion points to an array of practices for teacher's professional development through continuing education and contextualized practices for each teaching profile.

**Keywords:** Physical Education; Pedagogical Content Knowledge; Children Education; Primary School; Pedagogical Practices.

## **LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS**

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais  
BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica  
DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil  
DESPI – Departamento de Esporte, Turismo e Lazer de Ibaté  
DME – Departamento de Metodologia de Ensino  
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente  
EF1 – Anos iniciais do Ensino Fundamental  
EFI – Educação Física Infantil  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
EI – Educação Infantil  
EJA – Educação e Jovens e Adultos  
EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental  
EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil  
FMH – Faculdade de Motricidade Humana  
HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
ONU – Organização das Nações Unidas  
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PDSE – Programa Doutorado Sanduíche no Exterior  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação  
PPP – Projeto Político Pedagógico  
RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil  
SEE – Secretaria de Estado da Educação  
SESC – Serviço Social do Comércio  
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
TIC – Tecnologia de Informação e Comunicação  
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - As variáveis de análise do estudo .....	24
<b>Quadro 2</b> - Síntese das estruturantes da base de conhecimentos segundo os autores .....	45
<b>Quadro 3</b> - Organização da prática pedagógica na Pré-escola e Ensino Fundamental 1.....	90
<b>Quadro 4</b> - <i>Design</i> do estudo: as fases da pesquisa .....	100
<b>Quadro 5</b> - Módulos de conteúdo da atividade de formação .....	104
<b>Quadro 6</b> - Caracterização dos participantes da primeira fase do estudo .....	108
<b>Quadro 7</b> - Caracterização dos participantes da segunda fase do estudo.....	1188

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
Contextualização do campo da pesquisa.....	17
Questionamentos de partida .....	22
Definição e descrição das variáveis de análise.....	24
Questões orientadoras e objetivos .....	25
Justificativas da pesquisa .....	26
<b>CAPÍTULO I – ESTRUTURANTES DA BASE DE CONHECIMENTOS PARA O ENSINO.....</b>	<b>30</b>
1.1 A base de conhecimentos para o ensino e suas estruturantes.....	33
1.2 A reinterpretação teórico-conceitual da base de conhecimentos e o conhecimento pedagógico do conteúdo.....	39
1.3 As integrantes da base de conhecimentos para o ensino .....	48
1.3.1 Conhecimento do sujeito.....	48
1.3.2 Conhecimento do conteúdo.....	50
1.3.3 Conhecimento do contexto.....	53
1.3.4 Conhecimento pedagógico geral .....	56
1.4 Investigações sobre a base de conhecimentos para o ensino e o conhecimento pedagógico do conteúdo na Educação [Física] escolar.....	57
<b>CAPÍTULO II – A EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL: EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....</b>	<b>62</b>
2.1 A Educação Física na Educação Infantil.....	63
2.2 A Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental.....	71
2.3 O sujeito-aluno da EFI: a criança.....	75
2.4 Processos de reflexão e a prática pedagógica como meio para (re)construção do conhecimento pedagógico do conteúdo .....	83
2.5 A articulação curricular na EFI.....	88
<b>CAPÍTULO III – MÉTODOS, INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA .....</b>	<b>96</b>
3.1 Caracterização da pesquisa.....	97
3.2 <i>Design</i> do estudo: tipo de pesquisa .....	97
3.2.1 A pesquisa qualitativa .....	98
3.3 <i>Design</i> do estudo: as fases da pesquisa .....	99
3.4 O ambiente da pesquisa de campo: a atividade de formação continuada .....	100

3.4.1 O ambiente da pesquisa de campo: a Secretaria Municipal de Educação e a rede escolar do município.....	106
3.5 A primeira fase do estudo: sujeitos, métodos e procedimentos para recolha dos dados .....	107
3.5.1 O desenvolvimento das inserções na atividade formativa .....	110
3.5.2 Os diários de campo.....	115
3.6 A segunda fase do estudo: sujeitos, métodos e procedimentos para recolha dos dados .....	117
3.6.1 A entrevista de aprofundamento.....	119
3.6.2 O roteiro da entrevista de aprofundamento.....	120
3.7 Procedimentos para a análise de dados .....	122
<b>CAPÍTULO IV – ANÁLISE DA BASE DE CONHECIMENTOS PARA O ENSINO DOS PROFESSORES DE EFI.....</b>	<b>125</b>
4.1 Os professores de EFI participantes .....	126
4.2 Análise das integrantes da base de conhecimentos para o ensino dos professores de EFI .....	131
4.2.1 Análise do conhecimento do Sujeito de professores de EFI .....	133
4.2.2 Análise do conhecimento do Conteúdo de professores de EFI .....	145
4.2.3 Análise do conhecimento do Contexto de professores de EFI .....	157
4.2.4 Análise do conhecimento Pedagógico Geral de professores de EFI.....	167
4.3 Discussão dos processos de continuidade do ensino e a articulação curricular na EFI	178
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>189</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>202</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>225</b>
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	225
APÊNDICE B – Questionário para avaliação diagnóstica .....	226
APÊNDICE C – Roteiro de questões das entrevistas .....	229

# INTRODUÇÃO

Esta pesquisa compõe uma tese de doutoramento apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação, na especialidade Educação Escolar: teorias e práticas. Inserido no campo do ensino e das práticas pedagógicas desencadeadas na Educação Física escolar, nas dimensões de análise e reflexão sobre a ação do professor, este estudo pretende colaborar com a produção científico-acadêmica da área educacional e com o exercício profissional de professores de Educação Física da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A presente tese nomeia a Educação Física desenvolvida nos dois primeiros níveis da Educação Básica de Educação Física Infantil (EFI), por abranger os aspectos da docência ao longo período da infância, em específico, a criança da pré-escola (entre quatro e cinco anos e onze meses) e a criança do Ensino Fundamental 1 (entre seis e dez anos).

É nesta tela que se inscreve a pesquisa, que definiu como objetivo geral analisar o conhecimento pedagógico do conteúdo de professores de EFI, na perspectiva de compreender como a base de conhecimentos para o ensino organiza a prática pedagógica. Com isso, buscamos possíveis implicações para repensar as práticas desencadeadas nas etapas iniciais da Educação Básica, com ênfase na pré-escola e nos primeiros anos do Ensino Fundamental 1.

Desde o ingresso no curso de graduação em Licenciatura em Educação Física da UFSCar, enveredei meus caminhos pelo campo da Educação, sustentados pelas experiências de estágio em contexto de educação formal, não formal e informal. Nos primeiros dois anos do curso tive a oportunidade de estagiar no Departamento de Esporte, Turismo e Lazer (DESPI) do município de Ibaté-SP. A experiência proporcionou-me o primeiro contato como estudante-professora de crianças, estreitando os vínculos estabelecidos com elas a partir da minha condição de estagiária em processo de formação.

Nos últimos dois anos do curso realizei estágio junto ao Serviço Social do Comércio (Sesc), na unidade de São Carlos-SP, onde, em contexto não escolar, novamente pude construir conceitos teórico-práticos sobre a Educação, o que oportunizou vivenciar ações permeadas pelos processos de ensinar e de aprender junto às crianças entre seis e doze anos de idade.

A primeira aproximação com o campo investigativo em Educação e em Educação Física aconteceu na ocasião de desenvolvimento do trabalho de conclusão de curso da licenciatura, ao analisar a inserção das atividades circenses no contexto escolar, investigando a sua legitimidade como conteúdo do Ensino Fundamental 2 (ZANOTTO; SOUZA JÚNIOR, 2016).

Após concluir a etapa de formação inicial, a inserção no mercado de trabalho ocorreu como professora de Educação Física da Educação Infantil e do Ensino Fundamental 1 da Rede

Municipal de Ensino da cidade de São Carlos-SP, pelo período de dois anos. Concomitante, realizava o curso de pós-graduação *stricto sensu*, nível mestrado, que para além da minha dedicação no desenvolvimento do relatório de pesquisa, oportunizou a produção de outros estudos e projetos relacionados ao campo da Educação [Física] escolar (ALVES; ZANOTTO, 2018, ZANOTTO; ALVES, 2017a, 2017b, ZANOTTO et al., 2016, ZANOTTO; SOMMERHALDER; ALVES, 2016, ZANOTTO; SOMMERHALDER; ALVES, 2014).

Assim, a segunda aproximação com o universo investigativo ocorreu ao longo da formação em Mestra em Educação, em especial, ao me debruçar na realização da pesquisa principal. Este estudo contou com a participação de crianças de zona rural (alunos no Ensino Fundamental 1) e foi metodologicamente pautado nas análises e compreensões das próprias crianças sobre as experiências na escola urbana, em diferentes espaços e rotinas, como na sala de aula, em aulas de Educação Física, no recreio, etc.. (ZANOTTO, 2016).

No primeiro ano do curso de doutorado, atuei como instrutora de atividades físicas em outra unidade do Sesc, situada no município de Piracicaba-SP, durante dois anos. Neste ambiente novamente tive a oportunidade de atuar com crianças entre três e dez anos de idade, em programas específicos da instituição. Em seguida, fui professora substituta do Departamento de Metodologia de Ensino (DME) da UFSCar, campus São Carlos-SP, na subárea Educação Física, pelo período de um ano e meio, atuando na condição de professora no ensino superior, em contato com estudantes-estagiários dos anos finais da licenciatura.

As instituições pelas quais passei concomitante a este período de Doutorado permitiram desenvolver inúmeras experiências profissionais, todas, de certa forma, relacionadas ao desenvolvimento da pesquisa. O conjunto de experiências profissionais como professora de Educação Física na educação formal (nível básico e superior) e não formal, bem como as vivências do itinerário formativo como pesquisadora, afirmaram a minha crença pelo potencial da Educação no desenvolvimento e formação humana, regido pela atenta observação da função social do professor e da sua corresponsabilidade em processos de ensino e de aprendizagem no âmbito escolar.

Neste atual momento de vida e de formação, considero estar na permanente busca por entendimentos e compreensões acerca de temas correlatos à “Educação”, “Educação Física” e “Educação Física Infantil”, o que me insere em caminhos e possibilidades para repensar o ensino na Educação Física no início da Educação Básica. Trata-se de possibilidades para começar a ver os fatos e os fenômenos de modo mais criterioso, investigando as relações intrínsecas aos objetos e as suas inter-relações. Com isso, tenho trilhado um caminho repleto de valores pautados na inquietação e na honestidade intelectual, dotado de responsabilidade para



com a condução de um estudo que fomente arcabouços teóricos e práticos na área educacional que denominamos de Educação Física Infantil (EFI).

Na sequência, tratamos da contextualização do estudo, a partir de uma breve incursão teórica para situar o referencial teórico eleito. Em seguida, estão os questionamentos de partida, as questões orientadoras e, finalmente, os objetivos perseguidos.

### **Contextualização do campo da pesquisa**

A instituição escola é mundialmente reconhecida pela sua importante função socializadora e por seu papel no processo de desenvolvimento humano. Compreendida enquanto lugar de construção e reconstrução humana, ela é crucial para a formação cidadã. De acordo com Freire (1993), a função social da escola assume a responsabilidade por compartilhar e reconhecer os saberes trazidos por todos os agentes que compõem este espaço, onde não existe ignorância absoluta, tão pouco conhecimento absoluto, mas o reconhecimento de que são saberes distintos.

Também como espaço por onde as crianças, os jovens e os adultos passam a maior parte da vida, a escola é um local de desenvolvimento profissional contínuo do professor. Assim, compreendemos que os professores não são meros “reprodutores” de conhecimentos produzidos por outros, mas, sim, são potenciais profissionais que significam e ressignificam a prática do seu fazer cotidiano (SCHÖN, 1995, PÉREZ GÓMEZ, 1995, MIZUKAMI, 2004).

Na perspectiva crítica da educação escolar, Pérez Gómez (1995, p. 26) salienta: “a função da escola é a de provocar a reconstrução crítica do pensamento e da ação, o que requer a transformação radical das práticas pedagógicas e sociais que ocorrem na aula, na escola e nas funções/atribuições do professor”. Para o autor, a docência exige, inevitavelmente, clareza a respeito da impossibilidade de se separar o ensino dos conteúdos da formação cidadã dos alunos. Do mesmo modo, Gadotti (2004) afirma que não devemos cometer dicotomias que levem à divisão da ignorância do saber do aluno frente ao saber do professor.

Para Soares et al. (1992, p. 50), a Educação Física é vista como uma prática pedagógica que "surge das necessidades sociais concretas e, que, identificadas em diferentes momentos históricos, dão origem a diferentes entendimentos do que dela conhecemos". Em contexto escolar, a referida área engloba distintos componentes teóricos e práticos necessários ao percurso educacional dos alunos, com o objetivo de otimizar as possibilidades e potencialidades para a prática educativa do movimento e de outras dimensões constitutivas do ser humano.

A Educação Física caracteriza-se como uma prática que tematiza formas de atividades expressivas corporais, como os jogos e brincadeiras, esportes, danças, lutas e ginástica,

configurando uma área de conhecimento denominada de cultura corporal (SOARES et al., 1992, FREIRE, 2001). Ainda, compartilha de conhecimentos teóricos e práticos sobre o desenvolvimento da motricidade humana, com o objetivo de otimizar aprendizagens para e por meio do movimento corporal. Isto quer dizer que o movimento representa uma práxis a respeito da motricidade humana, que deve se iniciar no período de infância e perfazer todo o percurso formativo de vida do sujeito.

Para atingir os elementos significativos sobre o ensino da Educação Física no seio do cotidiano escolar, a compreensão da atuação docente é indispensável. Conforme afirmam Tardif e Raymond (2000), tornar-se professor é um processo de construção permanente, pois a sua constituição é influenciada por todas as experiências advindas das etapas de vida e de profissão (contexto pessoal, acadêmico e profissional). Neste ângulo, conforme destacam os estudiosos, entre eles, Formosinho (2001) e Lourencetti e Mizukami (2002), a formação para a docência não começa com o ingresso em cursos de licenciaturas, mas inicia-se ainda na condição de aluno da Educação Básica e percorre a trajetória formativo-profissional.

Consideramos o professor como um dos principais responsáveis pelo desenvolvimento de práticas pedagógicas concisas e coerentes na e com a escola. Por isso, investigar a sua prática a partir da compreensão das dimensões dos conhecimentos, saberes, fazeres, habilidades e competências, seja em discussões pedagógicas, na elaboração de projetos educativos, no planejamento das aulas ou na reflexão sobre a prática educativa, auxilia o entendimento de seus anseios, necessidades de formação, expectativas e dilemas, tendo em vista o modo como a ação pedagógica é desencadeada.

De tal modo, a proposta desta pesquisa é pertinente na medida em que pretende inter-relacionar a escola, a Educação Física, docência e criança, em busca de investigar os diferentes conhecimentos dos professores de EFI e, ao mesmo tempo, fornece ações de incentivos para que eles se compreendam como protagonista de suas próprias ações pedagógicas.

A escolha específica em investigar a Educação Física nas duas primeiras etapas da Educação Básica se justifica a partir de três instâncias: *i*) a revisão de literatura (FERRAZ, 1996, SAYÃO, 1999, RANGEL-BETTI, 2001, TANI, 2001, AYOUB, 2001, SAYÃO 2002, DEBORTOLI; LINHALES; VAGO, 2002, MATTOS; NEIRA, 2003, GARANHANI, 2004, AYOUB, 2005, AVALARO; MULLER, 2009, ANDRADE FILHO, 2011, ROSSI, 2013, BRAGA, 2016, LONGO; XAVIER, 2017, BONFIETTI et al., 2019), dentre os seus diversos pressupostos, especialmente, ao apontar para os desafios e às possibilidades para uma Educação Física voltada às peculiaridades da aprendizagem e de desenvolvimento da criança. Assim como, por evidenciar uma prática distante da especificidade que devidamente caracteriza a área.

Embora os estudiosos tenham trazido inúmeras contribuições para a organização da componente Educação Física nesta etapa, reconhecemos que ainda não são suficientes para explicitar o que nomeamos de EFI, em termos de um conjunto de conhecimentos organizados e relevantes aos dois níveis de ensino; *ii*) reforça a literatura, a atuação como professora nas disciplinas de Estágio Curricular Obrigatório na Educação Infantil e Ensino Fundamental 1 (estágio da grade curricular do curso de graduação em Licenciatura em Educação Física da UFSCar), que oportunizou momentos de reflexões acadêmico-profissionais com os estudantes, ao ouvir relatos sobre o desempenho profissional demonstrado pelos professores supervisores em estágio. As falas dos estudantes identificavam posturas docentes pouco contributivas para o futuro exercício da profissão, referentes à falta de planejamento a longo prazo; aos objetivos de ensino pouco específicos e não claramente elaborados, à forma desarticulada das ações bimestrais; às tomadas precipitadas de decisões frente às situações desafiadoras com alunos e com os colegas de trabalho; à falta de habilidade para trabalhar com crianças e às limitações estruturais (espaços e materiais) inerentes às escolas onde os estágios aconteciam; *iii*) as diferentes instâncias de vida pessoal e profissional como professora e pesquisadora. Enquanto professora de EFI, por apresentar dificuldades no planejamento do trabalho educativo, principalmente, nas decisões ao selecionar e organizar o conhecimento de ensino e a sua sequencialidade, evidenciando os dilemas e as fragilidades do contexto de ensino e de aprendizagem da área. Assim como em outros âmbitos de vida que envolvem desde diálogos com familiares e amigos professores (Educação Básica e Educação Superior) e demais agentes educacionais.

A integração das três dimensões indica que são nestes ciclos em que o professor de Educação Física apresenta pouca clareza para articular o que sabe e como sabe e, ainda, sobre como desempenha suas competências profissionais, especialmente na pré-escola. Neste nível, a ideia é reforçada pelo fato de que no âmbito da atividade física e suas ramificações, a Educação Infantil tem retratado a prática de ensino baseada nos Campos de experiências propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), o que pode levar o professor a expressar dificuldades em identificar e cumprir com clareza as finalidades educativo-pedagógicas da área em intersecção com as demais.

A realidade se modifica ao pensarmos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por apresentar finalidades um pouco mais acuradas de acordo com os normativos nacionais vigentes. A título de exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997, p. 35), ao pressupor “a participação em atividades corporais que estabeleçam relações equilibradas e construtivas com os outros, reconhecendo e respeitando características físicas e de

desempenho de si próprio e dos outros”, assim como a BNCC (BRASIL, 2017), ao apresentar competências específicas ao envolver o ensino de conteúdos próprios (brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura). Contudo, a Educação Física nesta etapa também carece de investigações que ofereçam respaldos para organização curricular, pedagógica e para prática do professor.

Segundo Neves (2007, p. 1): “ela [Educação Física no 1º ciclo da Educação Básica] deve possuir uma articulação vertical, entre níveis de ensino, que pouco temos valorizado, com reflexos negativos para o desenvolvimento geral da Educação Física na escola”. Assim, neste estudo ainda relevamos a articulação curricular, da continuidade do trabalho pedagógico da Educação Infantil para o Ensino Fundamental 1, elementos que merecem atenção especial aos processos de seguimentos envolvidos na formação de crianças (BRANDÃO; PASCHOAL, 2009, TONIETTO; GARRANHANI, 2017).

Tani (2001, p. 114) já dizia: “há uma necessidade urgente de pesquisas que forneçam conhecimentos e instrumentos didático-pedagógicos que orientem a tomada de decisão dos professores, ou seja, conhecimentos que possam auxiliar, de forma concreta, a prática pedagógica na educação física”. Destarte, é relevante a proposição de estudos sobre a BASE DE CONHECIMENTOS para a prática de professores de EFI em exercício, para compreender as dimensões relativas aos processos de pensamento do professor e aos elementos significativos do próprio cotidiano escolar, oriundos do plano da ação pedagógica.

Questões envolvendo a prática de ensino e os conhecimentos necessários ao professor, em diferentes áreas do conhecimento, têm sido debatidas por vários autores há mais de décadas (GROSSMAN, 1990, COCHRAN et al., 1991; FENSTERMACHER, 1994, GRAÇA, 1997, MARCELO GARCÍA, 1998, MIZUKAMI, 2004, 2006, GAUTHIER et al., 2006, GRAÇA; NASCIMENTO, 2010, 2012, MARCON, 2011). Tais estudiosos buscaram analisar uma proposta de suporte de conhecimentos necessários para a formação e atuação docente, denominado BASE DE CONHECIMENTOS PARA O ENSINO.

O quadro teórico clássico e mais bem aceito sobre a temática respalda nas argumentações introdutórias propostas por Shulman (1986, 1987), em que a BASE DE CONHECIMENTOS é definida por um conjunto de conhecimentos, habilidades, entendimentos, capacidades e competências que um professor necessita ter para ensinar seus alunos, que reúne os componentes necessários para funcionar eficazmente como professor (SHULMAN, 1987).

As investigações desenvolvidas sobre a temática em voga são cruciais, pois compreendem não somente os aspectos relativos à própria constituição do campo do ensino, da didática e do campo pedagógico, i.e., o conhecimento subjacente ao entendimento do professor

para promover a compreensão dos conteúdos entre os alunos, mas também tangencia os elementos significativos do contexto destes alunos e das escolas.

Formada por conhecimentos distintos, a base de conhecimentos é responsável por reunir todos os conhecimentos que os professores e futuros professores precisam saber para ensinar. Engloba o conhecimento do conteúdo, conhecimento do sujeito, conhecimento das estratégias pedagógicas e de contexto, conhecimento do currículo e o conhecimento pedagógico do conteúdo (SHULMAN, 1987), com dimensões e focos diferenciados, mas que conferem à qualidade da ação docente e à concretização de projetos educativos.

O CONHECIMENTO DO CONTEÚDO diz respeito aos conteúdos que o professor leciona e envolve profundo saber e compreensão dos conceitos a serem ensinados. O CONHECIMENTO DO SUJEITO inclui conhecer as características gerais e específicas dos alunos e as suas particularidades. Os conhecimentos, de CONTEXTO e PEDAGÓGICO GERAL, envolvem o domínio de habilidades e conhecimentos relacionados ao ensino e a aprendizagem, de desenvolvimento dos alunos, de gestão da sala de aula, da comunidade e suas culturas. Já, o CONHECIMENTO DO CURRÍCULO, envolve conhecer o meio educacional institucionalizado, seus materiais e programas. Por fim, o CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO, alvo deste estudo, envolve o modo como o professor organiza e gere o assunto de maneira compreensível aos alunos. De autoria do próprio professor, este conhecimento inclui o domínio amalgamado de conteúdo e pedagogia, conforme ressalta Graça (1997), citado por Marcon (2011), entre o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico geral, oferecendo aportes para configurar a distinção de conhecimentos entre os professores experientes e os iniciantes (SHULMAN, 1986, 1987, MIZUKAMI, 2004).

Anos após a proposição de Shulman (1986), autores como Grossman (1990) e Cochran et al. (1991) apresentaram uma reinterpretação da estrutura teórico-conceitual das condicionantes da base de conhecimentos, trazendo à luz das teorias uma síntese dos componentes que congregam as estruturantes. Nestas proposições, a base foi composta pelo CONHECIMENTO DO SUJEITO, CONHECIMENTO DO CONTEÚDO, DO CONTEXTO e PEDAGÓGICO GERAL (GROSSMAN, 1990).

Mais adiante, Cochran et al. (1991) questionaram a estrutura proposta por Shulman (1987) e Grossman (1990), defendendo que os elementos da base são integrativos, o que quer dizer que a junção de todos os elementos designa um outro elemento. Assim, além de todos os conhecimentos propostos por Cochran et al. (1991) (do sujeito, do conteúdo, do contexto e pedagógico geral), os autores anunciam a inclusão do CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO, como resultado da fusão das outras quatro estruturantes.

Nesta ótica, o conhecimento pedagógico do conteúdo é um entendimento integrativo que deriva da ação do professor, da mescla do conteúdo, das características dos estudantes e do contexto de aprendizagem:

Ele é usado na compreensão de conceitos do conteúdo de ensino, em processos de aprendizagem, nas estratégias para ensinar um específico conteúdo de uma disciplina, em um caminho que proporciona aos estudantes a efetiva construção de conhecimentos em um determinado conceito (COCHRAN et al., 1991, p. 11, tradução nossa).

Esta interpretação é adotada como conceito chave do presente estudo, por considerá-la como elemento integrador da base de conhecimentos para o ensino, já que condensa o conhecimento sobre o sujeito, conteúdo, contexto e pedagógico geral. Dada a relação de aglutinação entre o conhecimento pedagógico do conteúdo e os demais elementos integrativos para a base do ensino, inicialmente proposta por Shulman (1986, 1987) e reestruturada por Cochran et al. (1991), entre outros autores, encontramos elementos necessários para a elaboração das questões de partida que semearam a presente pesquisa, das quais derivam a questão orientadora e os objetivos geral e específico.

### **Questionamentos de partida**

É crescente o interesse de pesquisadores da área educacional em investigações que tenham o professor no centro de suas atenções, discutindo aspectos relacionados à sua atividade docente e aos seus processos de formação e desenvolvimento profissional. As investigações de cunho acadêmico-científico na área do ensino estão continuamente se expandindo e ganhando legitimação no campo de estudos em Educação Física (HENRIQUE, 2004, KEAY, 2006, DARIDO; SOUZA JÚNIOR, 2007, BETTI, 2009, VEDOVATTO IZA; SOUZA NETO, 2015, FERREIRA; RAMOS, 2017), o que fortalece as nossas análises sobre as dimensões do fenômeno na EFI.

O presente universo investigativo contempla temáticas sobre as decisões veiculadas no planejamento, organização, métodos selecionados para o ensino, gestão de aula, comportamentos do professor, tempo para aquisição da aprendizagem das turmas, reflexão, avaliação, *feedbacks*, etc.. Todos estes temas com potencial para aprofundar o conhecimento sobre as relações educativas desenvolvidas na escola, as quais, nas entrelinhas, conduzem para uma compreensão da complexidade envolvida no processo de ensino e de aprendizagem.

Em sua fase inicial, a presente investigação teve o interesse de identificar e compreender os saberes e fazeres de professores de EFI (TARDIF, 2000, 2002, TARDIF; RAYMOND, 2000, BORGES, 2004, TARDIF; LESSARD, 2007). Tal intenção, *a priori*, ainda

rudimentarmente definida, permitiu pensar as relações envolvidas no âmago do processo de ensino, ou seja, na interação pedagógica entre aluno e professor, nas particularidades das crianças, nas relações da conduta docente, no objeto de ensino e nos espaços onde ele ocorre, destacando a multidimensionalidade deste processo. Tais premissas foram preponderantes para o aprofundamento do objeto investigado.

Os questionamentos subsequentes foram referentes a duas esferas da realização do ensino: a organização do conteúdo e a prática pedagógica. A primeira concentrou questões do tipo: como os professores definem os conhecimentos a ensinar na Educação Física na Educação Infantil e no Ensino Fundamental? O que são conteúdos para estes níveis? O que os professores pensam sobre os conteúdos e quais critérios utilizam para seleção de uns e de outro? O que consideram como competência essencial (conteúdo essencial) e quais competências valorizam? Como os professores fazem a seleção (identificam, precisam e nomeiam os conteúdos) e a organização (articulação vertical e horizontal do currículo)?

Para além das questões face à organização e seleção dos objetos de ensino, outras indagações do âmbito da prática pedagógica foram debatidas, tais como: que competências e habilidades os professores devem ter para atingir o pretendido para os alunos? Qual o foco que desencadeia a ação pedagógica? O que valorizam nas decisões metodológicas? O que e como podem ser melhoradas? Metodologicamente, como estruturam e organizam o ensino em cada nível da Educação Básica e, especialmente, que condutas são significativas à transição nos níveis iniciais? Nesta transição, há preocupações na continuidade do ensino entre os níveis? Os currículos são articulados? Quanto os professores sabem sobre cada uma das bases para o ensino? Como o professor faz este trabalho? Quais são as possibilidades e dificuldades apresentadas na organização do processo?

Neste sentido, também foram levantadas questões mais abrangentes, por exemplo, qual a finalidade da Educação Física para a infância? Para este e tantos outros questionamentos, reconhecemos a inevitabilidade de repensar a função social do professor e (re)significar (identificar e compreender) o papel da EFI na escola, compreendendo-a como unidade de conhecimento que condensa a Educação Infantil (pré-escola) e os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Tangenciando as interrogações sobre a prática pedagógica, ainda levantávamos questões sobre o perfil identitário destes professores, se a autoimagem profissional repousa na compreensão de professores de Educação Física (ou educadores físicos) ou educadores da infância, ou dos dois. Somado a isso, outras indagações sobre o diagnóstico das necessidades

de formação destes professores para melhor compreender a atuação docente a partir dos dilemas e fragilidades de ensino percebidos em contexto de trabalho.

Os questionamentos multidirecionais permitiram situar o principal campo da pesquisa da tese, qual seja a atuação docente. Para tanto, foi necessário partir da realidade vigente dos professores de EFI, considerando os seus próprios conhecimentos sobre a incerta, única, variável e, portanto, complexa tarefa de ensinar. Com isso, buscamos compreender não somente o que ele ensina, mas também quais são as suas intenções e para que ensina em diferentes condições (quer relativas às turmas (idade, gênero, número, perspectiva para com o ensino, nível de aquisição de conhecimento) quer à realidade onde as escolas estão inseridas).

### **Definição e descrição das variáveis de análise**

Após elencarmos os questionamentos que semearam a pesquisa, definimos as suas variáveis de análise, pautadas em duas macro variáveis: 1) conhecimento pedagógico do conteúdo e 2) os processos de continuidade entre as etapas iniciais da Educação Básica. A primeira desmembra-se nas quatro bases integrativas do ensino: o conhecimento do SUJEITO, o conhecimento do CONTEÚDO, o conhecimento do CONTEXTO e o PEDAGÓGICO GERAL.

Da mesma forma, conhecer como o professor concebe e age frente aos processos de continuidade entre os níveis é essencial para compreender a sua atuação e para conhecer como se estrutura e se transforma o conhecimento pedagógico do conteúdo do professor de EFI. Por isso, a segunda corresponde à articulação do trabalho desenvolvido ao longo das etapas, ramificando-se nas seguintes esferas: as PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL 1 (caracterizadas pelos seguintes elementos: objetivo de aprendizagem, conteúdos, estratégias de ensino, relações e gestão de aula) e a ARTICULAÇÃO CURRICULAR entre os níveis de ensino.

#### **Quadro 1- As variáveis de análise do estudo**

<b>Conhecimento pedagógico do conteúdo</b>	<b>Processos de continuidade entre as etapas iniciais da Educação Básica</b>
Conhecimento do sujeito.	Prática pedagógica na Educação Infantil.
Conhecimento do conteúdo.	Prática pedagógica no Ensino Fundamental 1.
Conhecimento do contexto.	Articulação curricular entre os níveis de ensino.
Conhecimento pedagógico geral.	

Fonte: A autora



### **Questões orientadoras e objetivos**

Depois de situarmos o campo de investigação e de definirmos as variáveis de análise, apresentamos a questão orientadora de pesquisa: COMO O CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO SUSTENTA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL?

Para atingir ao propósito, a questão geral do estudo foi ramificada em subquestões, contemplando uma estruturante da base de conhecimentos, que juntas congregam a análise do conhecimento pedagógico do conteúdo:

Como o conhecimento sobre o sujeito, integrativo do conhecimento pedagógico do conteúdo, sustenta a prática pedagógica de professores de EFI?

Como o conhecimento sobre conteúdo, integrativo do conhecimento pedagógico do conteúdo, sustenta a prática pedagógica de professores de EFI?

Como o conhecimento sobre o contexto, integrativo do conhecimento pedagógico do conteúdo, sustenta a prática pedagógica de professores de EFI?

Como o conhecimento do pedagógico geral, integrativo do conhecimento pedagógico do conteúdo, sustenta a prática pedagógica de professores de EFI?

Propostas as questões específicas, o objetivo geral é: ANALISAR O CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO DE PROFESSORES DE EFI, NA PERSPECTIVA DE COMPREENDER COMO A BASE DE CONHECIMENTOS PARA O ENSINO ORGANIZA A PRÁTICA PEDAGÓGICA.

Com este macro objetivo, buscamos analisar o conhecimento pedagógico do conteúdo com foco especial nos modos (objetivo, função e papel) de cada uma das suas estruturantes, com intenção de saber como elas atuam na ação pedagógica.

Tendo em vista os interesses particulares da investigação, os objetivos específicos buscam:

Apresentar os perfis dos professores de EFI das escolas públicas da rede municipal de ensino do município investigado;

Analisar como o conhecimento do sujeito (a compreensão do desenvolvimento da criança e das culturas da infância) sustenta a prática pedagógica;

Analisar como o conhecimento do conteúdo (como matérias específicas, problemas ou situações são organizadas e adaptadas face aos interesses e as capacidades dos alunos, e estão presentes no ensino) sustenta a prática pedagógica;

Analisar como o conhecimento do contexto (compreensão do trabalho no grupo e na sala de aula, conhecimento da rede escolar, conhecimento das características das comunidades e culturas) sustenta a prática pedagógica;

Analisar como o conhecimento pedagógico geral (estratégias de ensino e de aprendizagem, planejamento, avaliação, documentos oficiais) sustenta a prática pedagógica;

Compreender a articulação curricular e identificar os processos de continuidade de ensino empregados pelos professores.

### **Justificativas da pesquisa**

Do paralelo estabelecido com as proposições da literatura consultada na investigação prévia elaborada para a realização deste estudo, emergem os elementos justificativos para pesquisar o campo da EFI.

Um professor em exercício pode entender os princípios para o ensino, mas implementá-los a serviço de concepções disciplinares empobrecidas ou sem o profundo conhecimento conceitual dos princípios pedagógicos que estão por trás do seu conhecimento pedagógico do conteúdo. Neste sentido, a proposta de compreensão do conhecimento pedagógico do conteúdo parece ainda não ter conseguido se disseminar entre os envolvidos no processo de formação de professores e na prática profissional em diversas áreas do conhecimento (GRAÇA, 1997, GOES, 2014, VIEIRA; ARAÚJO, 2016). Tal realidade também se aplica na Educação Física (SCHERER; MOLINA NETO, 2000, RAMOS; GRAÇA; NASCIMENTO, 2008, MARCON, 2011) e, em especial, à EFI, dada a escassa produção científica que inter-relaciona os assuntos.

Ao falarmos do coração do ensino, que é a capacidade de ação inteligente e flexível, vemos que um professor competente não tem apenas a prontidão, a disposição e a compreensão do ensino, mas também a capacidade de execução, que é enormemente complexa na prática, exigindo mais do que soluções simplistas e produzidas fora do contexto de ensino. Por isso, identificar o conhecimento pedagógico do conteúdo para saber como a base de conhecimentos organiza a prática pedagógica do professor de EFI exerce grande potencial para orientar a discussão, reflexão e a auto avaliação do próprio processo educativo desenvolvido pela Educação Física nas etapas iniciais da Educação Básica.

Tratar da base de conhecimentos a começar pelo quadro teórico proposto por Shulman (1986, 1987), Grossman (1990) e Cochran et al. (1991), entre outros estudiosos, justifica-se por ofertar fiabilidade teórica reconhecida na literatura (RAMOS; GRAÇA; NASCIMENTO, 2008, MARCON, 2011) e por acreditar na sabedoria advinda da prática do professor como meio para o entendimento e aprimoramento do conhecimento pedagógico do conteúdo que parte das ações concretas de trabalho.

Circunscrever o temário se justifica, ainda, pela compreensão de que a prática docente é um dos momentos mais elaborados do exercício de ser professor, ou seja, dos seus processos

de pensamento e de ação pedagógica (SHULMAN, 1986, MIZUKAMI, 2004). As investigações nestes trilhos propõem identificar quais fundamentos sustentam o ensino, permitindo reconhecer que prioridades o professor elenca para configurar as aulas. Analisar o conhecimento pedagógico do conteúdo, na perspectiva de compreender como as bases do conhecimento para o ensino organizam a prática pedagógica, também corrobora para a ampliação de investigações que se debruçam na análise dos saberes e fazeres docentes, e é nesse universo empírico que o objeto desta pesquisa encontra maior potencial de análise.

A proposição investigativa evidencia a relevância do tema para a área de formação inicial e continuada de professores, ao anunciar a interdependência das integrantes da base com o conhecimento pedagógico do conteúdo de professores em exercício. Em sentido análogo, oferta direções para pensar o interior de programas de formação inicial e o campo da prática profissional, seja na Educação Física ou nos demais componentes curriculares, refletindo sobre pontos do desenvolvimento profissional docente.

A escassez de estudos na área que se preocupam com a análise do processo de desenvolvimento contínuo da criança na Educação Física, considerando a articulação entre as distintas etapas em continuidade com maior profundidade, também justifica a proposição do nosso objeto. Ao temário investigado importa observar os processos de continuidade do ensino, para entender a articulação da ação pedagógica sob as duas perspectivas, defendendo a prática centrada na articulação da pré-escola e dos anos seguintes, buscando romper com a fragmentação do conceito de infância e, conseqüentemente, de criança.

Os esforços intelectuais empregados estão em busca de evidenciar a necessidade de que os professores de EFI disponham de conhecimentos aprofundados sobre o que ensinam, sobre os seus alunos e turmas, sobre as diferentes estratégias metodológicas, do contexto de trabalho e das relações pedagógicas gerais. Também por coletar, comparar e interpretar os conhecimentos docentes com o propósito de estabelecer uma literatura com conceitos consistente sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo desta categoria de professores.

Com isso, buscamos codificar os princípios para a compreensão das múltiplas facetas da docência na EFI, a partir de um trabalho científico constituído pelo trato de conceitos, pela análise de estudos teóricos e pela elaboração de uma nova referência oriunda da perspectiva empírica. Esperamos, por fim contribuir para pensar, organizar e reestruturar a ação docente a partir de subsídios que possam sustentar a prática pedagógica de modo significativo, como parâmetros colaborativos para o exercício profissional docente. Além disso, apresentar perspectivas para o delineamento de ações de formação continuada.

A partir da problemática existente, do questionamento apresentado e, visando o alcance do objetivo proposto, este relatório de pesquisa estrutura-se em quatro partes, organizadas por assuntos temáticos e em acordo com o desenvolvimento da investigação.

A primeira parte, anteriormente exposta, compreendeu a apresentação da pesquisadora e o campo de inserção da pesquisa, anunciando a sua problemática, as questões a investigar e os objetivos geral e específico. Este enredo teve como proposta expor um panorama das possíveis aproximações da trajetória de vida acadêmico-profissional da pesquisadora em relação à investigação em voga.

A parte II apresenta a análise da literatura, que define os aspectos conceituais fundamentais da pesquisa e apresenta o levante do que já foi produzido no âmbito da pós-graduação, *stricto sensu*, sobre o tema perseguido. Esta parte é composta por dois capítulos:

O primeiro, intitulado: “Estruturantes da base de conhecimentos para o ensino”, conceitua a base de conhecimentos para o ensino e apresenta cada uma das suas estruturantes; ressalta o processo de reestruturação da base de conhecimentos e a definição do conhecimento pedagógico do conteúdo. Por fim, apresenta alguns estudos realizados no campo da Educação Física, remontando uma síntese da contribuição investigativa para o tema.

O capítulo II, intitulado: “A EFI: A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental” compreende o lugar pedagógico ocupado pela Educação Física na etapa inicial da Educação Básica; apresenta concepções sobre os alunos participantes destes níveis; discute a interação dos segmentos que constituem a aula a partir da caracterização de processos reflexivos da prática pedagógica e esclarece conceitos e princípios para a articulação curricular da EFI.

A parte III compõe o estudo empírico, o *design* da pesquisa e o percurso metodológico empregado. Descreve, assim, a abordagem metodológica adotada nas diferentes etapas de investigação, seguida pela descrição do universo de inserção e pela caracterização dos participantes. Por último, aborda a descrição dos métodos, instrumentos e procedimentos utilizados nas fases de recolha dos dados e apresenta os procedimentos em relação aos dados analisados.

A parte IV compreende o capítulo de apresentação e discussão dos dados da pesquisa, intitulado, “Análise da base de conhecimento para o ensino dos professores de EFI”. Esta parte estrutura-se em três subtópicos. O primeiro corresponde a apresentação dos professores segundo análise do questionário de avaliação diagnóstica empreendido na primeira fase do estudo, que identifica os motivos para a escolha da profissão, as percepções das necessidades de formação e sonhos para a área e profissão apontados pelos participantes. O segundo, trata do

conhecimento pedagógico do conteúdo com foco especial nos modos (objetivo e função) de cada uma das estruturantes da base de conhecimentos necessária para o ensino, com intenção de saber como elas atuam na prática pedagógica dos professores de EFI participantes deste estudo. O último subtópico, discute as questões referentes à articulação curricular e a identificação de processos de continuidade de ensino empregados pelos professores, face à compreensão de como as estruturantes da base de conhecimentos necessária para o ensino na EFI atuam na prática do professor.

Por fim, concluímos este relatório ao apresentar, nas “Considerações Finais”, direções para o trato das informações coletadas e as contribuições alcançadas ao final da pesquisa. São retomados os aspectos da atuação docente na Educação Física ao longo do período da infância, buscando tangenciar algumas questões, tais como, as concepções dos sujeitos, a identificação dos conteúdos da EFI e as compreensões do contexto e pedagógico geral apresentados pelos participantes, além da proposição de ações de desenvolvimento profissional de professores através da proposição de programas de formação continuada diferenciada e contextualizada ao perfil docente para trabalhar com a infância.

**CAPÍTULO I – ESTRUTURANTES DA BASE DE  
CONHECIMENTOS PARA O ENSINO**

Este capítulo estabelece os seguintes propósitos: conceituar a base de conhecimentos para o ensino e apresentar cada uma das suas estruturantes, a partir um estudo de revisão da produção científica relacionada à base de conhecimentos para o ensino; ressaltar o processo de reestruturação da base de conhecimentos e a definição do conhecimento pedagógico do conteúdo, bem como as linhas teóricas utilizados nesta pesquisa e; destacar estudos realizados no campo da Educação Física remontando uma síntese da contribuição investigativa para o tema investigado.

Estudos sobre o ensino iniciaram-se há mais de décadas, inaugurados pela busca de um perfil ideal de professor. Estes estudos pautaram-se na ideia de que os ganhos nas aprendizagens dos alunos estariam relacionados a um satisfatório perfil docente. Tal perspectiva compreendeu o professor como peça fundamental do processo educativo, o que relevou investigações sobre perfis profissionais.

A partir da definição deste conceito, desenvolveram-se imagens e metáforas que pretendiam definir a função do docente como profissional na escola e na aula. Segundo Pérez Gómez (1995, p. 96), foram “familiares as metáforas do professor como modelo de comportamento, como transmissor de conhecimento, como técnico, como executor de rotinas, como planejador, como sujeito que toma decisões ou resolve problemas, etc.”. Assim, pesquisadores da área buscaram investigar os traços da personalidade do professor, como, por exemplo, suas origens, interesses, crenças, posturas, ideais, conhecimentos intelectuais, formação profissional, confiantes de que estas circunstâncias permitiriam sumarizar um perfil adequado de professor (HENRIQUE, 2004).

Entretanto, as investigações revelaram professores com distintas características de personalidade, devido a diversos fatores, tais como, as experiências de vida, as oportunidades formativas e profissionais, a relação com os alunos e colegas de trabalho, os quais pouco contribuí para explicar o êxito à tarefa pedagógica. Além disso, observou-se a própria dificuldade de comprovar hipóteses que buscavam associações dos traços de personalidade com a eficiência do ensino, já que não havia observação do processo de interação pedagógica.

A constatação de poucas distinções entre os métodos de ensino, os equívocos metodológicos e a incongruência ou contradições ao associá-los aos ganhos de aprendizagem dos estudantes também contribuíram para a fragilidade desta linha de investigação que, na verdade, pouco contribuiu para melhorar a compreensão de procedimentos associados com a ação docente.

Com isso, a atenção dos pesquisadores voltou-se para o campo empírico da atuação profissional, deslocando a observação para o contexto de aulas, com interesse em saber como os professores constroem e gerem seus próprios conhecimentos para facilitar a aprendizagem entre os alunos, e não mais apenas à análise do seu perfil. Do mesmo modo, segundo Mizukami (2004), surgiram os estudos com o tema “aprender a ensinar”, os quais direcionaram reformulações aos objetivos investigativos pretendidos.

A relevância e evolução da investigação no âmbito do ensino para o campo de estudo da docência fortaleceu a figura do professor em contexto de atuação, elencada como elemento indispensável para a compreensão das questões envolvidas no processo de ensino e de aprendizagem. As constatações obtidas demonstraram que as práticas pedagógicas são elementos cruciais para a compreensão da complexa tarefa que é o ensino e para propor medidas à garantia de um processo educativo de qualidade (MARCELO GARCÍA, 1998, LIMA; REALI, 2002).

Nessa tela, é possível afirmar que, cada vez mais, o professor e aquilo que acontece no cotidiano da escola são assumidos como pontos de partida das problematizações das produções científicas no âmbito da Educação Física escolar. Por isso, primeiramente, considerou-se necessário investigar o que o professor precisa saber para ensinar, vislumbrando a aprendizagem entre os alunos e, ainda, investigar o que ele sabe sobre o conteúdo que ensina e como garante que o conteúdo ensinado seja efetivamente aprendido.

Investigações acerca destas demandas têm sido duradouras entre os pesquisadores que se debruçam sobre as proposições ao conjunto de saberes, habilidades e competências necessárias para o ensino. Há décadas estudiosos de diferentes origens investem esforços para ampliar e consolidar perspectivas que expliquem os critérios necessários às práticas valorativas em Educação (PÉREZ GÓMEZ, 1995, TARDIF; RAYMOND, 2000, PERRENOUD et al., 2001, CRUM, 2002, LIMA; REALI, 2002, MIZUKAMI, 2004).

Na mesma direção, dedicam-se aos estudos aprofundados sobre os processos de formação de professores e do professor em exercício. Estas pesquisas sugerem a centralidade dos professores em uma gama de processos formativos oriundos de diferentes circunstâncias de vida e de profissão. A título de exemplo, na Educação Física, os estudos de Kunz (2004) e Nascimento et al. (2009) abordam os desafios atuais da formação acadêmica e da intervenção pedagógica no ensino dos esportes, para assegurar a transformação didático-pedagógica no ensino deste conteúdo e, conseqüentemente, a vivência de experiências diversificadas aos alunos.



Frente a estas preocupações investigativas, os estudos evidenciaram relevância em conhecer os conhecimentos, concepções e disposições que o professor dispõe, além de perscrutar a origem destes conhecimentos para o ensino e, principalmente, como eles se transformam ao longo da carreira profissional. Para auxiliar neste processo de compreensão, embasamo-nos em um importante conceito, nomeadamente, a base de conhecimentos para o ensino, que, segundo Shulman (1986, 1987), sumariamente, representa uma base intelectual, prática e regulamentária da profissionalização do ensino.

### **1.1 A base de conhecimentos para o ensino e suas estruturantes**

Autores como Dewey (1904), Scheffler (1965), Fenstermacher (1978) e Smith (1980) há tempos tratam das questões referentes à definição e operacionalização do conhecimento sobre o ensino, seja como atividade ou como profissão. Esta legião de autores dedicou-se e, ainda dedica-se, ao entendimento de como formar um professor competente a partir da investigação sobre o que o professor deve saber, fazer e entender para tornar o ensino uma prática mais consistente e respeitada. Tais estudiosos defendem, ainda, as novas formas para elaborar o ensino ao sugerem a existência de mais requisitos e períodos prolongados de aprendizado para a formação dos professores. Foi com base nos paradigmas propostos por estes e outros autores que Lee S. Shulman encontrou respaldo para teorizar a base de conhecimentos para o ensino.

Segundo Gaia, Cesário e Tancredi (2007), Lee Shulman foi um dos grandes estudiosos no campo da formação de professores, envolvendo em suas publicações temas relacionados ao ensino e a aprendizagem, formação de professores, pesquisa educacional, qualidade do ensino nas instituições de educação superior e a base de conhecimentos dos professores. Entre outros argumentos, o autor defendeu a elevação do ensino para o nível de uma ocupação profissional, que deveria ser socialmente mais respeitada. Além disso, argumentou sobre a necessidade de elevação do apreço acadêmico e profissional pela tarefa do ensino como profissão.

Acerca da base de conhecimentos, em especial, o supracitado autor foi o grande responsável pela definição e proposição de boa parte das discussões, a partir da defesa de que o ensino é uma profissão. As suas obras mais específicas sobre o tema difundidas no Brasil foram “*Those who understand: Knowledge growth in teaching*” (1986)<sup>1</sup> e “*Knowledge and teaching: Foundations of the new reform*” (1987), entre outras publicações que explicitam a

---

<sup>1</sup> Na escrita desta tese, por vezes, optamos pela utilização da versão do artigo traduzida para o português, disponível em SHULMAN, L. S. Conhecimentos e ensino: fundamentos para a nova reforma. Cadernos Cenpec, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, jan./jun. 2016 [1987].

base de conhecimentos para o ensino e a sua aplicabilidade nos cursos de formação de professores e atuação profissional.

Em meados da década de 1980, período em que a questão dos saberes docentes começava a se tornar relevante no universo das investigações educacionais, especialmente após os relatórios apresentados pelo Grupo Holmes (1986), Shulman (1986, 1987) procedeu ao exame das áreas das ciências acadêmicas e da didática para pontuar os conhecimentos necessários ao professor para ensinar. A sua proposta política de profissionalização do ensino foi fundada na crença de que seria possível identificar uma base de conhecimentos para ensinar comportamentos aos professores. As críticas, à época, iniciaram-se frente à precária forma de como o ensino era pensado e avaliado nos Estados Unidos, que consistia na aplicação simplória de testes para mensurar as habilidades básicas, competências no conteúdo ensinado e observações de aula para garantir a presença de condutas gerais de ordem pedagógica. Somaram-se a isto, críticas à má formação dos futuros professores pelas faculdades de Educação.

Frente aos modelos de formação e avaliação que ignoravam e reduziam as demandas necessárias para a prática eficiente de ensino, Shulman (1987) defendeu o entendimento da melhoria da qualidade do ensino, embasado na investigação de questões mais ricas e abrangentes à área. O autor argumentou sobre a escassa produção empírica para a compreensão do ensino e dos processos de raciocínio e ação pedagógica (das decisões observadas na prática) (SHULMAN; SHULMAN, 2004<sup>2</sup>, GAIA; CESÁRIO; TANCREDI, 2007). Neste âmbito, dedicou-se às pesquisas sobre o processo de tornar-se professor, bem como os contextos de trabalho de professores iniciantes e experientes e dos casos de professores considerados exemplares, para, a partir deles, refletir posturas e ações desejáveis a serem ensinadas aos futuros professores.

Em suas palavras: “o ensino necessariamente começa com o professor entendendo o que deve ser aprendido e como deve ser ensinado. Ele procede com uma série de atividades, durante as quais os alunos recebem instruções e oportunidades específicas para aprender” (SHULMAN, 2014, p. 205). Estas atividades são constituídas pelo modo como o professor fala, demonstra e representa ideias no momento da explicação ao aluno, com a intenção de que eles possam entender e discernir o conteúdo ensinado em conteúdo aprendido.

---

<sup>2</sup> Da mesma forma, por vezes, optamos pela utilização da versão do artigo traduzida para o português, disponível em SHULMAN, L. S.; SHULMAN, J. H. Como é que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. Cadernos Cenpec, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 120-142, jan./jun. 2016. O texto original foi redigido na língua inglesa e está disponível em Lee S. Shulman; Judith H. Shulman. “How and What Teachers Learn: a Shifting Perspective”. Texto publicado originalmente em *Journal of Curriculum Studies*, v. 36, n. 2, p. 257-271, 2004.

Shulman (1987) baseou seus ideais na crença de que existe “uma base de conhecimentos para o ensino” – um agregado codificado e codificável de conhecimento, habilidades, compreensão e tecnologias, de ética e disposição, de responsabilidade coletiva – e também um meio de representá-lo e comunicá-lo” (SHULMAN, 2014, p. 200). Estas definições evidenciam a existência de uma base de conhecimentos necessária para a docência, que congrega um conjunto de demandas indispensáveis a ser aprendidas pelo professor em seu percurso de formação, e que deve perdurar e se transformar ao longo do seu exercício profissional.

Originalmente, a concepção foi pensada para o processo de preparação profissional, para a atuação docente na Educação Básica nas áreas de Ciências, Língua Inglesa e de Matemática, anunciando a existência de aspectos fundamentais que o professor deveria ter para poder orientar processos educativos (GAIA; CESÁRIO; TANCREDI, 2007). Tais aspectos envolveram o conhecimento sobre o conteúdo lecionado, compreensão do contexto em sala de aula, compreensão das características físicas e psicológicas dos alunos e a realização de propósitos educativos, que condensam habilidades e atitudes adequadas ao desenvolvimento de um ensino de qualidade. Dado a sua consistência teórica, a proposta logo se disseminou para outras áreas do conhecimento, alinhando à área de pesquisa sobre o ensino de formação de professores.

Por defender que o ensino é algo mais do que a melhoria do entendimento do professor sobre a sua profissão e, por explorar os processos de raciocínio e de ação pedagógica como fonte de conhecimento sobre a prática, Shulman (1987) propôs um quadro para classificar os domínios necessários para a tarefa docente. Assim, procurou delinear as categorias de conhecimentos subjacentes à compreensão do professor necessárias para promover a aprendizagem entre os alunos, ao desenvolver uma análise conceitual baseada no saber do professor sobre o conteúdo, currículo e o universo pedagógico.

A proposição das categorias é explicada pela própria linha de compreensão do autor, ao dizer que se fossemos organizar uma “cartilha” sobre o que o professor precisa saber para saber ensinar, ele deveria contemplar pelo menos alguns dos conhecimentos a seguir: o conhecimento do conteúdo, o conhecimento pedagógico geral, o conhecimento do currículo, o conhecimento do pedagógico do conteúdo, o conhecimento dos alunos, o conhecimento dos contextos educacionais e o conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação (SHULMAN, 1986, 1897). Conforme salienta Roldão (2007), Shulman operou à desmontagem analítica dos componentes envolvidos no conhecimento global docente.

Para melhor entendimento de cada uma das componentes, procedemos às explicações com base na própria arguição do autor supracitado:

O conhecimento do conteúdo abarca o específico aos conteúdos das disciplinas ensinadas e envolve os conceitos de um componente curricular que o professor deve saber e compreender para poder ensinar.

O conhecimento pedagógico geral contempla os princípios, estratégias e organização do ensino. Este conhecimento está relacionando aos processos de ensino e de aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos, a gerência das atividades, entre outros.

O conhecimento do currículo fala a despeito dos materiais e programas que servem como “ferramenta do ofício” para os professores.

O conhecimento dos alunos inclui conhecer as características gerais dos estudantes, o que implica conhecer os interesses e as necessidades dos alunos.

O conhecimento de contextos educacionais contempla o conhecimento dos aspectos local ou regional de onde a escola está inserida, desde o funcionamento da sala de aula, a gestão e financiamento ofertados pelos sistemas educacionais até as características das comunidades e suas culturas. Por fim, o conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação inclui conhecer os propósitos educacionais e as bases históricas e filosóficas em que estão apoiadas.

O conhecimento pedagógico do conteúdo trata do conhecimento necessário à organização do tema de ensino e os caminhos para torná-lo compreensível para a aprendizagem dos alunos. Ele abrange o conjunto de representações formuladas pelo professor a partir de outros conhecimentos da base. Este conhecimento é a única marca do professor, representando o seu saber profissional.

Após conceituar as suas estruturantes, Shulman (1987) também apresentou quatro principais fontes de origens para os conhecimentos integrantes da base. A primeira advém do conhecimento do conteúdo, compreensões, habilidades e disposições que são aprendidas para ensinar aos alunos. Pressupõe entender as teorias e fazer interpretações críticas sobre elas. Estes aspectos advêm da literatura científica produzida e acumulada em cada área de estudo, sobre os conhecimentos histórico-filosóficos da natureza dos fenômenos e sobre como agregá-los ao currículo de ensino.

A segunda representa os materiais e ambientes educacionais, tangendo desde a compreensão do currículo a ser trabalhado até os materiais didáticos pedagógicos disponíveis nas escolas. Segundo o autor, os professores trabalham dentro de uma matriz criada por esses elementos e, portanto, devem conhecer as estruturas, princípios e políticas relacionadas ao

funcionamento do espaço escolarizado. Em suas palavras, um professor precisa “conhecer o território” do ensino (SHULMAN, 2014, p. 209).

A terceira fonte indica a formação acadêmica e o contato com a literatura científica sobre os processos de escolarização e os princípios da prática como meio para a compreensão da função docente. O autor destaca o quanto essa fonte impacta nas concepções de professores sobre os propósitos para a Educação, dada a comprovação de que a literatura científica, filosófica e empírica contribui para informar os objetivos, visões e sonhos dos professores (SHULMAN, 1987). Assim, a produção científica identifica os comportamentos e as estratégias utilizadas, as quais podem aumentar os processos de aprendizagens entre os alunos.

A quarta e última fonte advém da sabedoria da prática, que busca sabedoria na própria pedagógica adquirida nas situações pré, durante e pós ensino, reconhecido na literatura como componente formativo às possibilidades de atuação do professor. Este ideal embasou-se nas obras de John Dewey e foram perspectivadas, em profundidade, a partir de 1980, sobretudo, por Donald Schön em sua epistemologia da prática (1983), em seguida, por Kenneth Zeichner e António Nóvoa. Shulman (1987) colabora com estes estudiosos ao ressaltar a contribuição inestimável do conhecimento tácito, sob a forte influência do espontâneo, intuitivo, experimental e do cotidiano para propagação de boas práticas. No entanto, defende que os educadores devam começar a articular tudo o que sabem para poder contribuir com novas ações de ensino.

Há diversas dimensões que compõem a base de conhecimentos, por exemplo, o período de formação acadêmica, as pesquisas científicas acerca dos estudos sobre escolarização, as organizações sociais, os materiais disponíveis, o entorno do processo educacional institucionalizado e a sabedoria que deriva da própria prática. Tomamos esta última como objeto de especial interesse, por representar a fase de interação pedagógica com os alunos e de onde pode emergir a troca de experiências com os pares, seguros de que estas situações apresentam grande potencial para revelar o conhecimento do professor sobre o ensino e a consequente organização do ensino (SHULMAN, 1986, 1987; COCHRAN et al., 1991).

Conforme salienta Tardif (2002), nem sempre os professores são aptos a externarem os saberes conceituais à prática cotidiana, por isso, imprimem na prática os saberes construídos a partir da prática, do próprio fazer, os quais já compreendem e dominam. Estes são os chamados “saberes da experiência”, que segundo Lima e Reali (2002) tendem a se converter em *habitus*, rotinas.

A prática, assim definida, configura-se mais como um processo de investigação do que um contexto de aplicação de técnicas básicas cabíveis em situações diversas. Em contexto

investigativo sobre o paradigma do pensamento do professor, Januário, Anacleto e Henrique (2009, s/p) também afirmam que “a experiência profissional e pessoal dos professores parece emergir, no que respeita ao perfil decisional do professor, assentando no *habitus* e nas representações das suas concepções teóricas e práticas em relação às diferentes etapas do desenvolvimento profissional: Estagiários, Experientes, Eficazes e *Expert*”.

Para organizar as estruturantes da base necessária para o ensino, devemos considerar a influência que a prática cotidiana oferece ao professor, por ser tratar de um trabalho dinâmico e ao mesmo tempo complexo. De modo similar, reporta Ramos (2002, p. 34), ao dizer que “urge valorizar os conhecimentos/saberes advindos da ação profissional diária em Educação Física e, desta maneira, ampliar o diálogo com os conhecimentos/saberes técnico-científicos característicos do meio acadêmico”.

Sendo assim, a constituição da base de conhecimentos para o ensino implica o contato e apreensão de aportes teóricos e práticos do trabalho docente. Este trabalho, dentre outras nuances, envolve o contexto de formação acadêmica e o contexto escolar de atuação, que abrange os alunos; relações de aprendizagens; estruturas físicas e políticas vigente; processos de planejamento avaliação e tantas outras facetas que compõe o universo de atuação do professor, compreendendo um rol de conhecimentos fundamentais para a atividade de e no ensino.

Tal como Shulman (1986, 1987), outros estudiosos dedicaram-se à compreensão deste temário, desenvolvendo estudos no tangível à Educação Física e em outras áreas do conhecimento, relacionadas à didática e a prática de ensino (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999, MARCELO GARCÍA, 1998, MIZUKAMI; REALI, 2002, MIZUKAMI, 2004).

Segundo Cochran-Smith e Lytle (1999), a base de conhecimentos constitui os domínios básicos de conhecimento sobre ensino. Estes domínios geralmente incluem conhecimento de conteúdo ou assunto, bem como os fundamentos disciplinares da educação, desenvolvimento humano e aprendizes, organização de sala de aula, encaminhamentos pedagógicos, avaliação, desenvolvimento social e cultural, contextos de ensino e escolaridade e conhecimento do ensino como profissão.

Para os referidos autores, ensinar é entendido, primariamente, como um processo de aplicação do conhecimento recebido a uma situação prática. Deste modo, a imagem do professor como profissional é aquela que habitualmente usa a base de conhecimento na prática diária, na medida em que “implementam, traduzem, usam, adaptam os conteúdos para ensinar o que aprenderam da base de conhecimento” (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999, p. 381, tradução nossa).

Do mesmo modo, Mizukami (2004) interpreta a base necessária para o ensino como um conjunto de conhecimentos de diversas naturezas indispensável para a atuação do (futuro) professor. As suas estruturantes podem transformar um profissional do ensino em um professor competente, i.e., aquele que é capaz de gerir seus conhecimentos e torná-los possíveis à compreensão dos alunos. Face ao conceito, a base de conhecimentos pressupõe a existência de um corpo de conhecimentos e habilidades a serem aprendidos pelos professores no período de formação inicial, que deve continuar sendo desenvolvido no ambiente concreto da profissão.

Ao discorrer sobre a temática, estes autores apresentam avanços às discussões correlatas a base de conhecimentos e ampliam as possibilidades de reflexão sobre ela, bem como às compreensões do conhecimento pedagógico do conteúdo, a partir da definição da sua composição, análise das estruturantes e dos elementos necessários à prática de ensino. Igualmente, há autores detidos em discussões das integrantes da base, apresentando distintas estruturantes, ainda que todos retratem à mesma condição, qual seja, a eficiência do ensino (GROSSMAN, 1990, COCHRAN et al., 1991). A constatação remete para a existência de diferentes modos de integrar os elementos necessários ao conjunto de conhecimentos para o ensino, o que resulta em distintos modelos de distribuições das suas estruturantes, sobretudo em modelos mais sintéticos.

Para análise destas questões, o item a seguir remonta o processo de reformulações sofrido pelos conceitos tangentes à base de conhecimentos após a definição inaugural de Shulman (1986, 1987), bem como as concepções teóricas sobre a definição e composição do conhecimento pedagógico do conteúdo, com atenção reservada à apresentação deste conceito, dada a sua relevância para a presente tese.

## **1.2 A reinterpretação teórico-conceitual da base de conhecimentos e o conhecimento pedagógico do conteúdo**

A partir da proposta de Shulman (1986, 1987) para a base de conhecimentos para o ensino e, em especial, às definições do conhecimento pedagógico do conteúdo, evidenciamos o fato de este conceito ter sido adotado por outros autores anos depois do inicialmente anunciado, cada qual com maior ou menor grau de aproximação com a proposta inaugural. Destacamos os trabalhos de Grossman (1990), Cochran et al. (1991), Marcelo García (1998), Libâneo (2012), Hammond (2006) e Mizukami (2004).

Embora o conceito sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo tenha originalmente sido proposto por Shulman (1986, 1987), pesquisadores, professores e outros grupos de interessados interpretaram a natureza do conhecimento de inúmeras formas, gerando uma

variedade de significados, ainda que tratem do mesmo domínio de discussão, qual seja a análise dos processos de organização do ensino a partir de dimensões organizacionais, curriculares, didáticas e profissionais.

Preliminarmente, de acordo com Shulman (1986, p. 6), as respostas às preocupações relacionadas às categorias dos conhecimentos necessários para o ensino existiam no chamado “*The missing paradigm*” (paradigma ausente) em pesquisa educacional, o que ele chamou de conhecimento pedagógico do conteúdo. Dentre as estruturantes da base de conhecimentos, este representa com mais precisão o conjunto de conhecimentos necessários para ensinar.

O conhecimento pedagógico do conteúdo tem sido descrito como o conhecimento usado para transformar o assunto de ensino em condições mais compreensíveis para os alunos. Neste âmbito, o seu desenvolvimento envolve uma mudança no entendimento dos professores

De ser capaz de compreender o conteúdo por si mesmo a se tornar capaz de elucidar o conteúdo de novas maneiras, reorganizá-lo e dividi-lo, envolvê-lo em atividades e emoções, em metáforas e exercícios, e em exemplos e demonstrações, de forma que possa ser compreendido pelos alunos (SHULMAN, 2014, p. 213).

Tratar do conhecimento pedagógico do conteúdo significa valorar a transformação do que se sabe sobre o assunto para o conhecimento do assunto para o ensino. A despeito desta visão, Shulman (2004, p. 207) define:

O conhecimento pedagógico do conteúdo representa a combinação de conteúdo e pedagogia no entendimento de como tópicos específicos, problemas ou questões são organizados, representados e adaptados para os diversos interesses e aptidões dos alunos, e apresentados no processo educacional em sala de aula.

A multiplicidade e riqueza da investigação produzida pelo autor foram amplamente sustentadas por estudos de caso que fundamentam as suas teorizações, ou seja, alimentam-se, de fato, do conhecimento expresso pelos professores em situações concretas de ensino. Shulman (2004) dedicou esforços em pesquisar a rotina de professores novatos e experientes para discutir comportamentos, formas de agir e as variações de habilidades inerentes ao ensino de acordo com o tempo de profissão. De posse de tal discussão, destacou: "a capacidade de um professor de transformar o conhecimento do conteúdo que ele possui em formas que são pedagogicamente poderosas e, ainda, adaptáveis às variações de habilidade e experiência apresentadas pelos alunos" (SHULMAN, 1987, p. 15, tradução nossa).

Trata-se, portanto, de uma tarefa inerentemente do professor, o qual deve ser responsável por "transformar" o seu conhecimento sobre o assunto em condições para ensiná-lo a outrem (SHULMAN, 1986). A transformação ocorre quando ele considera criticamente um



determinado assunto e o interpreta, encontrando diversas maneiras para representar a informação, por exemplo, ao apresentar casos de ensino, dar exemplos, adaptar o material às especificidades e habilidades dos alunos, relevar e retomar o ensino a partir dos erros, etc..

Seguindo a sugestão do autor supracitado, pesquisadores tentaram codificar a sabedoria prática e pedagógica de professores detentores de boas ações de ensino. Durante as últimas décadas, o conhecimento pedagógico de conteúdo tem sido uma estrutura em voga na formação e atuação de professores de diversos componentes curriculares, devido a sua capacidade de enquadrar e redirecionar a relação entre saber e fazer, pesquisa e prática (TARDIF; RAYMOND, 2000, GAUTHIER et al., 2006, TARDIF; LESSARD, 2007, NASCIMENTO et al., 2009, MARCON, 2011).

A partir das definições iniciais apresentadas por Shulman (1986, 1987), autores como Grossman (1990), Cochran et al. (1991), entre outros, apresentaram definições à base, embora não radicalmente diferente do proposto por Shulman (1987). As interpretações distinguiram-se na medida em que deram ênfase no conhecimento pedagógico geral da aprendizagem e no conhecimento que os professores devem ter especialmente sobre os alunos.

Grossman (1990) e Cochran et al. (1991), por seus turnos, destacaram a importância do conhecimento pedagógico do conteúdo por provocar a diferenciação do sujeito entre ser um especialista em matéria de assunto ou ser um professor. Ao citarem Gudmundsdottir (1987), para Cochran et al. (1991), a concepção é justamente a forma que faz com que os professores sejam professores e não especialistas na área de conhecimento. Destarte, o professor não é um técnico especializado que aplica as regras que derivam do conhecimento científico, sistemático e normatizado (PÉREZ GÓMEZ, 1995).

Uma das principais abordagens derivadas da proposição de Shulman (1987) foi encabeçada por Grossman (1990), ao sintetizar a base de conhecimentos em quatro estruturantes, a saber: o conhecimento do sujeito, o conhecimento do conteúdo, o conhecimento do contexto e conhecimento do pedagógico geral. Assim, passaram a coexistir quatro áreas de conhecimentos, cuja junção resulta no conhecimento a ser demonstrado pelo professor na prática de ensino. Desmembrado em unidades, cada uma delas se apresenta da seguinte maneira:

O conhecimento dos alunos: saber os conhecimentos prévios, interesse e motivações dos alunos sobre a área de ensino;

O conhecimento do conteúdo: relativo à área temática;

O conhecimento do contexto e pedagógico geral: envolve, por exemplo, o conhecimento do clima escolar, preocupações dos pais, questões legais e contextos legislativo e social da comunidade.

Grossman (1990) teve uma importante parcela de contribuição ao tema por sistematizar a base em quatro componentes, além de destacar a inter-relação necessária entre eles, esclarecendo questões sobre o conhecimento dos propósitos do conteúdo e os propósitos curriculares, assim como das estratégias pedagógicas e do conhecimento sobre os alunos. A autora descreveu o conhecimento pedagógico do conteúdo como um conhecimento integrado ou sintetizado pelos conhecimentos anteriormente apresentados e, igualmente, relatou que o desenvolvimento de cada um deva coincidir.

Os estudos de Shulman (1986, 1987) e Grossman (1990), entre outros sob a mesma autoria, fomentaram novos trabalhos, como o de Cochran et al. (1991), ao investigar o ensino e a eficácia docente a partir da síntese das estruturantes. Destarte, a terceira asserção apresentada pelos autores advém da dupla compreensão de Shulman (1987) e Grossman (1990), propondo uma nova estrutura para a base para o ensino, agora com cinco componentes: o conhecimento das características dos alunos, conhecimento dos conteúdos da matéria de ensino, conhecimento do contexto e pedagógico geral do ambiente de ensino e, por fim, conhecimento pedagógico do conteúdo.

As componentes do conhecimento pedagógico do conteúdo, no modelo de Cochran et al. (1991), foram baseado na compreensão de que o conhecimento de um professor integra cada uma dessas cinco áreas. Com isso, o conceito origina-se na junção dos quatro conhecimentos que foram unidos, teoricamente, envolvendo todos os componentes integrados.

Baseados em seus estudos, a seguinte definição é dada:

O conhecimento pedagógico do conteúdo é um entendimento integrado que é sintetizado a partir do conhecimento do professor sobre pedagogia, conteúdo do assunto, características do aluno e contexto ambiental da aprendizagem. Em outras palavras, conhecimento pedagógico do conteúdo usa os conceitos de sujeitos, processos de aprendizagem e estratégias para ensinar o conteúdo específico de uma disciplina de forma a permitir que os alunos construam os seus próprios conhecimentos de forma eficaz num determinado contexto (COCHRAN et al., p. 11, 1991, tradução nossa).

Interessante destacar que tanto Grossman (1990) quanto Cochran et al. (1991), não sugerem que as estruturantes da base devam ser adquiridas "primeiro" e depois "colocadas juntas", na prática. Para exemplificar a asserção, Cochran et al. (1991, p. 13-14, tradução nossa) declaram que se fossem usar uma analogia para descrever o desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo, diriam que não se trata de “uma salada em que os ingredientes são

unidos com a ausência das suas identidades (obrigando-se a misturá-las), mas, são parecidos com uma *mousse* de chocolate, onde a fusão de ingredientes comuns resulta em um resultado extremamente novo e extraordinário”.

Os autores defendem que o processo de integração dos elementos deve resultar em mudança conceitual, a ponto de que o conhecimento resultante seja outro conhecimento, que é diferente dos tipos de conhecimento a partir dos quais foi construído. O conhecimento resultante é justamente o conhecimento pedagógico do conteúdo.

O padrão de desenvolvimento dos seus componentes varia de um tempo para outro, dependendo da natureza e da ordem das experiências com a prática de ensino, por isso, os quatro tipos de conhecimentos podem ser desigualmente desenvolvidos e integrados (COCHRAN et al., 1991). Na medida em que ambas as atividades ocorrem no mesmo ambiente ou em contextos semelhantes, a base de conhecimentos dos professores se integrará para formar os princípios do conhecimento pedagógico do conteúdo, por isso, não é provável que seja uniforme, podendo sofrer alterações qualitativas na forma e na extensão dos conhecimentos.

A fim de justificar os estudos desta natureza, os autores deram ênfase ao quanto as diferentes estratégias de ensino têm sido pesquisadas no contexto geral da sala de aula, isoladas do conteúdo específico. Assim, reconhecem a importância do conhecimento dos professores em contexto específico de ensino.

Para ilustrar a propositiva, alegaram que os professores se diferem de biólogos, historiadores, escritores ou pesquisadores educacionais não necessariamente na qualidade ou quantidade de seu conhecimento sobre o assunto, mas em como esse conhecimento é organizado e usado. Por exemplo: “um conhecedor científico experiente da área de ciência é estruturado a partir de uma perspectiva de ensino e é usado como base para ajudar os alunos a compreender conceitos específicos”. Desta forma, ressaltam o conhecimento pedagógico como um tipo de conhecimento exclusivo dos professores, parafraseando os autores, “é a maneira pela qual relacionam seu conhecimento pedagógico ao seu conhecimento no contexto escolar, para o ensino de alunos específicos” (COCHRAN et al., 1991, p. 5).

Para Nascimento et al. (2009, p. 359): “o conhecimento de base ou conhecimento profissional, compreende uma categoria de conhecimento referente à capacidade de se realizar um diagnóstico e decidir quais os procedimentos disponíveis para resolver um problema singular”. Enquanto que, o conhecimento pedagógico do conteúdo, congrega os conhecimentos formais ou proposicionais que o professor domina, mas que só se efetiva quando uma situação real de ensino se realiza.

Outro aspecto importante apontado pelos autores é a singularidade traduzida na proposta deste conhecimento, pois, de acordo com os princípios da sua definição, “parece diminuir a tradicional disputa de impor a superioridade de um tipo de conhecimento formal e acadêmico sobre um outro, o conhecimento que o professor elabora na prática” (NASCIMENTO et al., 2009, p. 362).

Mizukami (2004) afirma que o conhecimento pedagógico do conteúdo pode ser compreendido como fio condutor para a aprendizagem e para o desenvolvimento profissional docente, pois condensa conhecimentos de uma determinada área, que vai desde o saber sobre o objetivo de ensino até o saber sobre como ensiná-lo. Para a autora, trata-se de um conhecimento em que o professor é o seu legítimo autor.

A formação do conhecimento pedagógico do conteúdo, segundo Cochran et al. (1991), sofre influência do conhecimento sobre o aluno, a partir da ênfase no conhecimento que os professores têm sobre as suas habilidades e estratégias de aprendizagem, idades e níveis de desenvolvimento, bem como o conhecimento prévio, atitudes e motivações sobre os conceitos a serem ensinados. Com isso, defendem a necessidade de compreensão sobre os ambientes sociais, políticos, culturais e físicos em que os alunos vivem.

Relativo às contribuições ofertadas por Cochran et al. (1991), cabe mencionar o seu diferencial perante as demais propostas apresentadas (SHULMAN, 1986, 1987, GROSSMAN, 1990): há atenção particular para a integração da base de conhecimentos a partir das práticas pedagógicas experienciadas por futuros professores em curso de formação inicial, e não de professores em exercício, como é o caso do presente estudo. Houve um interesse particular dos autores em analisar o papel do conhecimento pedagógico nas situações práticas do ensino desenvolvidas por professores-estudantes ao longo do curso de formação, particularidade que difere da presente proposta de estudo, por nesta investigarmos o conhecimento pedagógico do conteúdo de professores de EFI em exercício, entretanto, passível de análises junto a estes estudos.

O Quadro 2 apresenta uma síntese das estruturantes da base de conhecimentos segundo Shulman (1987), Grossman (1990) e Cochran et al. (1991).

**Quadro 2 - Síntese das estruturantes da base de conhecimentos segundo os autores**

<b>Shulman (1987)</b>	<b>Grossman (1990)</b>	<b>Cochran et al. (1991)</b>
1- Conhecimento do conteúdo 2- Conhecimento pedagógico geral 3- Conhecimento do currículo 4- Conhecimento pedagógico do conteúdo 5- Conhecimento dos alunos e duas características 6- Conhecimento dos contextos educacionais 7- Conhecimentos e ensino: fundamentos para a nova reforma	1- Conhecimento do sujeito 2- Conhecimento do conteúdo 3- Conhecimento do contexto 4- Conhecimento pedagógico geral	1- Conhecimento do sujeito 2- Conhecimento do conteúdo 3- Conhecimento do contexto 4- Conhecimento pedagógico geral 5- Conhecimento pedagógico do conteúdo

Fonte: A autora

Na disposição de outros autores sobre o assunto, Marcelo García (1999) demonstrou categorias de saberes e habilidades partícipes do rol de conhecimentos que o professor deve ter para ensinar, concretizadas pelo conhecimento psicopedagógico, conhecimento do conteúdo, conhecimento do contexto e conhecimento didático do conteúdo. Segundo o autor, o conhecimento psicopedagógico, também nomeado como “conhecimento profissional”, relaciona-se à forma como o ensino acontece, atrelada ao conhecimento que se tem sobre o tempo de aprendizagem dos alunos e do modo como propõe e gesta atividades em contexto de aula.

O conhecimento do conteúdo trata do domínio docente sobre os assuntos ensinados, e diretamente influencia o quê e como o professor ensina. Já o conhecimento do contexto, envolve conhecer os fatores que estão além da sala de aula, isto é, saber das características do sujeito para quem ensina, do seu nível de compreensão sobre o assunto, das configurações do entorno social onde a escola está localizada, no que tange às suas normas de funcionamento, tradições, costumes, etc. (MARCELO GARCÍA, 1999).

Finalmente, o conhecimento didático do conteúdo é ilustrado pelo autor com base em linhas de pensamento semelhantes às designações dadas por outros autores, nomeadamente, Shulman (1986, 1987), Grossman (1990) e Cochran et al. (1991), ao tratarem das significações do conhecimento pedagógico do conteúdo. Para Marcelo García (1999), representa a junção

entre o conhecimento da matéria e o conhecimento pedagógico didático do ensino. Atrela-se às escolhas didático-pedagógicas do professor para ensinar um determinado conteúdo.

O referido autor ainda reforça a importância de pesquisas sobre o conhecimento didático do conteúdo:

Não só pelas oportunidades que oferecem para esclarecer processo de aprender a ensinar, mas também porque, uma vez estabelecida sua importância para a formação dos professores, esse conhecimento se converte em critério apropriado para avaliar a qualidade das experiências oferecidas aos professores em formação para adquirir o referido conhecimento (MARCELO GARCÍA, 1998, p. 54).

A descrição traz em cena a coexistência de diferentes interpretações sobre a base de conhecimento profissional docente. Tais concepções apresentam particularidades que vão desde a composição dos conhecimentos estruturantes até o alto nível de especificidade que perpassa os saberes indispensáveis para atribuir o conhecimento pedagógico ao conhecimento (do conteúdo) que o professor já tem para si.

Gauthier et al. (2006) e Tardif (2002) também conduziram estudos sobre o repertório de conhecimentos necessário para o ensino. Para os primeiros autores os conhecimentos mobilizados pelos professores para o exercício de sua função estão diretamente ligados aos saberes disciplinares (conteúdo), saberes curriculares, saberes das ciências da Educação, saberes da tradição pedagógica, saberes experienciais e saberes da ação pedagógica. Enquanto que para Tardif (2002), a sistematização sobre o conhecimento que um professor deve empreender para ensinar focaliza os saberes de formação profissional (ciências da Educação), saberes disciplinares (conteúdo), saberes curriculares e os saberes experienciais.

Libâneo (2012), por seu turno, analisou as categorias de Shulman (1986, 1987) para destacar e caracterizar o conceito de conhecimento do conteúdo. Assim, retomou as categorias de forma mais explicativa e discutiu as relações entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento disciplinar, desde uma problemática recorrente na investigação pedagógica e na formação de professores, qual seja a separação entre a didática, a epistemologia e a metodologia de ensino das disciplinas.

Mesmo assim, Segall (2004) e Graça (1997) ressaltam que apesar de alguns autores se debruçarem em estudos relacionados à temática, considerando os progressos ao seu respeito, constatações definitivas ainda são incipientes frente à sua composição, estruturas e condicionantes definitivas, o que ainda faz percorrer um caminho com muitas idas e vindas em termos de definição da base de conhecimentos para o ensino e a relação de ganho na qualidade dos processos educativos.

Destarte, a luz recai na difícil tarefa em formular apenas uma definição para congregar o conjunto de saberes, habilidades e competências necessárias para a docência, dado os contextos específicos e múltiplos onde ela ocorre. Face às proposições dos autores, Roldão (2007, p. 100) sumariza:

Não basta ao professor conhecer, por exemplo, as teorias pedagógicas ou didáticas e aplicá-las a um dado conteúdo da aprendizagem, para que daí decorra a articulação desses dois elementos na situação concreta de ensino. Há que ser capaz de transformar conteúdo científico e conteúdos pedagógico-didáticos numa *ação transformativa*, informada por saber agregador, ante uma situação de ensino “por apropriação mútua dos tipos de conhecimento envolvidos, e não apenas por adição ou mera aplicação” (Grifos da autora).

Cientes desta complexa capacidade de agregação, com a intenção de investir esforços na ampliação do horizonte de reflexões sobre a temática no campo da EFI, optamos por proceder à investigação com adoção dos pressupostos de Cochran et al. (1991), cujo agrupamento de estruturante da base sintetiza as características dos sujeitos, conteúdo da matéria, conhecimento do contexto e do pedagógico geral, que, pela articulação de elementos de natureza diversa, integra uma quinta estruturante: o conhecimento pedagógico do conteúdo do professor, objeto de análise neste estudo.

A opção por esta fundamentação teórica justifica-se segundo a compreensão integrada e integradora das suas estruturantes, resultando o conhecimento pedagógico do conteúdo, o que lhe confere participação destacada dentro da base de conhecimentos necessários para viabilizar a aprendizagem dos alunos que compõe o cenário da Educação Física (MARCON, 2011).

A pretensão de análise do conhecimento pedagógico do conteúdo para ver como as estruturantes influenciam a prática pedagógica dos professores de Educação Física é crucial por sublinhar as características integradoras deste conhecimento, além da sua característica própria de construção pelos professores ao buscarem processos de ensino e de aprendizagem exitosos.

Vale salientar que independentemente da proposição teórica “original” da base de conhecimentos e suas “ramificações”, para a investigação no campo da formação e atuação docente no campo da Educação Física, o reconhecimento da existência de uma base para o ensino já é valioso para pensar a profissão. Segundo Marcon (2011), face à abrangência da área na escola, o fato de os professores formadores, os professores da Educação Básica e os estudantes dos cursos de licenciatura em Educação Física conduzirem o trabalho docente e/ou formação pedagógica embasados nos componentes apresentados por algum foco da literatura, já se manifesta como um avanço da área no campo escolar.

Diante disto, na sequência deste capítulo tratamos de cada uma das estruturas da base de conhecimentos proposta pelos autores supracitados, que juntas integram o conhecimento pedagógico do conteúdo, apresentado no tópico anterior.

### **1.3 As integrantes da base de conhecimentos para o ensino**

De posse da apresentação da base de conhecimentos, do seu processo de reestruturação, do papel do conhecimento pedagógico do conteúdo (notabilizado dentro na base por integrar as demais estruturantes), este item busca apresentar uma formulação teórico-conceitual para cada uma das estruturantes da base de conhecimentos proposta por Cochran et al. (1991).

Na tentativa de situar o conhecimento pedagógico do conteúdo diante dos outros domínios do conhecimento para o ensino, o presente item se justifica pela necessidade de apresentar uma síntese de como as estruturantes da base atuam na construção e transformação do conhecimento pedagógico do conteúdo dos professores, trazendo à luz importantes princípios para a ação docente na EFI.

#### **1.3.1 Conhecimento do sujeito**

Na concepção de Shulman (1987), o conhecimento sobre os sujeitos/alunos está inserido no conhecimento sobre o contexto. Este conhecimento implica que o professor saiba sobre para quem irá ensinar, o que exige conhecer as suas particularidades sociais, culturais e psicológicas em diferentes circunstâncias de vida. O autor destaca as preocupações que o professor deve ter sobre o aluno, para a realização de distintas estratégias de ensino em função das idades, gêneros, conhecimentos prévios, habilidades e experiências presentes nas turmas (SHULMAN, 1987). Do mesmo modo, indica que o professor deve demonstrar atenção ao que eles já sabem e o que ainda não sabem sobre o objeto de ensino, para tentarem identificar ou antecipar possíveis dúvidas dos alunos sobre o tema.

Shulman (1987) aponta as diferentes concepções e preconceções dos alunos, as quais devem receber cuidado especial do professor para saber lidar com a diversidade presente entre os alunos. Tal tarefa é necessária no acato às diferenças para formular estratégias de ensino adequadas para reorganizar o que os alunos sabem e o que ainda não sabem, encaminhando à reconstrução de novas concepções sobre o assunto.

Diferentemente de Shulman (1986), Grossman (1990) e Cochran et al. (1991), reconhecem o conhecimento do sujeito como uma estruturante única da base para o ensino. Para os autores, conhecer o sujeito é uma categoria exclusiva, mais ampla do que apenas conhecê-lo dentro de um contexto. Deste modo, o conhecimento sobre o sujeito configura-se



em uma subcategoria do conhecimento pedagógico do conteúdo (GROSSMAN, 1990). Como este estudo interessa falar das características do professor conhecedor do seu alunado (das crianças da EFI), compreendemos o conhecimento do sujeito como estruturante fundamental da base de conhecimentos, conforme apontam os autores referenciados.

Ao pensar no planejamento e na execução das práticas pedagógicas, o professor necessita conhecer o aluno, reconhecendo algumas de suas características e percebendo as necessidades de adaptações à especificidade de cada um. Isso reflete no respeito dos interesses e anseios do estudante, atrelado aos ajustes necessários que a matéria de ensino sofre para se adequar ao perfil do aluno, almejando o sucesso nas situações de aprendizagens. Conhecer os aspectos sociais, políticos, culturais e físicos da vida de cada um auxilia o professor a compreender qual é o melhor meio para ensiná-lo. Conforme apontam Cochran et al. (1991), dominar estes aspectos oferece maior suporte para dizer o quanto o professor conhece dos estudantes e como deve proceder na prática de ensino.

Grossman, Wilson e Shulman (2005) ressaltam que não são apenas as crenças e os conhecimentos prévios dos estudantes que interferem no processo de ensino, mas também os conhecimentos do próprio professor sobre a docência, de quando fora estudante, da concepção de escola e da matéria, resumindo fatores que influenciam na seleção do que ensinar, igualmente, na relação de como ensinar e nas interpretações de como os alunos aprenderão.

No tocante à Educação Física, Souza e Oslin (2010) e Pereira et al. (2010), indicam que para conhecer o aluno, primeiramente, é necessário observar a sua participação em aulas, valorizando as tomadas de decisões frente aos desafios deparados nas atividades proposta pelo professor ou pelos próprios colegas. Do mesmo modo, ressaltamos que reconhecimento das infâncias<sup>3</sup>, das culturas e das crianças (alunos do início da Educação Básica) é fator preponderante para eficiência da docência de professores de EFI e para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo, pois nesta fase de escolarização a ‘matéria prima’ de trabalho do professor é a criança entre quatro e dez anos de idade, portanto, concentrando o exercício no trabalho com a infância.

No âmbito da Educação Física, particularmente, podemos afirmar que as crianças produzem uma cultura de movimento, dotadas de ações e significados próprios relacionados a elas, o que é caracterizado como mecanismo identitário. São manifestações de movimentos sensíveis, multifacetados e dinâmicos que adentram a escola como saberes e fazeres de cada criança. O observação deste momentos apresenta uma condição favorável para que o professor

---

<sup>3</sup> Conceitos aprofundados sobre a temática serão tratados do capítulo II.

de EFI possa avançar consistente no seu real saber sobre conhecimento do aluno (criança), na medida em que amplia seu saber sobre o universo das crianças e infâncias. A condição de saber sobre os alunos ressalta a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo ao identificar as características que compõem o sujeito para quem se ensina e, em virtude disso, prover as necessárias modificações na prática de ensino.

### **1.3.2 Conhecimento do conteúdo**

A literatura atribui grande parcela de responsabilidade ao conteúdo da matéria de ensino, por considerar relevante o aprendizado de conteúdos científicos como quesito indispensável às práticas pedagógicas (GROSSMAN, 1990, SEGALL, 2004, SIEDENTOP, 2002).

Segundo Shulman (1987), o domínio amplo do conteúdo específico de ensino possibilita a ampliação da intervenção docente. Para o referido autor, o conhecimento do conteúdo é a estruturante da base fundamental para o sucesso da atuação docente, pois se refere ao saber sobre a matéria a ser ensinada em um determinado componente curricular, tipicamente adquirido durante os cursos de formação inicial de professores em nível superior. Não por acaso, assegurar a aprendizagem do conhecimento do conteúdo a ensinar releva tamanha importância na proposta pedagógica dos cursos de preparação profissional de professores, os quais são distribuídos em grades curriculares obrigatórios, imprescindíveis para a prática adequada de ensino, por vezes, ainda inspirados no quadro da racionalidade técnica e instrumental.

Grossman, Wilson e Shulman (2005, p. 10, tradução nossa) ressaltam a importância do conhecimento do conteúdo na formação e atuação docente, que envolve o conhecimento substantivo e o conhecimento sintático do professor sobre a disciplina. Tal afirmação é recorrente dos resultados das pesquisas destes autores, ao perceberem que “os professores que compreendem o mapa de sua matéria de modo mais amplo, que entendem a relação de tópicos e habilidades individuais com tópicos mais gerais sobre o campo, podem ser mais efetivos no ensino de suas matérias”.

Os referidos autores ressaltam que o conhecimento do conteúdo ou a falta dele interfere na forma como o professor estrutura os conteúdos, seleciona o material para ensinar e como conduz a aula (GROSSMAN; WILSON; SHULMAN, 2005). Também para Segall (2004), a falta de conhecimento sobre o conteúdo a ser ensinado reduz os caminhos pelos quais os professores podem propor ações diversificadas às turmas diversificadas. O autor ainda defende que, pelo impacto gerado por este tipo de conhecimento no ensino, é necessário que os cursos

de formação de professores incorporem em seu currículo as discussões sobre as estruturas substantivas e sintáticas dos conteúdos das suas áreas.

Mizukami (2004), por sua vez, observa a coexistência de duas facetas do conhecimento do conteúdo: o conhecimento do conteúdo para ensinar e o conhecimento do conteúdo a ser ensinado. O primeiro releva a prerrogativa de que quem ensina precisa aprender conteúdos, ou seja, primeiro o conhecimento deve ser aprendido e compreensível pelo professor (conhecimento do conteúdo para ensinar) para, posteriormente, ensinar, isto é, disponibilizar o conhecimento anteriormente aprendido para os alunos (conteúdo a ser ensinado).

De acordo com a autora, para ser um bom entendedor da área de ensino, o professor, inicialmente, precisa saber como o conhecimento se constrói e se estrutura, onde está embasado e como se sustenta frente as demais áreas, i.e., qual é a especificidade do conhecimento e em quais circunstâncias históricas e filosóficas estão inseridos. Trata-se de saber das origens daquilo que ensina, aprofundando-se nos conceitos e na essência da disciplina (MIZUKAMI, 2004). Deste modo, é possível afirmar que o professor acumula conhecimento sobre o conteúdo ao longo da formação inicial. Contudo, ainda para a mesma autora, o professor inserido em estágio ou em exercício profissional também alcança conhecimento sobre o conteúdo, pois ao ensinar adquire um nível de conhecimento do conteúdo que lhe permite ampliar as possibilidades de representação superficial sobre o que havia sido anteriormente (teoricamente) aprendido (MIZUKAMI, 2004).

A título de exemplo, no campo da Educação Física, para Nascimento et al. (2009), embora as experiências da prática esportiva pelo professor possam favorecer a aprendizagem de determinadas modalidades pelo aluno, as intenções do professor devem-se voltar à qualidade da sua intervenção para tornar o seu conhecimento compreensível para o aluno, vislumbrando a aquisição de processos de ensino e de aprendizagem. Para tanto, saber sobre o conteúdo na dimensão do ensino implica considerar o contexto em que leciona, pois, em função dos seus objetivos e grau de conhecimento sobre os alunos, poderá tornar o processo de aprendizagem viável por diferentes caminhos, sem cometer fuga do assunto ensinado.

Mizukami (2004) prossegue ao reforçar que somente o domínio do conhecimento dos conteúdos que caracterizam uma área (aprendidos em cursos de formação de professores ou no exercício da docência), por si só, não garante o sucesso na apreensão de algum conteúdo pelo aluno. Tal afirmação é feita segundo a defesa de que o universo de ensino e de aprendizagem é muito mais complexo do que apenas a tarefa de expor tudo o que sabe sobre um conteúdo, já que sujeitos, materiais e processos participam do universo multifacetado da prática de ensino.

O ensino da Educação Física é tradicionalmente compreendido pelo necessário domínio técnico dos conteúdos “marcados no corpo” do professor (aspectos práticos exacerbados). Este fato remete à discussão de que o conhecimento do conteúdo da área prescinde o saber fazer de um determinado movimento, culminando na valorização da realização qualificada do gesto motor relacionado ao conhecimento específico pretendido ao ensino. Tal compreensão, por vezes, advém de uma formação técnico-instrumental da formação, marcada por características estritamente técnicas e prescritivas, que reduzem a dimensão teórico-reflexiva no trabalho docente na Educação Física escolar.

Em diálogo, Marcon (2011, p. 82) afirma: “o conhecimento do conteúdo a ser ensinado somente se tornará ensinável quando for gerido, adaptado e transformado à luz dos conhecimentos do conteúdo para ensinar”. Com isso, para o autor, os cursos de formação inicial necessitam trabalhar competências nos estudantes para que eles aprendam os conhecimentos específicos relacionados à matéria de ensino e aos conhecimentos necessários para tornar possível a compreensão dos alunos. Em diálogo, Cruz e Castro (2019, p. 17) indagam: “afinal, seria o professor aquele que, apenas, domina o conteúdo a ser ensinado?”.

A seleção de estratégias pertinentes para ensinar cada tópico do conteúdo em circunstâncias específicas em sala de aula também caracteriza o conhecimento pedagógico do conteúdo. Segundo Shulman (1986), a forma como o professor organiza as representações (interpreta o conteúdo e o transforma de forma compreensível ao aluno, por exemplo, ao usar analogias, dar exemplos, fazer demonstrações, etc.) representa uma importante habilidade docente para transformar o conteúdo da matéria em atividades e experiências que facilitem o aprendizado do interlocutor da prática.

No que respeita à Educação Física na escola, os conteúdos ensinados não se diferem das definições atribuídas às outras áreas, ou seja, a Educação Física também se estrutura por um uma série de conhecimentos desenvolvidos em tópicos específicos de ensino. A área engloba o conhecimento de habilidades motoras, estratégias de movimento, habilidades específicas, conjuntura social onde se insere os esportes e as demais integrantes da cultura corporal de movimento (BRASIL, 1997). Por isso, o professor necessita dominar conteúdos (não apenas práticos), assim como outras demandas exigidas para o ensino, por exemplo, conhecer os alunos, interagir com os colegas de profissão, conhecer o ambiente escolar (as estruturas arquitetônicas, materiais disponíveis, etc.) o que reforça a concepção de que dominar apenas dos conteúdos relega a nulidade de um ensino de qualidade.

Na EFI, conforme afirma Ferraz e Flores (2004), mesmo que o conteúdo a ser ensinado seja pouco identificável e/ou até mesmo ausente na prática de alguns professores, não podemos

deixar de reconhecer que há conceitos a serem ensinados. Outro exemplo ocorre ao analisarmos o texto da BNCC (BRASIL, 2017), concernente à Educação Infantil, sobre o trabalho pedagógico na infância pautar-se nos Campos de experiências, nos quais as crianças podem aprender e se desenvolver a partir de experiências ligadas ao trato das relações, gestos e movimentos e conceitos sobre tempo e quantidade. Trata-se, portanto, de proporcionar situações que permitam a articulação das experiências e dos saberes que as crianças constroem com os conhecimentos culturais já existentes.

Com isso, apontamos a existência de dois desafios acerca do conhecimento do conteúdo na EFI, em especial na Educação Infantil: o primeiro corresponde ao fato de que os conteúdos a serem ensinados precisam ser identificáveis pelos professores, isso quer dizer que na fase de reconhecimento do conteúdo não pode haver ambiguidades ou rasas definições sobre o conjunto de competências e habilidades desenvolvidas pelas crianças e mediadas pelo professor; o segundo, depois de distinguido os conteúdos e decisões metodológicas, os conteúdos precisam ser geridos, adaptados e transformados em prol do que se sabe sobre eles e como podem se tornar compreensíveis ao aluno, a partir do conhecimento que também se tem sobre o aluno, contexto e pedagógico geral.

### **1.3.3 Conhecimento do contexto**

O conhecimento do contexto envolve o saber sobre o ambiente de trabalho, as características culturais da comunidade, seus aspectos sociais, políticos, regionais, culturais, assim como aspectos organizacionais do ambiente da sala de aula, do modo como o professor ensina e do saber para quem ensina, o que releva o conhecimento do contexto dentro da base de conhecimentos para o ensino (COCHRAN et al.,1991).

Segundo Grossman, Wilson e Shulman (2005), para usufruir do conhecimento do contexto nas práticas pedagógicas, primeiramente, o professor deve adaptar-se às particularidades do contexto em que ocorrem ensino e da aprendizagem. Isso significa que deva conhecer as características do ambiente onde a aula de realiza, as peculiaridades dos grupos de alunos, bem como do contexto onde a escola está situada e das questões mais amplas da educação, por exemplo, as estruturas e propostas governamentais.

Para Shulman (1987), o conhecimento do contexto emerge a partir do trabalho com os alunos individualmente e em grupo, pelo conhecimento da administração e gestão escolar e do saber sobre as particularidades sociais e culturais da comunidade onde se inserem a escola e os alunos. A definição dialoga com Grossmam (1990) e Grossmam e McDonald (2008), ao

afirmares que o conhecimento do contexto dos professores ocorre a partir da sua relação com os alunos, com a escola e com a comunidade.

Para Grossman, Wilson e Shulman (2005) e Grossman e McDonald (2008), o conhecimento do contexto faz alusão a três dimensões: ao domínio do conhecimento do microcontexto (da sala de aula), do mesocontexto (da escola) e do macrocontexto (da comunidade), sendo todos analisados sob o ponto de vista da formação inicial e de seus reflexos na atuação docente e na qualificação do exercício profissional.

Relativo à sala de aula ou aos espaços onde a aula acontece, o microcontexto contempla a gestão das situações de ensino e de aprendizagem, bem como a relação direta com os alunos, do qual se espera a identificação e a valorização das suas concepções, crenças, características, interesses e necessidades. A compreensão do microcontexto é de especial interesse desta tese, pois com ele o professor de EFI pode ser capaz de planejar e gerir suas práticas pedagógicas, a partir das peculiaridades no próprio ambiente de aula.

O conhecimento do contexto pode ser delimitado pelo conhecimento que os professores necessitam desenvolver a respeito das especificidades inerentes ao ambiente aberto, complexo e dinâmico como o ambiente de aula, juntamente com as exigências do processo de gestão e todas as questões envolvidas na aprendizagem dos alunos. Assim, o espaço onde a prática acontece e as relações estabelecidas com os sujeitos, com o conteúdo, com as estratégias pedagógicas e a reflexão após a prática, se inserem no microcontexto.

Na EFI, o conhecimento de professores sobre o contexto deve considerar as circunstâncias do espaço de aula, com atenção às questões de segurança oferecida à criança. Além disso, as experiências que a criança tem sobre diferentes temas, por exemplo, sobre expressão corporal, ritmo, brincar, cultura de movimento, noções sobre o corpo, atividades físicas, saúde, etc., assim como as suas respectivas dificuldades, virtudes, interesses e necessidades manifestadas sobre tantos outros conteúdos abordados.

O conhecimento do mesocontexto é relativo ao ambiente escolar, ao projeto pedagógico da escola, às disciplinas curriculares e aos colegas de profissão, sobretudo pela maneira como estas dimensões se inter-relacionam para alcançar os objetivos educacionais visados pela escola. Estas questões envolvem as concepções pedagógicas dos professores, estruturadas em diferentes abordagens de ensino, das concepções epistemológicas de avaliação, formação social, as quais incidem no planejamento, implementação e gestão das práticas escolares, e conseqüentemente, refletem na aquisição de conhecimentos pelos alunos. Portanto, conhecer o mesocontexto refere-se à magnitude da participação de todas as concepções dos agentes escolares no planejamento de um ou mais componentes curriculares, na implementação e na

gestão das práticas, pensando na formação dos alunos (MARCON; GRAÇA; NASCIMENTO, 2011a).

Na EFI, conhecer a referido dimensão significa considerar as conjunturas do processo pedagógico para pensar projetos para a escola, bem como compreender os processos de planejamento e implementação levados a cabo pela equipe de agentes escolares. A título de exemplo, a literatura visitada (DEBORTOLI; LINHALES; VAGO, 2002, FERRAZ; FLORES, 2004, BRAVO, 2010) sugere pensar a Educação Física de modo interdisciplinar, com projetos que percorram bimestres, semestres ou anos letivos, e que suportem temas como atividade física, recreação, expressão corporal, etc..

Por fim, o conhecimento do macrocontexto engloba as realidades educacional, cultural, social e econômica dos alunos, de suas famílias, do bairro e da comunidade onde vivem e está inserida a escola e os reflexos de todos esses elementos no processo de ensino e de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes (MARCON, GRAÇA, NASCIMENTO, 2011a). Para conhecer o macrocontexto, é fundamental que o professor conheça a realidade de sua área de ensino e os demais aspectos dos fins educativos da escola e da Educação de modo geral (planejamento, escolha dos métodos, desenvolvimento e avaliação), na inter-relação ocasionada do convívio com os alunos e com a comunidade (escolar).

Um caminho para conhecer o contexto mais alargado da Educação, apresenta-se no conhecimento das dimensões governamentais, institucionais e políticas, das estruturas de forças sociais, culturais, acadêmicas e as influências em maior ou em menor medida do sistema educativo, desde as esferas local e municipal, até as esferas estadual e nacional. Saber sobre estas estruturas oferece suporte para o professor planejar, implementar e gerir a prática pedagógica, consciente de seu papel e ato político como educador (FREIRE, 1982).

A síntese dos três níveis de compreensão do contexto permite inferir que esse conhecimento provém do contato com as pessoas, seja com os alunos, professores, coordenadores e diretores; da experiência e da relação direta e concreta com a realidade da escola, do conhecimento dos pais e do entorno social e; das questões sociopolíticas que perpassam a educação, seja no âmbito institucional de trabalho (participação e promoção de eventos que envolvam a família e setores da saúde e educação) ou sobre questões mais abrangentes (nacionais e internacionais da educação).

Não podemos deixar de reconhecer que a divisão destas três dimensões (micro, meso e macrocontexto) estão intrinsecamente relacionadas no contexto escolar, dada a linha tênue e divisão de uma e de outra, à medida que as dimensões se relacionam e se complementam. Além disso, para Marcon (2011), o conhecimento sobre o contexto se imbrica com o conhecimento

pedagógico geral e sintetiza na compreensão contextual, cultural e social que envolve o ambiente de aprendizagem.

Assim, o item a seguir trata do conhecimento pedagógico geral, tal como feito nos tópicos anteriores, com a intenção de alguns se seus princípios para a ação docente na EFI, encerrando a apresentação das estruturantes da base de conhecimentos.

### **1.3.4 Conhecimento pedagógico geral**

Dentre as integrantes da base de conhecimentos, o conhecimento pedagógico geral é aquele em que o professor demonstra seu conhecimento sobre as concepções pedagógicas e os princípios educacionais, representando, ainda, os conhecimentos, estratégias ou princípios de gestão e organização de classe, úteis para ensinar o conteúdo.

Situado na definição prima apresentada por Shulman (1987), no conhecimento pedagógico geral o professor demonstra os princípios da ação de ensino, ao planejar, organizar e gerir as situações de aulas. Interessante destacar que a própria descrição do nome ‘pedagógico geral’ já remete para os múltiplos requisitos pedagógicos envolvidos na prática de ensino, levando a entender a sua transcendência de uma área específica, pois envolve as concepções docentes e seus princípios educacionais. Assim, engloba outras dimensões de conhecimento para o ensino, como o conhecimento sobre a aprendizagem dos alunos, a preparação das aulas de acordo com os objetivos designados a longo, médio e curto prazos, a organização do espaço e ao currículo e as suas orientações.

Grossman (1990) e Cochran et al. (1991) compreendem o conhecimento pedagógico geral como o responsável por agregar as crenças e as habilidades gerais relacionadas ao ensino (abordagens de ensino), dos quais destacam-se os conhecimentos relativos aos alunos, ao ensino e à gestão de sala de aula. De acordo com os autores, ele é essencialmente compreendido pelo conhecimento dos alunos e do currículo, além do saber sobre o contexto educacional e dos fins, objetivos e valores educativos.

Ao descrever o conhecimento sobre o currículo, Grossman (1990) inclui desde o conhecimento dos materiais curriculares disponíveis para o ensino de um assunto particular, até o saber necessário para abordar o conhecimento com os alunos de diferentes maneiras. Nesse ínterim, há luz sobre dois eixos do currículo: o eixo vertical e o eixo horizontal. O primeiro refere-se aos níveis ascendentes do ensino, como por exemplo, o plano plurianual, com a distribuição e organização dos objetivos e conteúdos ao longo do período letivo. O segundo apresenta foco ampliado, o qual extrapola as paredes da sala de aula e circunda as disciplinas e os conteúdos referentes ao mesmo ano letivo.



Mizukami (2004) comunga de princípios comuns entre o conhecimento do pedagógico geral e os fundamentos teórico-metodológicos da atuação docente, como recursos que dão condição ao professor para interagir em distintos âmbitos de desenvolvimento dos processos educativos, independente da área em que atuam.

Marcon, Graça e Nascimento (2010) salientam que na Educação Física (reforçamos a EFI) estudos sobre o pedagógico geral do professor são incipientes, evidenciando semelhanças com universo de estudos e pesquisas no campo da didática, baseada nas teorias de aprendizagem. Mesmo assim, os autores afirmam que quanto mais os professores estejam imersos em situações de ensino, seja às condições físicas ou curriculares, maior será a sua base de mecanismos e estratégias pedagógicas gerais, o que, na mesma medida, potencializa a sua intervenção e formação dos alunos.

O estreito paralelo entre pedagógico geral e os fundamentos da didática também é observado na área, sobretudo no estudo de Amade-Escot (2000), ao analisar pontos sobre a formação inicial frente aos conhecimentos para o ensino relativos à abordagem teórica dos conceitos e o conhecimento do contexto. Diante disso, afirmamos que a estruturante corresponde a um grupo maior dos conhecimentos necessário para o ensino e envolve aluno, conteúdo, currículo, materiais, contexto didático-pedagógico e, assim como as demais estruturantes descritas, referem-se a uma construção pessoal do professor que entrelaça seus conhecimentos e suas vivências sobre a prática de ensino.

Após conceituarmos a base de conhecimentos e apresentarmos cada uma das suas estruturantes, o item a seguir contempla uma breve revisão bibliográfica realizada sobre os estudos do conhecimento pedagógico do conteúdo na Educação Física, remontando uma síntese exemplificativa dos métodos utilizados e das principais contribuições investigativas para a presente pesquisa.

#### **1.4 Investigações sobre a base de conhecimentos para o ensino e o conhecimento pedagógico do conteúdo na Educação [Física] escolar**

O último item deste capítulo apresenta o levantamento de estudos realizados nos últimos dez anos sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo no contexto educativo geral e, em especial, no ensino da Educação Física escolar, remontando um texto alusivo para contribuir à ampliação da discussão ora pretendida.

Desde a conceituação de Shulman (1986, 1987), pesquisadores passaram a examinar processos de ensino e de aprendizagem pautados em diversos componentes curriculares e em

ambientes distintos, evidenciando que o conhecimento pedagógico do conteúdo do professor melhora na medida em que as demais estruturantes da base para o ensino melhoram.

Goes (2015) realizou um mapeamento das pesquisas publicadas sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo no período de 1986 a 2013, a partir do levantamento e análise de artigos, dissertações, teses, livros e trabalhos publicados em anais de congressos. A autora constatou que os Estados Unidos detêm a maior produção acadêmica e as propostas mais eminentes sobre o assunto. A maior parte destes trabalhos apresenta caráter empírico e correspondem às áreas de Ciências da Natureza e Matemática.

Grande parte dos estudos apropria-se de duas ou mais ferramentas para a coleta de dados, constatando-se uma preferência pelo uso das entrevistas de forma geral. Os dados apontam uma tendência em investigar o conhecimento pedagógico do conteúdo de professores em formação inicial e do Ensino Fundamental e, assim, considera a necessidade de mais estudos teóricos sobre o tema, especialmente na área das Ciências e com os professores da Educação Infantil e do Ensino Médio (GOES, 2015).

No tangível à Educação Física como área de investigação, estudos sobre a base de conhecimentos de professores e futuros professores da Educação Básica começaram a ser mundialmente desenvolvidos desde meados da década de 1990 (GRIFFIN et al., 1996; JANUÁRIO, 1996, GRAÇA, 1997, AMADE-ESCOT, 2000, MARCON, 2011). De modo geral, estes estudiosos destacam as reformulações em cursos de formação inicial e remetem aos esclarecimentos, objetivos e meios para a construção de cada um das estruturantes da base de conhecimentos pelos estudantes em formação e pelo professor. Além disso, apontaram para a premente necessidade de construção do conhecimento pedagógico do conteúdo em situações reais de ensino e de aprendizagem, oportunizadas em períodos de realização de estágio, por exemplo.

Marcon, Graça e Nascimento (2011b) estabeleceram um paralelo entre as experiências formativas anteriores de estudantes e as experiências formativas (e profissionais) obtidas ao longo do período de formação inicial em Educação Física. Os resultados demonstraram a importância dos programas de formação inicial em considerar a história de vida dos estudantes, bem como os conhecimentos construídos ao longo da infância e do período escolar. Assim, ressaltaram a participação anterior em práticas esportivas com a principal contributiva para o desenvolvimento de diferentes conhecimentos para o ensino.

No específico às investigações em território brasileiro, Scherer e Molina Neto (2000), trataram de identificar os conhecimentos que sustentam a prática pedagógica do professor de Educação Física da escola pública da rede estadual de ensino de Porto Alegre, nas aulas de 5ª a

8ª séries. Os resultados evidenciaram a necessidade de compreender, com mais profundidade, as relações que abrangem a comunidade escolar, ou seja, o cotidiano escolar, de modo que tal conhecimento sustente as ações pedagógicas, ao considerar o contexto social, político, econômico e cultural.

Marcon, Graça e Nascimento (2010), imersos em estudos sobre a formação de professores, esclareceram aspectos relacionados ao conhecimento pedagógico do conteúdo pelo fato de ser pouco abordada com profissionais da Educação Física. Assim, definiram e apresentaram ilustrações de modelos de conhecimento do professor, apresentando a estrutura e os elementos que constituem o conhecimento pedagógico do conteúdo e relacionando-os com a Educação Física.

Ao analisar tais questões, Marcon (2011), mais adiante, analisou o processo de formação de professores objetivando compreender como as integrantes da base de conhecimentos influenciam na construção do conhecimento pedagógico do conteúdo de estudantes. Justificado pela necessidade de os cursos de graduação dedicar atenção à estrutura dos conhecimentos para o ensino de futuros professores, o autor evidenciou a necessária compreensão de estudantes-professores sobre o futuro contexto particular de atuação, para, assim, adquirirem perspectivas críticas e criativas para a futura atuação.

Em outro estudo, os mesmos autores teceram reflexões sobre as eventuais possibilidades de se utilizar a proposta da base de conhecimentos para o ensino para análise dos conhecimentos necessários aos professores que atuam com a Pedagogia do Esporte e, com isso, estruturar os programas de formação inicial em Educação Física (MARCON; NASCIMENTO; GRAÇA, 2012). Os resultados demonstram existir interfaces entre a atuação docente na Educação Básica e na Pedagogia do Esporte, à luz da teoria da base de conhecimentos para o ensino. Em ambas as áreas, os autores anunciaram que os professores necessitam de conhecimentos sobre o conteúdo a ser ensinado, as particularidades dos alunos, as características do ambiente de ensino e de aprendizagem e ao contexto pedagógico geral que embasem e justifiquem as opções metodológicas e as estratégias de ensino empregadas pelos professores.

Ainda sobre o contexto da Educação Física e esportes, Ramos, Graça e Nascimento (2007), imersos na busca pela definição das características do conhecimento de base da profissão, examinaram os conhecimentos pedagógicos de treinadores de basquetebol para o ensino desta modalidade. A partir da observação sistemática da prática do professor e entrevista, o autor indicou que as tarefas sintéticas propostas pelos treinadores conduziram os jovens a adquirir uma capacidade de jogo que inclui a compreensão sobre as estruturas de jogo. Essas tarefas foram vistas como as mais importantes para alcançar o objetivo desejado entre os alunos.

Em contexto mais abrangente, Jowel (2003), partindo da suposição de que professores que ensinam habilidades motoras usam a própria habilidade esportiva para ensinar, objetivou analisar se o ensino de graduação contribui para a formação de instrutores de atividade física. Os resultados sugerem que os professores usam conceitos da sua própria aprendizagem para o ensino, no entanto, este conhecimento não apareceu isoladamente, como é tradicionalmente ensinado no currículo de graduação, segundo o autor. O conhecimento das capacidades e habilidades motoras foi descrito pelos profissionais em termos operacionais, muitas vezes, expresso na linguagem técnica de instrução dos esportes. Além disso, pareceu estar integrado com outros conhecimentos para o ensino, tais como, conhecimentos do conteúdo, pedagógico e do conhecimento pedagógico do conteúdo.

A pesquisa de Ayvazo, Ward e Stuhr (2010) objetivou reexaminar a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo com base no trabalho de professores experientes do Ensino Médio. Tal intenção se deu em virtude de encontrar uma melhor compreensão do conhecimento pedagógico do conteúdo para facilitar a comunicação entre pesquisadores no ramo da Educação e dos professores da Educação Básica, obtendo acordo sobre a definição deste conceito. Os resultados apontaram que os cursos de graduação em Educação Física serão mais bem estruturados se estiverem focados na detecção de erros e tarefas de instrução dos estudantes (AYVAZO; WARD; STUHR, 2010). Assim, o estudo apresentou estratégias de ensino e avaliação que facilitam a aquisição conhecimento pedagógico do conteúdo, ao trabalharem com os estudantes de maneira situada às intenções da proposta curricular e a partir de uma análise pedagógica da performance das atividades propostas em aula.

Por fim, o estudo de Amade-Escot (2000) analisou as principais aproximações e diferenças entre o conhecimento pedagógico do conteúdo e a didática na área. Para o autor, o conhecimento pedagógico do conteúdo está essencialmente situado no conhecimento específico das habilidades para ensinar. Este conhecimento é desenvolvido através da integração da teoria e prática em professores iniciantes e é continuamente adquirido na profissão. Interessante destacar que ao falar de conhecimento pedagógico do conteúdo, o autor evidenciou diferenças entre professores iniciantes e experientes, em termos de qualidade, riqueza e eficiência da prática, conforme já enfatizado por Shulman (1987). Enquanto que a didática em Educação Física demonstra que a qualidade do ensino do conteúdo depende mais da competência específica do professor sobre o conhecimento didático da atividade ensinada do que da experiência no ensino.

Cumprir tomar nota de que o presente item não expõe todas as publicações que tenham se debruçado na análise do conhecimento pedagógico do conteúdo com o ensino da Educação

Física. Entretanto, o apanhado teórico apresentado evidencia a escassez de literatura sobre o tema no campo da Educação Física no início da Educação Básica. Com a lacuna, somada à quantidade crescente de trabalhos sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo, acreditamos que se trate de um modelo para auxiliar a compreensão do conhecimento já existente e ainda necessário ao professor de EFI, para que assim possamos corroborar com o processo de melhoria das práticas pedagógicas e da atividade profissional como um todo.

Em continuidade a estes ideais, o próximo capítulo analisa as áreas de inserção desta pesquisa buscando evidenciar o lugar pedagógico ocupado pela Educação Física na Educação Infantil e no Ensino Fundamenta 1 e o papel do perfil profissional atuante nestes níveis. Assim, emprega revisão dos aportes legislativos nacionais e da produção científica nos níveis em relevo, evidenciando os processos reflexivos do professor e os princípios da articulação vertical do currículo da Educação Física no início da Educação Básica.

**CAPÍTULO II – A EDUCAÇÃO FÍSICA  
INFANTIL: EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS  
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

O capítulo estabelece os seguintes propósitos: analisar as áreas de abrangência do estudo para compreender o lugar pedagógico ocupado pela Educação Física na Educação Infantil e no Ensino Fundamental 1 (conhecimento do contexto e pedagógico geral), a partir da revisão da legislação nacional e da produção científica na área do ensino; discutir concepções sobre os alunos participantes destes níveis (conhecimento do sujeito); caracterizar os processos reflexivos da prática docente e a sua contribuição para o conhecimento pedagógico do conteúdo e apresentar conceitos e princípios para a articulação vertical e horizontal do currículo da Educação Física no início da Educação Básica.

Conforme visto no capítulo anterior, o conhecimento do sujeito, do conteúdo, do contexto e pedagógico geral determinam os contornos do conhecimento pedagógico do conteúdo do professor. Assim, a abertura deste capítulo elucida os conhecimentos sobre o contexto e pedagógico geral da Educação Física na Educação Infantil e do Ensino Fundamental 1, tecendo compreensões do trabalho no grupo, assim como as estratégias de ensino e de aprendizagem apresentadas pelos documentos oficiais que atuam como componentes importantes para a organização da prática pedagógica.

Conhecer as dimensões da Educação Física, especificamente no início da Educação Básica, oferece ao professor ferramentas para ajudá-lo a responder às situações-dilemas encontradas no dia a dia da prática profissional. A partir das suas concepções e dos princípios sobre o contexto e pedagógico geral, o professor pode recrutar estratégias pedagógicas (planejar, organizar e gerir ações de ensino e de aprendizagem) coerentes para o alcance de propostas mais amplas para a Educação em processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Por isso, os subitens na sequência oferecem suportes teóricos, legislativos e de revisão bibliográfica sobre o universo da Educação Física na pré-escola e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, respectivamente apresentados nos tópicos seguintes.

## **2.1 A Educação Física na Educação Infantil**

Este item comporta a explanação teórica referente ao lugar da Educação Física na Educação Infantil, em específico na pré-escola. Devido à trajetória marcada por características assistencialistas e compensatórias da educação da infância em contexto escolarizado, inicialmente, apresentamos uma breve incursão histórica de surgimento da Educação Infantil. Em seguida, remontamos os aspectos legislativos inerentes a este nível de ensino e, por fim,

analisamos a natureza da inserção da Educação Física compreendendo o seu espaço (ou ainda não) a partir do referencial levantado neste estudo.

A origem das instituições para a educação da primeira infância, atualmente nomeadas por Educação Infantil, que compreendem a creche (0 a 3 anos e onze meses) e a pré-escola (4 a 5 anos e 11 meses), em contexto nacional e internacional, remonta à Idade Média. Neste período, na Europa, havia salas com fins assistencialistas que exerciam um trabalho direcionado aos cuidados de crianças pobres (KUHLMANN JR, 2004). Segundo Kuhlmann Jr. (2001, 2005), os processos de constituição de creche, da escola maternal e do jardim-de-infância foram marcados por diversas ideias ligadas aos interesses religiosos, jurídicos, empresariais, médicos, pedagógicos e políticos e ao direito à maternidade, frente à ampliação do trabalho feminino como catalisador para a implantação destas instituições.

Até a década de 1930, no Brasil foram poucas as instituições com o perfil educacional para o atendimento da criança de zero a seis anos, sendo a maioria delas de vertente médica e assistencialista (KRAMER, 2009). A partir deste período, em meados da década de 1970, houve o aumento da demanda pela pré-escola, fato que fortaleceu o movimento de municipalização da educação pré-escolar pública, com a instalação de creches públicas.

Juntamente com o movimento de expansão das escolas municipais de Educação Infantil, as discussões sobre o âmbito pedagógico da atuação docente também se expandiram, especialmente às questões de compreensão da educação e do cuidado como ações integradas à educação da criança. Esta corrente de pensamento buscou rebater críticas referentes aos programas fundamentados na ideia de uma educação compensatória e assistencialista para a criança (ZABALZA, 1998, OLIVEIRA, 2005, SOMMERHALDER, 2010).

A favor deste movimento, no âmbito legislativo, em 1959 houve a promulgação da Declaração Universal dos Direitos da Criança, aprovada pela ONU, que apresentou os Direitos da Criança em dez princípios, com relevo ao seu sétimo princípio, expressando o direito à Educação. Anos depois, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n. 5692, promulgada em 1971 (BRASIL, 1971), trouxe poucos avanços para os movimentos pedagógicos ligados à Educação Infantil, uma vez que não garantiu a implantação de um projeto vinculado a sua inclusão no sistema de ensino da Educação Básica.

Também o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na década de 1990 (BRASIL, 1990), representou um importante instrumento de expressão dos direitos da criança, ao fortalecer as ideias contidas na Constituição Federal de 1988 e ao estabelecer os direitos e os mecanismos de proteção integral às crianças e aos adolescentes.



Entretanto, foi apenas com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394 (LDB) (BRASIL, 1996), em seu Artigo 29, que Educação Infantil foi reconhecida como parte do sistema de ensino e como a primeira etapa da Educação Básica, com objetivo de “desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, p. 13). Com isso, em nível legislativo, observamos um avanço para da área no momento em que ela se torna etapa da Educação Básica, integrada ao sistema de ensino.

Na ótica de Oliveira (2005), a LDB (BRASIL, 1996) esclarece que o trabalho na primeira etapa de escolarização é o de proporcionar o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade. Em linha de síntese, a afirmação ajuda a descaracterizar o trabalho assistencialista tão marcante na história das instituições e inaugura processos de desenvolvimentos pautados pelas bases intelectual, motora, social e emocional da criança.

No âmbito político e pedagógico, em 1998, o Ministério da Educação promulgou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), constituindo-se em um documento orientador para a relação educativa do profissional. Organizado em três volumes, o referido documento apresentou uma proposta pedagógica e curricular única para creches e pré-escolas.

Configurando um marco importante para essa etapa da Educação Básica, a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CBE) de 1999 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 1999), apresentando observâncias à organização das propostas pedagógicas na creche e pré-escolas integrantes dos diversos sistemas de ensino do país.

Anos seguintes, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) apresentou os objetivos e metas a serem alcançados para a Educação Infantil dentro de um prazo de dez anos. Em 2006, o Ministério da Educação publicou os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, com o objetivo de estabelecer referenciais orientadores para o sistema educacional, no que se refere à organização e funcionamento. Notadamente, as suas intenções buscaram evidenciar os requisitos necessários para oferecimento de uma educação da primeira infância que vise o desenvolvimento integral da criança até o término dos cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social (BRASIL, 2006).

Dez anos após a Resolução de 1999, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), a resolução CEB nº. 5, de 17 de dezembro de 2009, estabeleceu princípios, fundamentos e procedimentos da educação escolar para orientar a organização, desenvolvimento e avaliação do trabalho pedagógico das instituições, garantindo

o pleno cumprimento das funções sociopolítica e pedagógica das instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2009a). Em seu Artigo 3, concebeu o currículo desta etapa como um conjunto de práticas que buscam 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 zero a cinco anos de idade.

A Emenda Constitucional de 2009, nº 59 (BRASIL, 2009b), por sua vez, determinou a obrigatoriedade da Educação Básica dos quatro aos dezessete anos. Esta extensão da obrigatoriedade é incluída na LDB (BRASIL, 1996) em 2013, consagrando plenamente a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de quatro e cinco anos na pré-escola. Também a BNCC (BRASIL, 2017), mais recentemente, definiu o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas da Educação Básica, assegurando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças.

Mesmo com o estabelecimento de um arcabouço normativo legal ofertado pelos órgãos públicos responsáveis pela legislação educacional brasileira, acrescido de inúmeras reformulações, estudiosos reconhecem que ainda há um longo caminho a ser percorrido pela Educação Infantil para conseguir atingir os parâmetros de qualidade desejáveis pelos órgãos públicos, com real acesso e efeito (OLIVEIRA, 2005, KRAMER, 2011, GOMES, 2013, SOMMERHALDER, 2015). Em outras palavras, a Educação Infantil parece não ter espaço garantido para sua consolidação como etapa legítima da Educação Básica, especialmente em relação à faixa etária de zero a três anos, que mais carece de investimentos curriculares e de formação profissional (OLIVEIRA, 2005, KRAMER, 2011).

Na atualidade, discussões semelhantes também incidem o campo da Educação Física sobre a Educação Infantil, discutindo questões acerca da inserção do professor de Educação Física na pré-escolar em interface com os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança (GUIRRA; PRODÓCIMO, 2010, SILVA MELLO et al., 2014, BRAGA, 2016, QUARANTA; FRANCO; BETTI, 2016, SOARES; PRODÓCIMO; DEMARCO, 2016, LONGO; XAVIER, 2017, BONFIETTI et al., 2019).

O Artigo 4 da LDB (BRASIL, 1996) traz que é direito dos cidadãos a “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade”. Como complemento, o Parágrafo 3º do Artigo 26 garante que “a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (BRASIL, 1996, p. 12). Analisando as alterações sofridas por este parágrafo após o ano de 1996, em 2001, a Lei

nº 10.328 alterou o texto do referido Artigo com a emenda para inclusão do termo “obrigatório” no texto original da LDB de 1996, diminuindo a possibilidade de qualquer interpretação de que a Educação Física poderia não ser um componente curricular obrigatório da Educação Básica.

Ainda no que tange a dimensão político-legislativo, o Parecer CNE 16/2001 tratou da obrigatoriedade da Educação Física como componente curricular da Educação Básica e da exigibilidade da formação específica em Educação Física para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Com relação a este aspecto, o parecer sugere que a prática multidisciplinar, entendida como um único professor ministrando os diferentes componentes deva ser mantida, pois está respaldada na legislação atual.

Também o Parecer CNE/CB nº 11/2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, no seu Artigo 31 refere-se:

Do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, os componentes curriculares Educação Física e Artes poderão estar a cargo do professor de referência da turma, aquele com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar, ou de professores licenciados nos respectivos componentes.

Destacamos que o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2010) coloca que Educação Física e Educação Artística poderão ser desenvolvidas pelo professor regente da turma ou pelo professor especialista. Assim, observamos que os documentos mencionados não são contra a especificidade docente da Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Alargando compreensões sobre o papel do movimento corporal na formação da criança, seja desenvolvido pelo professor generalista ou especialista, o RCNEI (BRASIL, 1998) já destacava a necessidade de o movimento estar incluído como objetivo na aprendizagem desde os primeiros meses de vida da criança, no âmbito de experiência ‘Conhecimento de Mundo’, no eixo de trabalho ‘Movimento’. As DCNEI (BRASIL, 2009a), em seu Artigo 9, igualmente apresentam as interações e a brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas, pressupondo a definição de alguns caminhos para organização da Educação Física.

A BNCC (BRASIL, 2017, p. 25), por sua vez, oferece normativas para assegurar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. Neste documento, os eixos são desmembrados no direito de “Conviver”, “Brincar”, “Participar”, “Explorar” “Expressar” e “Conhecer-se”, garantindo o contato com experiências gestuais e corporais a partir da socialização, expressão e comunicação com o próprio corpo e com o corpo dos colegas. Considerando estes princípios, o referido documento estrutura cinco Campos de experiências que se “constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte

do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017, p. 40). São eles: o eu, o outros e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; oralidade e escrita; e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Em nosso sentido interpretativo frente à BNCC, a Educação Física na Educação Infantil deve se orientar pelos componentes constituintes dos Campos de experiências e, neste sentido, refletimos sobre os conhecimentos necessários ao professor para atuar em consonância ao arranjo curricular e ênfase nas experiências proporcionadas às crianças. Entretanto, conforme reforçam Bonfietti et al. (2019, p. 162) “esse modo de interpretar o documento é muito recente, ainda em processo de amadurecimento, difusão e consolidação no contexto escolar de todo o Brasil”. Neste sentido, questionamos: como se configura presença do professor de Educação Física na Educação Infantil com o novo arranjo curricular baseado em Campos de experiências?

Em relação ao corpo e movimento, compreendidos como área de atuação e especificidades da Educação Física, o RCNEI (BRASIL, 1998) já delegava uma perspectiva instrumental, concebendo o corpo e o movimento como meio para atingir determinadas aprendizagens. Segundo as DCNEI (BRASIL, 2009a), corpo e movimento são vistos como linguagens, como forma de expressão das crianças. A BNCC (BRASIL, 2017), por seu turno, concebe o corpo e o movimento como dimensões do comportamento relacionadas à construção de sentidos pelos infantis.

Pelo fato de a Educação Infantil não se organizar de maneira disciplinar, nenhum dos documentos federais acima citados (RCNEI, DCNEI e a BNCC e, inclusive, as Orientações Curriculares para Educação Infantil do Município investigado), apresenta itens específicos à Educação Física neste nível, o que pode tornar precária a clareza da intencionalidade educativa da Educação Física na Educação Infantil, quando comparado às fases seguintes de ensino. Cumpre destacar que quando comparado às outras etapas da Educação Básica, a seção deste documento para a Educação Infantil é mais flexível e menos diretivo, pelo fato desta etapa não estar centrada em conteúdos disciplinares.

Não desconhecemos a essência da pré-escola sobre os seus aspectos orientadores e não prescritivos, ou seja, da estrutura não curricular do caráter interdisciplinar das práticas pedagógicas (que só seria desconsiderado se o currículo estivesse estruturado por áreas). Desta forma, a posição tradicional da Educação Física no currículo escolar, como uma disciplina, diverge do contexto não disciplinar da Educação Infantil.

Contudo, o suporte genérico apontado por estes documentos, somado a outros fatores, como, por exemplo, o baixo preparo profissional oferecido pelos cursos de formação inicial em Educação Física (também em Pedagogia) para o trabalho da Educação Física com a infância,

pode provocar práticas pedagógicas pouco completas e concretas, desencadeando processos de aprendizagem de qualidade comprometida e de pouco contributo ao desenvolvimento da criança. Por isso, urge a existência de um currículo com orientações mais específicas para os professores em exercício na área, para atuar como referência para o trabalho pedagógico.

A literatura consultada (AYOUB, 2001, PINTO, 2006, GUIRRA; PRODÓCIMO, 2010, SILVA MELLO et al., 2014, LONGO; XAVIER, 2017) evidencia os esforços empreendidos por pesquisadores na busca por esclarecimentos sobre o papel da Educação Física para as crianças da pré-escola. Examinar como partes destas pesquisas têm articulado as áreas revela-se de suma importância para este estudo, haja vista as contribuições significativas para o reconhecimento e legitimação da Educação Física na Educação Infantil, bem como para a função do professor especialista nesta etapa.

Sayão (1999, 2002) já denunciava a quase não existência de uma "Educação Física Infantil" voltada para as características de aprendizagem e desenvolvimento desta faixa etária, pois as práticas realizadas são distantes da especificidade que devidamente caracteriza a área. Outros estudiosos também se debruçaram em investigações sobre a não obrigatoriedade do professor especialista na Educação Infantil, conforme já mencionado, evidenciando um processo ainda em elaboração nas escolas, no qual cabem as redes de ensino decidir se as aulas serão realizadas por professores especialistas ou generalistas<sup>4</sup>.

Ao investigar a integração da Educação Física na Educação Infantil, Oliveira e Prodócimo (2015) constataram que a entrada do professor especialista gera uma redução, por parte dos outros docentes, na preocupação com o movimento e o brincar das crianças, delegando a tarefa apenas ao nomeado "momento da Educação Física", provocando uma desarticulação curricular nesta etapa.

Ao observar a presença de professores especialistas, Ayoub (2001, p. 58) constatou que muitas vezes eles não passam de "aplicadores(as) de joguinhos que tem como principal, e, às vezes, única função, divertir as crianças". Partindo deste ponto, a autora ressaltou a dicotômica existente entre os professores pedagogos, na qual o professor de Educação Física fica responsável pelo "corpo", enquanto o generalista pelo "intelecto", como se isso fosse possível de acontecer, além de reforçar a superioridade do "intelecto" sobre o "corpo" (AYOUB, 2001, p. 58). Por isso, a autora defende que o desempenho do profissional da Educação Física na infância deve se dar de forma colaborativa com os outros docentes, para que seja "realizado um

---

<sup>4</sup> Generalistas ou polivalentes são os professores com formação em cursos de graduação em Pedagogia ou magistério. Em muitas escolas de Educação Infantil brasileiras estes professores são os responsáveis pelo desenvolvimento das atividades relacionadas à Educação Física.

trabalho efetivamente de parcerias (entre os (as) profissionais, as crianças, os familiares e a comunidade) que contribua para uma educação verdadeiramente humana, na qual haja espaço para diálogo, para o lúdico, para a vida” (AYOUB, 2001, p. 7).

Em contrapartida, Guirra e Prodócimo (2010), Schütz (2011) e Longo e Xavier (2017), investigaram as escolas onde não é obrigatória a presença do professor especialista e constataram que os pedagogos, em geral, não se sentem qualificados para tratar pedagogicamente dos conteúdos relacionados ao corpo e ao movimento, em decorrência da formação inicial, que, por vezes, não aprofundou conceitos relacionados à temática.

Fonseca e Cardoso (2014), por seu turno, evidenciaram que os professores pedagogos tiveram oportunidades restritas de reflexão sobre a especificidade da Educação Física, bem como sobre a importância da prática dos elementos da cultura corporal nos anos iniciais do ensino fundamental. Em sentido semelhante, ao estudarem a articulação das áreas nos currículos de cursos de formação inicial, Lacerda e Costa (2012) identificaram que os currículos tratam apenas dos aspectos gerais da atuação docente na infância, sem enfatizar as especificidades da Educação Física e o caráter multidisciplinar que deve permear a Educação Infantil.

Silva Mello et al. (2014) analisaram os desafios e as possibilidades da intervenção pedagógica de dois professores especialistas. Os resultados indicaram dificuldades de intervenção docente, especialmente pela especificidades do comportamento infantil e as rotinas “fechadas” estabelecidas pelas escolas. Também Perini (2016) identificou e analisou os saberes docentes mobilizados pelos especialistas no contexto da pré-escola, o que resultou na compreensão de que as particularidades das crianças são o ponto de partida e chegada para os docentes decidirem as intervenções de ensino. O autor também ressaltou a necessidade de implementar propostas de formação continuada permanente aos professores de Educação Física e ainda apontou para a necessidade de sistematização de uma proposta curricular específica para a Educação Física do município (PERINI, 2016).

Com o respaldo das produções científicas e com os normativos legais, apesar da conquista da presença área em todos os níveis de ensino da Educação Básica, portanto, também na Educação Infantil, observamos com regularidade a sua fragilidade neste nível. No âmbito destas questões, defendemos novas investigações sobre os contornos que se delineiam para o campo e, em avanço, de que a base de conhecimentos do professor especialista (quando existente nas escolas) continue sendo objeto de interesse empreendido e ampliado pelas pesquisas científica no âmbito da pós-graduação.

Na análise das ações cotidianas nas escolas, ainda é possível identificar o discurso de que a Educação Infantil precisa “preparar” as crianças para o Ensino Fundamental. Nesta

direção, Picelli (2002, p. 101) identificou que predomina “a idéia de um espaço e um período preparatório para uma etapa posterior da vida das crianças, assim, a Educação Infantil parece não ter um fim em si mesmo”. Circunstâncias semelhantes, maximizadas após a inserção do Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2009), geraram grandes preocupações com os processos de aquisição de domínio dos processos de leitura e da escrita, o que acaba suprimindo o ensino de outros domínios que contribuem para o desenvolvimento da criança nesta fase, tal como as práticas corporais.

Partindo deste contexto, com base em nossas especificidades investigativas acerca dos conhecimentos sobre contexto e pedagógico geral, e também nos processos de articulação do currículo escolar ao longo os ciclos iniciais, a seguir estendemos as análises para os anos iniciais do Ensino Fundamental, novamente elucidando o papel da Educação Física e do professor nesta etapa do ensino, segundo as normativas legais e a literatura visitada.

## **2.2 A Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental**

A garantia da educação, como concretização do direito ao desenvolvimento da criança e do adolescente está expressa na Constituição Federal (BRASIL, 1988), na LDB (BRASIL, 1996) e no ECA (BRASIL, 1991).

A Constituição Federal de 1988 estabelece que o ensino é obrigatório, gratuito (Ensino Fundamental, antigo ginásio) e de direito público subjetivo a todos os brasileiros, ou seja, pode ser exigido do Estado a qualquer tempo. No Artigo 22 da LDB (BRASIL, 1996), a Educação Básica, da qual o Ensino Fundamental é parte integrante, deve assegurar a todos “a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”, fato que confere a esta etapa educacional, ao mesmo tempo, um caráter de terminalidade e de continuidade. O ECA (BRASIL, 1990), por sua vez, reforça os preceitos da Constituição e da LDB, ao estabelecer a proteção judicial para combater a não oferta ou o oferecimento irregular do ensino obrigatório.

Assim, o Ensino Fundamental passou a ser designado a partir da atual LDB (BRASIL, 1996). Até 2009, foi visto como a única etapa considerada obrigatória na educação nacional, iniciada aos sete anos de idade, condição alterada pela Emenda Constitucional de 2009, que ampliou sua obrigatoriedade a partir dos seis anos de idade.

A LDB (BRASIL, 1996) reforçou a necessidade de propiciar a todos a formação básica comum, o que pressupõe a formulação de um conjunto de diretrizes capaz de nortear os currículos e conteúdos mínimos ministrados pelas escolas de Ensino Fundamental. Com isso, o Estado, por meio de todos os seus poderes (executivo, legislativo e judiciário) e níveis da

federação (União, Estados, Municípios), deve efetivar os direitos e garantias constitucionais pela Educação, o que significa não só oferecer as condições para este direito, como também fiscalizar o seu cumprimento. Para dar conta da ampla demanda educacional em nível nacional, a LDB (BRASIL, 1996) consolidou a organização curricular de modo a conferir uma maior flexibilidade no trato dos componentes curriculares, reafirmando o princípio da base nacional comum a partir da criação dos PCN (BRASIL, 1997, 1998), a ser complementada por uma parte diversificada por cada sistema de ensino escolar.

Os PCN (BRASIL, 1997) afirmam que o objetivo da educação escolar deve ser a formação global do aluno, enfatizando a necessidade de desenvolver todas as suas capacidades (cognitiva, afetiva, de relação interpessoal e inserção social, ética e estética), sem que nenhuma delas seja priorizada, em detrimento das outras. O currículo do Ensino Fundamental deve, obrigatoriamente, propiciar oportunidades para o estudo da língua portuguesa, da matemática, do mundo físico e natural e da realidade social e política, enfatizando o conhecimento sobre o Brasil. Também, o ensino da Arte e da Educação Física são áreas curriculares obrigatórias, integradas à proposta pedagógica de todos os ciclos do Ensino Fundamental (e, conforme visto anteriormente, a Educação Física também na Educação Infantil).

Outra normativa que conjuntamente estabeleceu a base nacional comum responsável por orientar a organização, articulação, desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras, foi as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2003). O documento considera que na etapa da vida correspondente ao Ensino Fundamental o estatuto de cidadão vai se definindo conforme o educando assume a condição de sujeito de direitos. Esta etapa abrange as referências para formação de valores próprios do indivíduo e de novas estratégias para que ele possa lidar com as diferentes exigências impostas ao decorrer da vida. Em linha de síntese, principalmente orientadas pelo PNE (BRASIL, 2001), estas políticas educacionais garantem o direito de todo o brasileiro à formação humana, cidadã e profissional, na vivência e convivência em ambiente educativo.

Entretanto, para que tais pretensões sejam atingidas, é preciso definir como deve ser desenvolvido o trabalho nas escolas, tarefa a ser realizada por cada unidade escolar no momento da elaboração de seu projeto educacional ou proposta pedagógica, com base nas legislações vigentes (FERNANDES, 2009). Destarte, os componentes curriculares devem apresentar um conjunto de conhecimentos organizados e adequados a aprendizagem e aos desenvolvimento dos alunos, pois da articulação entre a definição de finalidades e o planejamento das ações depende o sucesso do trabalho pedagógico.



De acordo com os PCN (BRASIL, 1997, 1998), a Educação Física representa um dos componentes curriculares do Ensino Fundamental, incumbindo a área de “ofertar oportunidades a todos os alunos para que desenvolvam suas potencialidades, de forma democrática e não seletiva, visando seu aprimoramento como seres humanos” (BRASIL, 1998, p. 29). O documento referenciado já enfatizava a necessidade de mudanças no foco da área das atividades de aptidão física e no rendimento padronizado, influenciado pelo esporte de rendimento, principalmente após o golpe militar de 1964, para uma concepção mais abrangente que envolva inúmeras práticas e desenvolva a vivência diversificada dos elementos da cultura corporal (RANGEL-BETTI, 2001).

Dentre os objetivos da Educação Física para o primeiro ciclo, destacamos “conhecer, valorizar, apreciar e desfrutar de algumas das diferentes manifestações de cultura corporal presentes no cotidiano” (BRASIL, 1997, p. 47), por meio da organização de alguns jogos, brincadeiras ou outras atividades corporais simples. Os PCN (BRASIL, 1997, 1998) apresentam uma clara distinção de objetivos em um corpo de conhecimentos específicos e organizados a serem cumpridos, segundo os preceitos da cultura corporal de movimento, cuja aprendizagem dos esportes, danças, ginásticas, lutas, jogos e brincadeiras possam colaborar para que os objetivos da área e da educação escolar em geral sejam alcançados.

Relevamos que tais conteúdos ainda podem ser ampliados com a inserção de novos conhecimentos, como as atividades circenses (BORTOLETO; CALÇA, 2007), atividades corporais alternativas (COLDEBELLA; LORENZETTO; COLDEBELLA, 2004) e esportes radicais (ARMBRUST; SILVA, 2012), ao encontro do sentido expressado por Bracht (2010, p. 10), ao dizer:

É importante aqui o princípio de que o currículo de Educação Física de uma escola contemple um conjunto o mais amplo possível de práticas corporais. Isso, no entanto, não deve acontecer sem que se leve em consideração o tempo necessário para a aprendizagem de determinado conteúdo e o tempo disponível para tal, bem como outras condições objetivas, como as instalações disponíveis; há que se obter uma adequada equação desses dois tempos e dos espaços.

Partindo destas e outras demarcações acerca das competências e dos conteúdos de ensino no Ensino Fundamental, a BNCC (BRASIL, 2017) também corrobora com a estruturação do currículo do Ensino Fundamental, iniciando pela sua inserção no campo das linguagens, do diálogo e das expressões intersubjetivas. As capacidades de comunicação e expressão das linguagens corporais sinalizam que as práticas desenvolvidas devam atuar como produtoras e reprodutoras de cultura que formam e orientam as relações humanas.

Por conseguinte, o documento define: “a Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história” (BRASIL, 2017, p. 215).

Os estudiosos na área (BETTI, OLIVEIRA, OLIVEIRA, 1988, TANI, 1991, BETTI, 1991, MARIZ DE OLIVEIRA, 1991, PIMENTA; LIBÂNEO, 1992, ALMEIDA, 1993, MANOEL; DANTAS, 1995, SOARES, 1996, DARIDO et al., 2001, ANTUNES et al., 2005), há tempos evidenciam as dificuldades no desenvolvimento de um ensino mais legível e legítimo perante os demais competentes curriculares da escola, uma vez que seus professores assumiam incontáveis objetivos, nem sempre específicos e claramente elaborados, dificultando o reconhecendo dos conhecimentos e das especificidades.

A breve revisão histórica sobre o lugar pedagógico da Educação Física no Ensino Fundamental apresenta características distintas para os anos iniciais (1<sup>a</sup> ao 4<sup>a</sup>) e para os anos finais (5<sup>a</sup> ao 8<sup>a</sup>), em que no primeiro a ênfase esteve (ou ainda está) na utilização das abordagens desenvolvimentista (MANOEL, 1994, TANI et al., 1988) e da psicomotricidade (Le BOULCH, 1986) e, no segundo, houve (e ainda há) o predomínio da seleção de atividades com tipificação do fenômeno esporte (VAGO, 1995, FREIRE, 1997).

Quando ausente este modelo, inclusive na atualidade nas aulas de Educação Física, impera um grupo de atividades reunidas de forma desarticulada, com pouco ou quase nenhum embasamento teórico e/ou sem perspectivas sistemáticas para a continuidade do ensino entre os anos e, ainda por vezes, com baixa relação entre a realidade dos alunos e o que encontram na escola (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009, 2010). Ainda recentemente, autores continuam a indicar as dificuldades dos professores em pensar a organização dos conteúdos e da implementação de práticas pedagógicas eficazes (IMPOLCETTO et al., 2007, BAGNARA; FENSTERSEIFER, 2019).

Entretanto, na análise comparativa com a Educação Infantil, a literatura consultada demonstra que os professores dos anos iniciais têm mais claramente definidos os conhecimentos necessários para o desenvolvimento da prática profissional, pelo o seu próprio caráter menos multidisciplinar do Ensino Fundamental, somado ao arcabouço de propósitos mais definidos para a organização do ensino. Assim, os professores de Educação Física têm desenvolvido suas práticas com base em currículos ou abordagens existentes que, de alguma forma, apresentam os conhecimentos a serem tratados (DARIDO, 2001, BETTI, 2003, FRAGA, 2005, SEIXAS, 2011, LAGOEIRO, 2012, SILVA, 2013, BARROS, 2014, MARANI; SANCHES NETO; FREIRE, 2017, DARIDO et al., 2017).

Também são inegáveis as contribuições positivadas de pesquisas recentes no domínio dos anos iniciais, ao demonstrarem práticas de ensino exitosas, o que provoca evidências do avanço para o ensino da área (GASPARI, 2005, FERREIRA, 2006, MOREIRA, 2009, FONSECA; CARDOSO, 2014, MALDONADO et al., 2018). A título de exemplo, a emergência de iniciativas de integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) desde os primeiros anos de escolaridade, através de pesquisas e implementação de práticas em cenários de aprendizagem (BARACHO; GRIPP; LIMA, 2012, GINCEANE, 2012, FERREIRA, 2014, ASSUMPÇÃO, MACARA, JANUÁRIO, 2016, NARDON, 2017).

Ainda assim, não deixamos de reconhecer que a Educação Física, de modo geral, é considerada diferente dos outros componentes curriculares e, por isso mesmo, tratada com distinção. A afirmação pode ser exemplificada ao verificarmos a sua facultatividade na parte diversificada do currículo do Ensino Médio na BNCC (BRASIL, 2017). Por isso, consideramos que quanto melhor explicitarmos o seu papel curricular desde o início da Educação Básica, mais o professor terá clareza da sua função educativa na escola, organizando os conhecimentos necessários para o ensino e colaborando para os processos de fortalecimento no âmbito escolar. A presente investigação integra os esforços empreendidos neste sentido.

Ao apresentarmos os contextos de inserção da EFI, buscamos esclarecer conceitos oriundos das legislações e de produção literária sobre o ambiente onde o ensino acontece, com a intenção de revelar parte das especificidades do contexto e os conhecimentos pedagógicos de ensino e de aprendizagem. A contribuição exercida por estas estruturantes está no sentido mais abrangente de desenvolvimento das práticas atreladas ao cenário político e social dos níveis de ensino, por isso, devem ser compreendidas na constituição do conhecimento pedagógico do conteúdo dos professores.

Ainda com a intenção de tratar das estruturantes da base de conhecimentos necessárias para o ensino, a seguir apresentamos as características dos alunos que compõem os níveis de ensino estudados, tratando do conhecimento sobre o sujeito, ou seja, a criança.

### **2.3 O sujeito-aluno da EFI: a criança**

Um dos componentes do conhecimento pedagógico do conteúdo é a compreensão acerca da situação concreta dos estudantes em diferentes circunstâncias (origens, gêneros, idades, interesses, experiências prévias) em relação a um conteúdo particular de ensino. Conforme afirmam os autores estudados no capítulo I, conhecer quem são alunos é uma componente importante do conhecimento pedagógico do conteúdo do professor (SHULMAN, 1986, 1987, GROSMAM et al., 1898, GROSMAM, 1990, COCHRAN et al., 1991).

Para exemplificar, consoante Grosman, Wilson e Shulman (2005), muitas vezes os professores tomam como referência apenas as suas próprias trajetórias como ex-alunos, o que acarreta dificuldades no processo de ensino, pois esperam que seus alunos tenham o mesmo grau de domínio de conhecimentos e motivação que tiveram quando foram estudantes. Para a reversão do quadro, os autores defendem que o acúmulo abrangente de conhecimentos acerca do sujeito para qual irá ensinar é tarefa indispensável ao exercício profissional docente.

Neste item remontamos conceitos sobre infância e criança (sujeito-aluno da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental), considerando que quanto mais imerso nos conceitos e situações que envolvam a criança, mais o professor de EFI terá subsídios para desenvolver uma base sólida de conhecimentos necessários para o ensino.

Ao longo da história distintas concepções construíram o entendimento de infância. Conforme afirma Sarmiento (2002, p. 3), “a construção histórica da infância foi o resultado de um processo complexo de produção de representações sobre as crianças, de estruturação dos seus quotidianos e mundo de vida”.

De acordo com os estudos realizados por Ariès (1981), na maior parte da Idade Média a criança foi considerada como mero ser biológico, sem estatuto social e autonomia existencial. Neste período, a infância foi entendida como fase de preparação para o ‘ser adulto’ e, ainda, como fase de vida inocente. Em seu percurso acadêmico de compreensões sobre a existência do sentimento de infância, Ariès (1981) identificou que em meados do século XII representava não haver tempos e espaços para a infância no mundo, ou seja, havia uma desconsideração das particularidades desta chamada categoria. Neste período, verificava-se a desvalorização desta condição, expressa pela desatenção às características e às especificidades da criança, sobretudo no seu processo de desenvolvimento.

Segundo Ariès (1981) e Kuhlmann Jr. (2002, 2004, 2005), a instituição escola colaborou para que a criança fosse interpretada como um sujeito ainda não apto para o convívio entre os adultos. Pela sua falta de preparo, ela foi vista como alvo receptor de conhecimentos recebidos por aquele que se considera informado, ou seja, o adulto, que irá prepará-la para a integração ao seu universo. Sobre o assunto, Sarmiento e Gouvea (2009, p. 19) explicam: “a imagem dominante da infância remete as crianças para um estatuto pré-social: as crianças são “invisíveis” porque não são consideradas como seres sociais de pleno direito”. Isto quer dizer que ao longo da história da humanidade os adultos silenciaram as populações infantis, ao ignorarem suas necessidades e especificidades (BRANDÃO; PASCHOAL, 2009).

Foi a partir do século XIII que a noção de infância e a imagem da criança começaram a ser representadas com mais ternura (ARIÈS, 1981). As preocupações em torno da criança

estiveram calcadas na consolidação do sentimento de infância, concretizado na Idade Moderna e atrelada ao fenômeno do Iluminismo (século XVI), o que ofertou um novo olhar para a criança e a infância (ARIÈS, 1981, KUHLMANN JR., 2004). Deste modo, diferentemente das concepções históricas de surgimento do sentimento da infância e da compreensão sobre a criança demonstrada por Ariès (1981), a partir do final do século XX, outras perspectivas foram ofertadas à compreensão de criança e à infância. Neste período, as concepções estiveram diretamente relacionadas ao seu entendimento como um ser completo, com base em parâmetros contextualizados do seu hoje e a infância passou a ser compreendida como categoria social.

Borba (2005) e Longaray (2008) afirmam que as novas compreensões sobre a criança são oriundas do campo dos estudos sociológicos da infância e do reconhecimento da criança como ator social e produtora de cultura de pares (CORSARO, 2011). Nesta vertente de pensamento, as infâncias são compreendidas de maneira individualizadas, acarretando na compreensão da criança de forma descentralizada. Os estudiosos da área (SARMENTO; CERISARA, 2004, PROUT, 2004, CORSARO, 2011 QVORTRUP, 2011) empenham esforços no processo de compreensão individualizado da criança, colocando-a em primeiro plano, ao considerar a identidade, o afeto, a interação, os relacionamentos e as culturas criadas por ela própria. Assim, a criança passa a ser compreendida a partir da relação com os outros, por meio dos diálogos, negociações, encontros, confrontos, conflitos, etc., reconhecendo o que é específico da criança.

Tais interpretações remetem à ótica da criança como sujeito, dotada de potencial para produzir e reproduzir conhecimentos e atribuir sentidos próprios aos elementos do mundo que a cerca (KORCZAK, 1981, DALARRI; KORCZAK, 1989, LEVIN, 2007, DELGADO; MULLER, 2008, DORNELLES, 2008, LARROSA, 2013). Trata-se do conceito sobre a criança capaz de trocar e significar experiências junto às outras crianças e aos adultos, podendo expressar o que sente e concretizar suas vontades. Assim, entendê-la como sujeito significa atribuir-lhe o estatuto de cidadã, que produz cultura e é por ela produzida (SARMENTO; PINTO, 1997, SARMENTO, 2002, 2003).

A leitura pós-moderna sobre a infância trata de ofertar condições para que a criança seja capaz de sentir sobre si mesma, perceber suas certezas e inseguranças e sentir-se autora e detentora de entendimento sobre as suas ações. Neste âmago, a criança, como ser histórico e social, interfere no mundo e é interferida por ele.

Dada a infância como construção social é influenciada pela cultura e momento histórico, Borba (2005) afirma não haver infâncias e crianças naturais e universais, mas sim plurais. Em conformidade, Brandão e Paschoal (2009) orientam: a infância é uma fase específica da vida

do ser humano, que além de ser um tempo cronológico é também marcada por fatores sócio-históricos, com elementos culturais próprios das infâncias. Isso significa que é preciso compreender a criança a partir da sua condição atual de existência, no seu atual período de infância, e não em nome de um possível futuro que, por vezes, ela ainda não compreende. O professor e demais adultos que lidam com as infâncias devem compreender a criança em seu processo atual de crescimento, e não a partir de um conceito cronológico/biológico a espera do tornar-se um adulto.

Frente a estes entendimentos, no bojo do contexto pedagógico, o sujeito-aluno-criança passa a atuar como centro do planejamento curricular, já que é capaz de trocar e significar experiências junto aos adultos e demais crianças e, portanto, pode ser entendido como interlocutor do trabalho docente (ZANOTTO; ALVES, 2017).

Conforme mencionado anteriormente, ainda que os documentos nacionais oficiais não apresentam itens específicos à Educação Física na Educação Infantil, estes documentos afirmam que neste nível de ensino o centro do planejamento deve ser a criança e que os conhecimentos tratados no contexto da sua formação devem estar articulados, de modo a reconhecê-la como sujeito integral, histórico, de direitos e produtor de cultura.

Para as DCNEI (BRASIL, 2009a, p. 01), a criança é:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Desta forma, ela é vista como ator social, que participa da construção de suas próprias vidas e interfere na sociedade em que vive, atuando como sujeito do seu próprio processo de ensino e de aprendizagem.

Na ótica de Larrosa (2013, p. 184), “a infância, entendida como um outro, não é o que já sabemos, mas tampouco é o que ainda não sabemos”, assim o autor introduz conceitos sobre a alteridade das infâncias, a qual se opõe ao mundo, a linguagem e ao conhecimento sob o poder dos adultos, o que faz com que as infâncias escapem aos adultos, pois elas vão além do que sabem sobre ela e podem fazer com ela. Larrosa (2013) sugere que para conhecer a criança (da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental), o adulto (o professor) não pode se esquecer da criança que foi e da infância que viveu. Isto é, para se aproximar do verdadeiro significado das experiências vividas pela criança (aluno), entre outras ações, o adulto precisa rememorar os próprios momentos de infância. Assim, é necessário que o adulto realize o encontro com a criança que foi.

Do reencontro do adulto com a criança, seja com as suas memórias de infância ou com as crianças com as quais convivem (membros da família, amigos, alunos), o adulto começa a compreender a infância a partir do contato com a criança, que se manifesta na sua própria aparição (LARROSA, 2013). Disto, emerge a importância do resgate das próprias memórias dos professores (JOSSO, 2004, ROSA; RAMOS, 2008, OLIVEIRA-FORMOZINHO, 2008, OLIVEIRA, 2011) para compreender a intensa presença das atividades de infância, dentro ou fora da escola, como uma das vias de interpretação e conhecimento da criança.

Aprender sobre a criança a partir do seu ponto de vista, da forma como ela enxerga o mundo com os seus próprios valores e significados, também auxilia o professor na compreensão de como estabelecer relações com ela e igualmente a entender com mais profundidade as relações estabelecidas entre elas. Conforme afirmam Cruz (2009) e Rinaldi (2012), ao escutar a criança, o adulto entra no seu universo real e, com isso, pode ampliar os seus saberes sobre ela.

Oliveira-Formosinho (2008, p. 18) aponta que as pesquisas interessadas no conhecimento da criança devem estar centradas “nos atores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, através do processo educativo, da(s) cultura(s) que os constituem como seres sócio-históricos-culturais”. Essa cultura é expressa pela genuína capacidade de criar ritmos e movimentos na relação com outras crianças e sujeitos, produzindo cultura. Com isso, há a necessidade de reconhecer a criança como aluno que significa suas experiências em aulas, na medida em que interage com os pares e com o professor.

Trazendo para a nossa compreensão, o professor de EFI deve reunir esforços na conduta pedagógica de “conhecedor da criança”, para que aumente a sua base de conhecimento sobre o aluno (ciente de que somente esta conduta não é suficiente para desencadear práticas eficazes, mas já oferece uma significativa parcela de contribuição). A nosso ver, a postura revela a competência docente em buscar caminhos para solidificar a sua base de conhecimento sobre o sujeito.

Ausente do conhecimento aprofundado sobre o sujeito criança, os professores podem incorrer ao risco de desenvolver práticas pedagógicas pouco compatíveis às linguagens dos seus alunos e pouco compreendendo as especificidades dos interlocutores da prática pedagógica. Sendo assim, é imprescindível que o professor de EFI construa domínios do conhecimento sobre quem é o sujeito-aluno do início da Educação Básica, a partir de, entre outras estratégias, convivendo com ela e escutando-a de modo sensível durante as práticas propostas.

Ao se colocar em uma posição de observador, ao abrir os canais de atenção para ver e ouvir, o professor começa a alcançar um saber diferenciado sobre os alunos, com o qual, aos

poucos, qualifica as ações pedagógicas com estratégias mais ajustadas ao modo como os alunos aprendem e se desenvolvem. Além disso, da relação estabelecida diariamente com os alunos em aulas, ele pode construir novos conceitos contributivos à compreensão do universo da infância.

Na análise realizada por Silva et al. (2008), referente à criança e a infância na ótica de Paulo Freire<sup>5</sup>, a autora assinala que Freire defendia a realização de práticas pedagógicas com foco no interesse das crianças e da comunidade local da escola. No contexto educacional, o autor critica a repetição das técnicas seculares de ensino e defende a pesquisa, o trabalho, o aprender a aprender da criança, a partir da identificação com a realidade do grupo. Segundo a autora, para Freire as crianças precisam ser educadas para indagarem, pensarem, duvidarem e experimentarem, e não apenas seguirem o que lhes é imposto (SILVA et al., 2008).

Em diálogo, segundo Sommerhalder e Alves (2012, p. 241): “a criança não é matéria inerte”, pois reage às ações do docente com os seus desejos e interesses que podem ser diferentes dos adultos. Em decorrência, o professor deve possibilitar momentos em que a criança crie, escolha, expresse sentimentos e manifeste opiniões, tirando do docente a “ilusória posição de onipotência”, na medida em que a criança efetivamente passa a participar da sua prática pedagógica como sujeito.

Conforme orienta Oliveira (2005, p. 203), nas relações pedagógicas o professor tem que se colocar como parceiro fundamental do processo de desenvolvimento, “ao responder à criança, ampliando, redefinindo e esclarecendo seus comentários, confusões e ações, o professor alimenta o pensamento infantil, propondo-lhe questões que a ajudem a consolidar as idéias que já possui e a construir hipóteses”. Com isso, refletimos que ao ingressar na escola a criança já têm uma série de conhecimentos, dentre os quais, destacamos os conhecimentos sobre movimento, corpo e cultura corporal, frutos de experiências pessoais, das vivências dentro do grupo social em que estão inseridas e das informações veiculadas pelos meios de comunicação. As suas diferentes competências são determinadas pelas experiências corporais que tiveram oportunidade de vivenciar. Ou seja, se não puderam brincar, conviver com outras crianças, explorar diversos espaços, provavelmente suas competências serão restritas.

Sabemos que a linguagem corporal é uma das principais manifestações da criança (AYOUB, 2001, GARANHANI, 2004, KISHIMOTO 2003, 2010). O professor da EFI,

---

<sup>5</sup> Estudos sobre ‘infâncias’ e ‘crianças’ não foram temas principais dos estudos empreendidos por Paulo Freire. Entretanto, em algumas de suas obras, nomeadamente, Professora sim tia não: cartas a quem ousa ensinar (FREIRE, 1993) e Partir da Infância: diálogos sobre educação (GUIMARÃES; FREIRE, 2011), o autor oferece importantes contributos para pensar as relações pedagógicas estabelecidas com crianças nas escolas.



partindo das manifestações corporais já apreendidas pela criança, pode incrementar seu ensino com um repertório amplo de manifestações, contribuindo para que ela elabore seus próprios significados sobre a cultura corporal de movimento. Por isso, não podemos prescindir ao fato de que a formação plena, empreendida em atos de continuidade do processo de desenvolvimento da criança ao longo das fases de ensino (MOYLE, 2001, FORTUNA, 2003), esteja também inter-relacionada ao ensino e a aprendizagem no âmbito do movimento corporal, com mecanismos de articulação clarificados para alunos e professores.

A respeito das relações que ocorrem nas escolas, Kramer (2009, p. 151) afirma:

Quando interage com o meio, a criança entra em contato com uma série de histórias, ideologias, culturas e seus significados. Nesse movimento de interação e de atribuição de sentidos, ela internaliza conceitos e preconceitos que constituem a sua consciência [...]. Nas interações elas aprendem as formas de ser e estar na escola, com todas as singularidades que permeiam essas instituições. Tais signos e a maneira como eles são valorados socialmente e pelo grupo familiar da criança mostram-se fundamentais no processo de desenvolvimento.

O RCNEI (BRASIL, 1998) garante a qualidade das experiências que são oferecidas às crianças, no que tange a consideração das suas especificidades motoras, cognitivas, emocionais, sociais e afetivas. No referido documento, “para que as crianças possam exercer sua capacidade de criar é imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhes são oferecidas nas instituições [...]” (BRASIL, 1998, p. 26).

São nas brincadeiras que a criança produz cultura com os pares ao frequentarem escolas e ao relacionar-se com outras crianças. Nestes momentos, elas exploram o contexto e solucionam problemas de muitas maneiras (KISHIMOTO, 2010), compreendendo e transformando seus conhecimentos e habilidades. Não por acaso, o documento “Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais” (BRASIL, 2004, p. 11) destaca o diálogo e as relações como eixos do trabalho pedagógico ao “brincar, rir, acolher, consolar, estabelecer limites, estimular a curiosidade e a autonomia das crianças”. Nestes moldes, o lúdico é colocado em uma posição de valor nos processos desenvolvidos junto à educação da criança.

As tarefas com caráter lúdico são fundamentais para a compreensão da criança, bem como para o seu desenvolvimento, por isso, devem estar presentes nas práticas pedagógicas da EFI. Assim, compõem o rol de conhecimentos necessário para o ensino a respeito do conhecimento sobre o sujeito e do conteúdo ao ocupar um lugar privilegiado na linguagem da criança e por acompanhar as relações entre elas e os seus respectivos processos de desenvolvimento.

Nas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, a atividade lúdica é observada com frequência nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, concretizando em brincadeiras, jogos, no momento das refeições e higienizações, no contar e ouvir histórias, na organização dos espaços, ou seja, as atitudes lúdicas, de alguma forma, atravessam a rotina escolar.

Alves (2008) reforça a concepção de que as atividades abordadas por este viés oferecem um potencial espaço de aprendizagem para a criança, e é de grande valor educativo, uma vez que oportuniza relações pessoais e interpessoais, por exemplo, ao contemplar condutas desejáveis ao bom convívio social. O envolvimento provocado pelas circunstâncias lúdicas contagia as crianças, o que as levam para outras dimensões de compreensão de mundo, sem rumo pré-determinado, constituídas pelo elo da permissividade, do prazer, da confiança e, assim, permite que ela crie, recrie e concretize movimentos, ações e fantasias.

A concepção de infância presente na BNCC, que já estava nas DCNEI, migra de matrizes piagetianas e desenvolvimentistas para uma perspectiva tangentes a Sociologia da Infância, em que a criança é vista como um sujeito ativo e autoral em seus processos de socialização e de desenvolvimento. Assim, a BNCC (BRASIL, 2017) reitera a importância do reconhecimento e continuidade das experiências em torno do brincar, desenvolvidas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A brincadeira no contexto educacional, inclusive em aulas de EFI, envolve processos educativos inerentes à realidade da criança e o seu interesse. Desta forma, ao observar, propor brincadeiras e novamente voltar a observar a brincadeiras entre as crianças, o professor tem a oportunidade de conhecer os saberes, valores e desejos dos seus alunos (SOMMERHALDER; ALVES, 2011) além de desenvolver conteúdos de forma a torna-lo compreensível à criança.

Ainda segundo a BNCC (BRASIL, 2017, p. 224), os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental “possuem modos próprios de vida e múltiplas experiências pessoais e sociais, o que torna necessário reconhecer a existência de infâncias no plural e, conseqüentemente, a singularidade de qualquer processo escolar e sua interdependência com as características da comunidade local”. Com isso, vemos que a criança entre quatro e dez anos é dotada de potencial para produzir conhecimentos e atribuir sentidos próprios aos elementos do mundo que os cerca, por exemplo, aos conteúdos pedagógicos apreendidos na participação em aulas de Educação Física. Ademais, para o documento supracitado, a criança possui conhecimentos que precisam ser, por um lado, reconhecidos e problematizados nas vivências escolares, com vistas a proporcionar a compreensão do mundo e, por outro, ampliados, de maneira a potencializar a inserção e o trânsito dessas crianças em várias esferas da vida social.

Este subitem teve a intenção de apontar caminhos para aprofundar os conhecimentos do professor sobre o sujeito-aluno da etapa inicial da Educação Básica. O nosso posicionamento vai ao encontro da literatura consultada, ao defender uma postura docente que reconheça o que é específico da criança (das peculiaridades de seu atual momento cronológico de vida), a começar pela compreensão da criança como interlocutora da prática pedagógica.

A partir desta explanação, no próximo tópico elucidamos o contexto das práticas pedagógicas propriamente, retomando conceitos sobre a importância para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo e do papel da reflexão docente na construção de ações pedagógicas cada vez mais ajustadas e colaborativas ao processo de desenvolvimento das crianças.

#### **2.4 Processos de reflexão e a prática pedagógica como meio para (re)construção do conhecimento pedagógico do conteúdo**

Neste item apresentamos as ponderações para a aproximação entre as práticas pedagógicas e as estruturantes da base de conhecimentos para o ensino, que denota o conhecimento pedagógico do conteúdo do professor. Para tanto, elucidamos a relação entre estas instâncias a partir das proposições de Shulman (1986, 1987) em análise mais aprofundada no campo da Educação Física escolar.

Marcon, Graça e Nascimento (2011, 2012) afirmam que a interação dos segmentos que constituem a prática pedagógica (preparação dos objetivos, decisões metodológicas, ação direta com os alunos, avaliação e reflexão sobre o contexto) estabelece relação direta com os processos de remodelação do conhecimento pedagógico do conteúdo de professores, especialmente, das etapas de reflexão sobre a prática profissional.

Ao trabalhar com as crianças, o professor de EFI necessita de conhecimentos oriundos de diferentes fontes do saber, para relacioná-los de acordo com as instâncias de ensino e de aprendizagem objetivadas. Ao tratar das competências de ensino no início da Educação Básica, seja em interface com os Campos de experiências (BRASIL, 2018) ou com os conteúdos do Ensino Fundamental 1, o professor depara-se com situações reais de ensino que podem oferecer momentos para a busca da solução de dilemas e de situações-problemas oriundas do contexto real de aula.

Conforme explicado por Roldão (2007, p. 101): “o conhecimento profissional docente, pela singularidade e imprevisibilidade das situações e das pessoas, requer o *questionamento permanente*, quer da ação prática quer do conhecimento declarativo previamente adquirido, quer da experiência anterior”. Dito de outra forma:

Parte-se da análise das práticas dos professores quando enfrentam problemas complexos na vida escolar, para a compreensão do modo com utilizam o conhecimento científico, como resolvem situações incertas e desconhecidas, como elaboram e modificam rotinas, como experimentam hipóteses de trabalho, como utilizam técnicas e instrumentos conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos e recursos (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p. 102).

Nesta conjuntura, é inevitável que surjam posturas reflexivas oriundas da atividade docente. Também para Shulman (1986), o contexto da prática revela um processo de “raciocínio e ação do professor”, em que este aplica conhecimento para ensinar algo em um contexto específico ou resolver impasses de aula, desempenhando ações já conhecidas, aperfeiçoando-as ou improvisando-as de forma cuidadosa, frente às situações imprevisíveis surgidas.

Isso significa que o professor intervém em um meio inconstante, parte de um cenário mutável composto por múltiplos fatores e condições. Por sua vez, as estruturantes da base de conhecimentos que integram o conhecimento pedagógico do conteúdo, por serem influenciados por este ambiente em constante movimento, determinam o nível de criticidade das reflexões do professor.

Convém ter presente que ao falarmos da postura reflexiva do professor detemo-nos à concepção do professor como prático autônomo (ensino como prática reflexiva), apresentada por Pérez Gómez (1995, p. 96) “como artista que reflecte, que toma decisões e que cria durante a sua própria acção”. Diferentemente do professor técnico-especialista (ensino como ciência aplicada), explanada pelo mesmo autor, “que aplica com rigor as regras que derivam do conhecimento científico, sistemática e normalizado” (ibid), indicadores do quadro da racionalidade técnica ou instrumental anteriormente explanada por Schön (1983).

As origens desta perspectiva a nível da formação de professores remontam a Dewey, que em 1933 defendia que o ensino reflexivo empenhava um exame cuidadoso, ativo e persistente de todas as crenças ou supostas formas de conhecimento do professor, à luz dos fundamentos que os sustentavam.

Schön (1995) foi um dos autores que teve maior responsabilidade pela difusão deste conceito, debruçando-se profundamente sobre o pensamento epistemológico e pedagógico do professor, isto é, do professor como prático reflexivo. Na visão do referido autor, a docência é uma profissão em que a própria prática conduz à criação de um conhecimento específico e ligado à ação, que só pode ser adquirida através do contato com a prática, pois se trata de um conhecimento tácito, pessoal e não-sistemático (SCHÖN, 1995), sobretudo quando refletido.

Estudiosos como Nóvoa (1995) e Pérez Gómez (1995) também contribuíram para popularização de teorias sobre a epistemologia da prática nesta linha de pensamento. De modo

geral, estes autores trataram das reflexões em três momentos, nomeadamente, REFLEXÕES ANTES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA, DURANTE A PRÁTICA e DEPOIS DA PRÁTICA, que constituem o pensamento prático do profissional.

A fase que antecede a intervenção pedagógica, reflexões antes da prática ou “reflexão para a ação”, assume um caráter de diagnóstico ou de sondagem (TANI, 1995, MEIRIEU, 2002) e se concretizam nas preocupações do professor sobre as futuras aulas. Neste caso, é feito um exercício de pré-visão do que será desenvolvido, na tentativa de explorar o contexto onde se realizará a aula, além de outras informações úteis, como os espaços físicos e materiais disponíveis, condições climáticas, etc.. As reflexões antes da prática perpassam a elaboração do planejamento da aula (ou de um conjunto delas) e envolvem o estabelecimento de objetivos a serem alcançados e da escolha de estratégias metodológicas adequadas ao seu cumprimento. Este momento possibilita o desenvolvimento das etapas de compreensão e de transformação das principais demandas da situação concretas de ensino e de aprendizagem.

As reflexões durante a prática pedagógica ou reflexão-na-ação (SCHÖN, 1995), entre outros aspectos, refere-se ao processo de pensamento que se realizam no decorrer da ação, tratado da influência que a realidade concreta da aula faz no professor, que afeta as suas decisões pedagógicas. Por estar na etapa de interação com os alunos, a dinamicidade do ambiente desencadeia consequências pelas quais ele tem que organizar-se e reorganizar-se constantemente (especialmente na pré-escola, dada a dinamicidade das relações entre as crianças).

No momento em que reflete na prática, “o professor poderá entender a compreensão figurativa [agrupamento situacionais das experiências cotidianas] que um aluno traz para a escola, compreensão que está muitas vezes subjacente às suas confusões e mal-entendidos em relação ao saber escolar” (SCHÖN, 1995, p. 83). A reflexão na prática leva em conta o maior número de parâmetros possíveis da situação de atuação, em que o professor deve recrutar todos os seus conhecimentos e articula-los de modo crítico e consciente, pois este momento de reflexão serve para reformular as ações dos professores no decurso da intervenção profissional.

Por fim, as reflexões depois da prática pedagógica, ou a reflexão sobre a ação, ou ainda como define Schön (1995, p. 83), a “reflexão sobre a reflexão-na-ação”, toma a análise posterior da aula como objeto de estudo e de investigação crítica do próprio professor. Considera-se a análise que o professor realiza *a posteriori* sobre as características e processos de sua própria ação. Refere-se, ainda, ao processo de pensamento sobre uma situação problemática ou sobre a reflexão-na-ação produzida anteriormente.

Pimenta (1997) e Mizukami (2004) afirmam que para os conhecimentos pedagógicos e os demais conhecimentos construídos durante a prática pedagógica sejam relevantes para a (re)construção das estruturantes que compõe a base de conhecimentos necessária para o ensino (principalmente, utilizados em futuras práticas pedagógicas) sempre que possível, o professor deve revisitar a aula ministrada, empregando um exame crítico sobre ela.

A principal diferença entre a reflexão na prática e a reflexão depois da prática é que, enquanto na reflexão em aula o conhecimento pedagógico do conteúdo processa informações e propõe estratégias de intervenção, a partir de situações ocorridas na ocasião, na reflexão sobre a ação o processo se desenvolve a partir das reflexões após as decisões tomadas (SCHÖN, 1995). Por isso, esta etapa é considerada um momento privilegiado, especialmente, quando ocorre logo após a ação, ou em período próximo de sua realização, pois os episódios são mais facilmente lembrados pelo professor, podendo ser reinterpretados de forma detalhada.

Exemplos destas estratégias na prática do professor de EFI podem ser verificados, principalmente, no preenchimento dos diários de classe das turmas e na elaboração de relatórios semanais das atividades, assim como em diálogos em reuniões pedagógicas coletivas ou com o próprio coordenador de área, em debates em eventos científicos, etc..

A reflexão sobre a ação oferece ao conhecimento pedagógico do conteúdo os recursos e o tempo necessário para analisar a prática a partir de diferentes ângulos e com diferentes critérios. Para Pimenta (2002), é a partir disto que o professor faz uma avaliação do seu ofício docente, recolhendo informações relativas aos aspectos determinantes que justificam a prática ocorrer do modo como ocorreu. Pérez Gómez (1995) reforça que a reflexão busca revisar a prática pedagógica, comparando o que havia sido inicialmente planejado com o que foi obtido.

Como afirmam Marcon, Graça e Nascimento (2011), durante a reflexão sobre a ação e nos momentos subseqüentes à prática pedagógica, o conhecimento pedagógico do conteúdo é submetido a um profundo processo de autoanálise, na medida em que, além de ser o mediador da ação pedagógica, o professor passa a ser objeto de sua própria reflexão e ação. Assim, ele pode propor novas condutas sobre as tomadas de decisão para os momentos de incertezas, instabilidades observados, as quais não puderam ser propostas anteriormente ou foram propostas de forma diferente.

Com isso, as práticas pedagógicas levam à aprendizagem pela experiência, a partir da análise e compreensão da indissociável teoria e prática, mediada por processos que recrutam e organizam os objetos de ensino, estabelecem estratégias de intervenção, refletem e dão respostas às ocorrências da situação concreta de aula. Para as referidas autoras, o compasso da atividade docente é fruto de um olhar mais crítico e reflexivo sobre a prática profissional e

emerge da associação de uma intervenção prática racional/consciente, em que os docentes têm a oportunidade de pensar sobre as teorias a partir da realidade do trabalho e vice-versa.

A ação de ensino oportuniza com que os professores pensem e ajam constantemente sobre as intervenções junto aos alunos, bem como a validade e o trato dos conteúdos propostos, das escolhas metodológicas e do contexto em geral, observando a necessidade ou não de mudanças. Os constantes processos de transformação da prática docente, a partir da tarefa cotidiana nas escolas, são resultantes do encontro, em meio ao processo crítico e reflexivo, do contexto da prática e da sua infinita reavaliação. Conforme propõe Schön (1995), nestes moldes o ensino é encarado como uma forma de investigação que legitima as teorias práticas dos professores. Por isso, parafraseando Caparroz e Bracht (2007, p. 33) temos que “por mais difícil que seja, é preciso que os professores de educação física tomem consciência de que o seu saber fazer didático-pedagógico não está dado *a priori* e sim em um contínuo processo de (re)construção”.

Nesta perspectiva, o próprio exercício da docência (na EFI), em todo seu contexto, possibilita ao professor aprofundar o seu conhecimento pedagógico do conteúdo, construindo conhecimentos, competências e habilidade para gerir diferentes situações de ensino, desenhando, gradativamente, o seu perfil identitário profissional (MARCON; GRAÇA; NASCIMENTO, 2011a) junto às crianças. Quando o professor reflete *na e sobre* a ação, converte-se em um investigador na sala de aula, afastando da racionalidade técnica-instrumental, tornando-se independente das técnicas, regras e receitas derivadas de uma teoria externa e de prescrições curriculares impostas do exterior pela administração ou pelo esquema pré-estabelecida pela escola.

No entanto, com Schön (1995, p. 87) cumpre dizer que “a medida em que os professores tentam criar condições para uma prática reflexiva, é muito possível que se venham a confrontar com a burocracia escolar”. A tarefa, portanto, demanda reconhecimento da sua autoria docente no contínuo processo de ação-reflexão-ação no cotidiano com o aluno, a partir da consistência das informações que possui sobre as integrantes da base de conhecimentos para o ensino. Em conclusão, “o profissional competente atua refletindo na ação, criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com essa mesma realidade” (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p. 110).

Uma vez elucidado o papel da prática pedagógica na recomposição do conhecimento pedagógico do conteúdo, sobretudo a partir das diferentes etapas do processo de reflexão antes, durante e depois da ação de ensino, a seguir, discutimos os aspectos para que a propositura

curricular da EFI seja gerida por processos de continuidade entre a pré-escola e os anos iniciais do Ensino Fundamental.

## **2.5 A articulação curricular na EFI**

Neste item apresentamos as considerações para a compreensão das ações de articulação da tarefa pedagógica da Educação Física desenvolvida ao longo dos ciclos investigados, além de apresentar como o professor pode enquadrar a sua rotina diária para contextualizar a prática pedagógica, colaborando para os processos de continuidade de ensino e de aprendizagem dos alunos. Assim, busca responder a seguinte questão: existe uma relação linear entre as tarefas de ensino e os processos de aprendizagem na EFI?

De antemão, esclarecemos que a presente pesquisa não intenciona comparar as duas etapas, mas sim compreender a natureza do trabalho da Educação Física ao longo delas (entendidas em continuidade), bem como os conhecimentos docentes necessários para a prática articulada. O nosso interesse por esta discussão se justifica pelo aumento, nos últimos anos, da inserção do professor de Educação Física nas instituições públicas e privadas de Educação Infantil e Ensino Fundamental 1, nomeadamente neste estudo, o professor de EFI, que atua simultaneamente na Educação Infantil (pré-escola) e nos anos iniciais. Importa-nos saber como este perfil de professorado denota a articulação intercontextual provocada pela atuação em dois contextos profissionais distintos, sobretudo, com aproximações, referente ao perfil de educadores de infância e ao perfil de professores de Educação Física que atuam com a infância.

Sustentados na seguinte concepção de Schön (1995, p. 81): “a progressão dos níveis mais elementares para os níveis mais avançados é vista como um movimento das unidades básicas para a sua combinação em estruturas complexas de conhecimento”, consideramos as diferentes rotinas dos níveis de ensino, debruçando-nos no entendimento dos currículos e dos conhecimentos necessários ao professor para desencadear um trabalho docente articulado e em continuidade.

Concordamos com Kramer (2006), ao dizer que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental são indissociáveis e visam à democratização da educação brasileira. A referida autora defende a articulação referente às escolas, trabalho pedagógico e crianças, lembrando-nos que, embora estes níveis sejam fragmentados em instituições, do ponto de vista das crianças inexiste a separação. Mais do que isso, o que deve contar para a articulação dos diferentes conhecimentos é a centralidade da criança, pois, é a partir dessa concepção, se assenta todo o trabalho pedagógico realizado na primeira etapa da Educação Básica.



Ao ver as crianças como sujeitos produtores de cultura e nela produzidos, que ensinam, aprendem e relacionam-se, pensamos uma educação íntegra entre as duas etapas de desenvolvimento da Educação Física. Neste sentido, recorreremos ao Artigo 11 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009, p. 5), em que diz:

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

Ao encontro desta afirmação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (BRASIL, 2010) defendem, em seu Artigo 29, a necessária articulação de todas as etapas educacionais, ao incluir a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Assegura-se, assim, um percurso contínuo de aprendizagens aos alunos, na progressão articulada entre os dois primeiros níveis de escolaridade, considerando os conhecimentos e as experiências anteriores e a sequência que perspectivam a continuidade educativa.

Para a BNCC (BRASIL, 2017), a transição entre as duas etapas requer muita atenção da equipe escolar como um todo, tendo em vista a promoção do equilíbrio entre as mudanças introduzidas e garantia da integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades. Desta forma, as etapas devem ser construídas com base no que a criança já conhece e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo. Para a concretização destas propositivas, o documento sugere visitas nas escolas e trocas de informações entre todas as classes de professores, especialmente quando a intenção é facilitar a inserção das crianças da pré-escola na etapa seguinte da vida escolar.

Sobre a transição, a BNCC (BRASIL, 2017, p. 53) ainda expõe:

Para que as crianças superem com sucesso os desafios da transição, é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se construa com base no que os educandos sabem e são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico.

Com efeito, o documento preconiza a concepção de educação integrada e em desenvolvimento a partir dos conhecimentos anteriormente adquiridos, na fase da educação pré-escolar. Assim, trata do desenvolvimento de ações para uma educação contínua que acompanhe as etapas de aprendizagem e desenvolvimento da criança, em uma base articulada entre os níveis, de modo a efetivar processos de transição em um percurso sem traumas e com sentido para as crianças e seus respectivos professores.

Com o propósito de clarificar os níveis contemplados neste estudo e as relações com a Educação Física, o quadro 3 apresenta uma síntese comparativa dos preceitos para organização da prática pedagógica para ambos os ciclos de ensino, segundo o proposto pela BNCC (BRASIL, 2017), na definição de um arranjo curricular baseado em Campos de experiências na Educação Infantil e dos objetos de conhecimentos ao longo do Ensino Fundamental. Salientamos que para a análise da Educação Física na Educação Infantil foram pressupostas relações com os Campos de experiências.

**Quadro 3 – Organização da prática pedagógica na Pré-escola e Ensino Fundamental 1**

	<b>Pré-escola</b>	<b>Ensino Fundamental 1</b>
<b>Objetivos</b>	Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento tratados nos seis Campos de experiências. Para inter-relação com a Educação Física na Educação Infantil, tomamos por base o nomeado Campo: “Corpo, gestos e movimentos”.	Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual. Interpretar e recriar os valores, sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.
<b>Campos de experiências/ conteúdos</b>	Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos; Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogo; Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas; Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência; Coordenar as habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.	Brincadeiras e jogos: Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional; Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana; Esportes: Esportes de precisão, de campo e taco, de rede/parede e de invasão; Ginásticas: Ginástica geral; Danças: Danças do contexto comunitário e regional. Danças do Brasil e do mundo. Danças de matriz indígena e africana; Lutas: Lutas do contexto comunitário e regional, de matriz indígena e africana.
<b>Abordagens metodológicas</b>	Compreendem as vivências para promover a aprendizagem e o desenvolvimento nos diversos Campos de experiências, sempre tomando as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes.	Não há orientações específicas à área, mas sinalizam-se as vivências para construção de experiências efetivas a partir das práticas corporais.

Fonte: A autora.

Tal como podemos verificar no quadro 3, cada nível de ensino apresenta características próprias, com aspectos flexíveis e contextualizados. A análise aprofundada do documento evidencia uma preocupação pela continuidade do processo de ensino em ambos os ciclos, mais evidentemente no Ensino Fundamental 1, sessão em que também encontramos o aprofundamento das estratégias metodológicas. Entretanto, ainda que os objetivos de ensino sejam mais específicos neste nível, o documento destaca:

É importante reconhecer, também, a necessária continuidade às experiências em torno do brincar, desenvolvidas na Educação Infantil. As crianças possuem conhecimentos que precisam ser, por um lado, reconhecidos e problematizados nas vivências escolares com vistas a proporcionar a compreensão do mundo e, por outro, ampliados de maneira a potencializar a inserção e o trânsito dessas crianças nas várias esferas da vida social (BRASIL, 2017, p. 224).

O trecho reforça a necessidade de que é preciso prever na construção curricular formas de planejamento conjunto entre os segmentos da Educação Infantil e o Ensino Fundamental, com sintonia entre os currículos, garantindo a continuidade das aprendizagens. Nesta perspectiva, para avançarmos no sentido de um trabalho articulado, também é imprescindível que problematiza-se a lógica de organização hierárquica nos intramuros escolares e estabelecessem-se pontos de encontros entre as diferentes áreas, para que assim seja feito na Educação Física.

O documento ainda afirma que a experiência educativa da criança necessita ser considerada como o elo para pensar a trajetória escolar de modo articulado. Concordamos com Pinto (2006), quando afirma que a Educação Física deve tematizar o acervo de práticas culturais expressas pela corporeidade e pela motricidade humana. Para a referida autora:

O papel da Educação Física e o espaço pedagógico de seus professores na educação infantil precisam ser (re)pensados a partir da contemplação das diferentes linguagens que, na criança, externam-se pela oralidade, leitura, escrita, musicalidade, corporeidade, gestualidade e pelo brincar” (PINTO, 2006, p. 65).

Com isso, refletimos que a necessidade de orientações para a promoção de práticas passíveis de serem articularem. Por conseguinte, torna-se relevante analisar como os professores e os demais agentes escolares preconizam os processos de ensino e de aprendizagem nos dois níveis de escolaridade.

Segundo Brandão e Paschoal (2009) as características das crianças de seis anos de idade e os aspectos de suas culturas devem ser respeitados no trabalho pedagógico no primeiro ano do Ensino Fundamental. Os autores defendem a presença do lúdico, movimento,

criatividade, autonomia, do ensino globalizado e participação ativa de todos os educadores e comunidade educacional. Deste modo, concordamos com referidos autores ao dizerem que a infância continua a fazer parte da vida das crianças ao frequentarem as escolas de Ensino Fundamental. No entanto, muitas vezes, ao ingressar nesta etapa, as crianças transformam-se em alunos aos olhos dos educadores (BRANDÃO; PASCHOAL, 2009).

Na Educação Infantil há uma grande valorização das atividades lúdicas no dia a dia de trabalho pedagógico com as crianças, entre elas estão as brincadeiras (KISHIMOTO 2003, 2010). Já no Ensino Fundamental, inclusive desde o primeiro ano, as brincadeiras dão lugar (ou têm o seu lugar tomado) pelas atividades escolarizantes e pela inserção do ensino sistematizado, dito sério. Sobre o assunto, consideramos que a liberdade de práticas que possibilitem e incentivem o movimento corporal, iniciada na Educação Infantil e retomada no Ensino Fundamental, é uma das inúmeras formas de não haver uma ruptura de um nível a outro, pelo menos a despeito da Educação Física.

Marega (2010) investigou a transição da atividade lúdica para a atividade de estudo, objetivando compreender de que forma o ensino para crianças de seis anos pode ser organizado levando em conta a transição da atividade lúdica para a atividade de estudo. A autora demonstrou que ao mudar de atividade escolar, não se deve reforçar a diferença da atividade de diversão, ligada ao prazer da atividade de estudar, ligada à obrigação. As atividades devem, pelo contrário, se complementar.

Todavia, reconhecemos que a Educação Infantil possui uma rotina mais flexível, com maior predileção e incentivo ao lúdico em relação ao Ensino Fundamental. Porém, nas duas etapas, mais intensamente nos primeiros e segundos anos, as crianças continuam se relacionando por intermédio das brincadeiras, independentemente de terem que incorporar uma rotina menos flexível. Isso significa que o aluno do Ensino Fundamental ainda deve ser visto pelo professor (de EFI) como criança, ao invés de somente alunos rendidos à aprendizagem de conteúdos específicos.

Observando a realidade que a Educação Física ocupa nas escolas, sobretudo nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) e Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) circunscritas no âmbito do presente estudo, constata-se um componente curricular sem uma clara definição ao professor acerca da sua função no contexto educacional. Sobre o assunto, Ferraz (1996, p. 18) ressalta que o currículo da Educação Física para a infância implica em estruturação de um ambiente que auxilie as crianças “a incorporar a dinâmica da solução de problemas, do “espírito” de descoberta nos domínios da cultura de movimento” e, acrescentamos, a outros domínios produzidos pela humanidade.

A história também denota diferentes “modelos” de Educação Física, demarcando um relevante deslocamento ocorrido na base epistemológica da área a partir de 1980, até então pautada nas ciências biológicas, com posterior avanço para o ramo das ciências humanas e sociais, especialmente nas ciências da Educação (CASTELLANI FILHO, 1988). Deste modo, enquanto componente curricular obrigatório, defendemos os esforços empenhados para fazer com que as crianças aprendam e se desenvolvam, dominando os conhecimentos necessários para o acompanhamento e efetiva progressão nas fases seguintes de ensino, de forma compreensível e significativa.

Em nossa análise frente ao exposto, o currículo da EFI deve apresentar um rol de objetivos de curto, médio e longo prazo, permeável à temporalidade das mudanças e avanços das capacidades e habilidades das crianças, ofertando direcionamento das intervenções pedagógicas ao longo do período da infância. Neste âmbito, apontamos para uma composição curricular mais contextualizada e direcionada à transversalidade e interdisciplinaridade dos Campos de experiências proposta na Educação Infantil e dos conteúdos de ensino previstos para os anos iniciais no Ensino Fundamental 1. Esta abrangência, respaldada na possível tessitura de orientação para o currículo, visa proporcionar espaço, tempo e oportunidades para a integração de conhecimentos necessários às aprendizagens da criança, numa base de processos de desenvolvimento em continuidade.

Obviamente, antes disso, importa definir as intenções do currículo, i.e., responder às questões educativas fundamentais sobre por que ensinar? Como? Quando? A favor e contra o que e de quem? Em que circunstâncias? Quais resultados esperados, entre outras medidas para gerir o currículo na EFI (FERRAZ; CORREIA, 2012, ANACLETO; THIMÓTIO, 2017). Além disso, sabemos que o professor não atua sozinho nas atividades, pois a compreensão, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo da Educação Física são aspectos de incumbência da equipe escolar e, por isso, deve contar com a participação dos pares, da administração e gestão.

A partir da literatura consultada sobre a articulação curricular entre a Educação Infantil e Ensino Fundamental 1, bem como das nossas vivências e observações nestas etapas escolares, percebemos a existência de esforços em proporcionar práticas articuladas e efetivas para a aprendizagem da criança, seja de desenvolvimento do currículo para a própria disciplina ou da sua articulação com outras disciplinas e professores (AYOUB, 2001, GARANHANI, 2004). Contudo, a análise empreendida sobre a EFI revela a escassez de estudos específicos que considerem os processos de continuidade, o que nos faz recorrer à compreensão dos conceitos

empregados ao universo geral das pesquisas sobre a articulação curricular e a continuidade dos ciclos de ensino e remontar a sua aplicabilidade na Educação Física.

Bravo (2010) objetivou perceber as concepções, percepções e representações dos docentes na operacionalização das práticas profissionais entre os níveis de ensino. Ao analisar os discursos e as práticas de articulação entre o professor de Educação Infantil e o professor do Ensino Fundamental 1, constatou que a transição deve obedecer a uma sequência de atividades propostas pelos professores, conferindo a cada uma a função de completar, aprofundar, integrar e alargar o ciclo anterior na construção de projetos integrados e articulados. A autora destaca que a “cultura colaborativa entre docentes, impulsionada pela coordenadora pedagógica, contribuiu para um ensino mais eficaz e motivador e para um crescente desenvolvimento profissional e reflexivo dos professores” (BRAVO, 2010, p. 7).

No mesmo sentido, Girotto (2006) enfatiza que a prática pedagógica na Educação Infantil, na perspectiva dos “projetos”, ou seja, aos modos de articular o trabalho didático-pedagógico com crianças pequenas, necessita envolver a participação de todos os sujeitos do processo, considerando as diversas linguagens e o sentido real das atividades para as crianças. Este contexto dialoga com as orientações de Ayoub (2001), sobre a necessidade do trabalho articulado dos professores na Educação Infantil, fundamentando prática do professor de Educação Física em parâmetros reflexivos e colaborativos. Da mesma forma, Bravo (2010) defende a postura dinâmica em englobar toda a equipe docente para promover e facilitar a articulação horizontal e vertical do currículo.

De acordo com Alonso (2000), referenciado no estudo de Bravo (2010), a articulação vertical é a parte do currículo que mostra uma sequência progressiva e interligada entre os diferentes anos e ciclos que constituem o percurso escolar. A articulação horizontal, por seu turno, deve apresentar e possibilitar a interligação entre todas as capacidades, saberes e atitudes desenvolvidos nas diferentes atividades curriculares, numa perspectiva globalizada e integradora do saber e da experiência.

Frente às definições trazidas pela autora, com base em Alonso (2000), interessa-nos compreender a articulação vertical do currículo da EFI (articulação entre níveis de ensino diferentes). Com isso, não queremos reduzir a articulação a uma mera preparação para o ciclo seguinte, mas sim levantar perspectivas de como o professor pode enxergar pontos comuns entre eles, organizando um currículo que evidencie um trabalho articulado capaz de constituir clareza sobre como proceder como professor de EFI.

A compreensão de como a base de conhecimentos necessária para o ensino configura a prática pedagógica nesta direção, é decisiva por permitir reconhecer como o professor

estabelece e desempenha relações com o sujeito, com o conteúdo, com o contexto e pedagógico geral no início da Educação Básica, além de entender as características que os currículos são elaborados e implementados.

Para a proposição da articulação vertical do currículo, o professor, primeiramente, requer a (auto)compreensão como educador de infância, considerando a integração de todos os conhecimentos da base necessária para o ensino (conhecimentos sobre os alunos, conhecimentos que relacionem o que está sendo desenvolvido com o esperado para os anos seguintes, etc.). Simultaneamente, busca-se compreender como professor do Ensino Fundamental, realizando o mesmo exercício de convocação dos conhecimentos necessários para o ensino, tendo em conta a prática que foi empreendida na pré-escola (ou em curso) e as especificidades esperadas para os anos seguintes.

A análise da literatura indica que as ações reflexivas do professor (entre outros princípios, tal como, as ações colaborativas com os demais professores e com a equipe escolar) podem auxiliar na articulação vertical do currículo. Com isso, estamos crenes de que as reflexões sobre a prática e a reflexão sobre a função (auto entendimento) de ser professor de EFI apresentam-se como meio para organização curricular que estabeleça caminhos para articulação dos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças entre os níveis.

Diante do exposto, compreendemos que as experiências a serem proporcionadas para as crianças da Educação Infantil de modo que elas relacionem seus saberes com aqueles conhecimentos construídos pela humanidade e as áreas de conhecimento da Educação Infantil, bem como a integração entre as áreas do conhecimento nos anos iniciais favorecem o trabalho do professor de Educação Física e, com isso, urge pensar na necessidade de superar as representações fragmentadas do ensino, para abrir caminho para a construção de uma compreensão coletiva sobre o papel da EFI nas escolas.

Conforme expõe Gadotti (2004), a educação escolar deve tratar de conhecimentos relativos ao contexto científico, macro, ao mundo, à realidade complexa em que o sujeito está inserido. Neste sentido, deve-se questionar os possíveis modelos de educação estruturado em saberes desunidos, divididos e compartimentados, e valorar os trabalhos que aludam aos problemas de conhecimento cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, especialmente, tratando do período de educação escolar na infância. Com isso, o desafio está na compreensão se, de fato, existe uma relação linear entre o trabalho tarefas de ensino e os processos de aprendizagem na EFI

## **CAPÍTULO III – MÉTODOS, INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA**



Este capítulo estabelece os seguintes propósitos: descrever a abordagem metodológica adotada; descrever o universo da pesquisa: a caracterização dos participantes, instrumentos e procedimentos utilizados nas fases de recolha dos dados e, por fim, apresentar os fundamentos empregados às análises dos dados coletadas.

### **3.1 Caracterização da pesquisa**

Método ou método de pesquisa, como caminho prático da investigação, é composto por uma série de procedimentos que interligam o plano das ideias ao plano das ações do pesquisador. Dentre suas inúmeras funções organizativas, o método empregado à pesquisa confere caráter científico ao conhecimento construído ao final do estudo, no que se refere a sua constituição epistemológica (SEVERINO, 1986).

A metodologia eleita para conduzir este estudo não se restringe no presente item descritivo, pois consideramos que os seus aspectos metodológicos atravessam o estudo como um todo. Por isso, neste capítulo, para além de elucidar a qualidade que fundamenta a pesquisa e o contexto em que se insere a sua realização, apresentaremos uma discussão relacionada com a sua base epistemológica que a perpassa, tecendo as instâncias de reflexões acerca da escolha, ou seja, as opções metodológicas circunscritas.

Os tópicos subsequentes tratam de descrever o percurso desenvolvido, iniciando pelos aspectos da abordagem qualitativa, avançando para a caracterização dos sujeitos e o contexto onde a pesquisa foi realizada, finalizando com as técnicas utilizadas para a coleta de dados e os critérios empregados na análise.

### **3.2 *Design* do estudo: tipo de pesquisa**

De acordo com as características metodológicas da pesquisa científica e da bibliografia consultada, este estudo fundamenta-se na abordagem qualitativa de pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; TRIVIÑOS, 1987; ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999, DENZIN; LINCOLN, 2006, MINAYO; COSTA, 2018), por se tratar de uma investigação desenvolvida na perspectiva contextualizada de trabalho do grupo de professores de EFI de um município do interior de São Paulo, Brasil.

Segundo Lüdke e André (1986), estes métodos permitem com que o pesquisador imprima interpretação, razão e significado às expressões pessoais dos sujeitos participantes. Neste ensejo, configura-se um estudo sobre tópicos complexos e significados subjetivos, como valores e visões de mundo, que não comporta generalizações, quantificações e/ou neutralidade

do pesquisador, por isso, o seu desenvolvimento encontraria desafios se fosse realizado por métodos fechados em um formato padronizado.

### **3.2.1 A pesquisa qualitativa**

Como não temos a finalidade de generalizar ou testar hipóteses, mas sim interpretar e compreender os conhecimentos necessários para o ensino de professores de EFI, a partir da articulação do referencial teórico com as informações recolhidas na pesquisa de campo, entendemos que esta investigação apresenta-se como um componente essencialmente qualitativo.

Segundo Bogdan e Biklen (1994) o estudo qualitativo permite ao pesquisador uma maior proximidade com os sujeitos e com o ambiente a ser pesquisado, sendo viável a observação dos acontecimentos entre um grupo de pessoas e a inserção participativa durante os acontecimentos no campo investigativo. Para Alves-Mazzotti (1999), estes moldes de pesquisa legitimam-se de métodos de investigação da tradição “compreensiva” ou “interpretativa” gerada no campo das Ciências Humanas, que tem por base considerar a especificidade dos fenômenos sociais. Assim, na pesquisa qualitativa são fundamentais a percepção de mundo e as subjetividades de cada um dos participantes. Trata-se de uma abordagem interpretativa da natureza dos significados, decisões e ações inerentes à subjetividade dos sujeitos, em acordo com os distintos contextos que advêm.

Para Lakatos (1994), esse tipo de pesquisa inclui a investigação de fatos, opiniões sobre fatos, sentimentos, planos de ação, condutas atuais ou do passado, motivos, opiniões e sentimentos. Sendo assim, o estilo qualitativo faz com que várias desigualdades de pensamentos, de valores, de ideias, de versões ideológicas, de crenças e de outras maneiras de sentir, pensar e refletir sobre a vida possam ser compreendidos como escolhas diferentes (BRANDÃO, 1999). Esta abordagem apresenta a necessidade do profundo respeito à identidade dos sujeitos – uma identidade cultural que implica respeito pela linguagem do outro, pela sua cor, gênero, orientação sexual, capacidade intelectual e as mais diferentes formas de ser e estar no mundo deste outro.

Na pesquisa qualitativa, o investigador se desloca até o local da investigação para coletar os dados, uma vez que “o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48). O conhecimento sobre o pesquisado vai sendo construído a partir dos questionamentos que o investigador faz a respeito dos dados e dos acontecimentos observados, bem como do seu conhecimento sobre o assunto.

O paradigma das pesquisas qualitativas em Educação tem promovido mudanças significativas nos rumos das pesquisas educacionais. Algumas pesquisas desta natureza têm assumido como foco a valorização e o resgate dos saberes da experiência dos docentes. Concordamos com Elliott (1998, p. 142), ao dizer que as pesquisas em Educação, realizadas pelas universidades e escolas, “podem ser justificadas desde que estas sejam capazes de habilitar os professores a tornarem-se parceiros ativos na geração e disseminação de conhecimentos de modo a produzir mudanças pedagógicas”. Deste modo, superamos a visão de hierarquia entre pesquisador e professor da Educação Básica, em que cabe ao professor apenas a aplicação dos resultados obtidos pela academia (ELLIOTT, 1998).

Deste modo, pautamo-nos nos fundamentos da pesquisa qualitativa em educação, uma vez que esta investigação se baseou em princípios como a valorização da “maneira própria de entendimento da realidade pelo indivíduo” (ANDRÉ, 1995, p. 17). Como enfatiza o mesmo autor, é necessário atentar-se à visão holística dos fenômenos e considerar as interações e as influências existentes entre vários componentes de uma situação, pois fatos e valores estão intimamente relacionados (ANDRÉ, 1995).

Aliados à natureza da presente investigação e à profundidade pretendida no trato dos resultados obtidos, a disposição da literatura releva o apoio nos fundamentos qualitativos, complementado pelos pressupostos da pesquisa intervenção como estratégia coerente com nossas intenções investigativas.

### **3.3 Design do estudo: as fases da pesquisa**

O estudo foi dividido em duas fases. A primeira baseou-se nos princípios da pesquisa de intervenção pedagógica propostos por Damiani et al. (2012), ocasião em que a pesquisadora e coordenador da pesquisa propuseram uma atividade de formação continuada ao grupo de professores de EFI do município participante, com ações de intervenções em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), com a finalidade de mediar discussões sobre temas correlatos à prática de ensino na EFI e “contribuir para a produção de conhecimento pedagógico e levar à diminuição da distância entre a prática educacional e para a produção acadêmica” (DAMIANI et al., 2012, p. 58)

Primeiramente apresentaremos o trabalho desenvolvido em campo ao longo do segundo semestre de 2017, com a descrição dos instrumentos e procedimentos empregados na coleta dos dados, sustentados pelas relações estabelecidas entre a pesquisadora e os professores de EFI. A segunda fase da pesquisa buscou levantar acontecimentos mais específicos da atuação docente em EFI, de modo a proporcionar uma análise comparativa mais significativa a partir do

aprofundamento de questões realizadas especificadamente aos professores atuantes nos dois níveis de ensino, por meio de entrevistas semi-estruturada (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; NEGRINE, 1999, SZYMANSKI, 2000, FREITAS, 2007).

Desta forma, posteriormente apresentamos a segunda etapa do trabalho de campo, ocorrida no primeiro semestre de 2019, composta pela entrevista de aprofundamento. O quadro 4 exibe o design do estudo.

**Quadro 4 - Design do estudo: as fases da pesquisa**

	<b>Etapa 1</b>	<b>Etapa 2</b>
	Desenvolvimento da atividade de formação	Entrevista de aprofundamento e análise documental.
<b>Participantes</b>	Todos os professores de EFI do município (quatorze professores), com carga horária de trabalho distribuído na Educação Infantil e/ou no Ensino Fundamental 1.	Quatro professores do município com carga horária de trabalho em ambos os níveis de ensino.
<b>Instrumentos</b>	Proposição e mediação de discussões. Observação participante com registros em diários de campo. Elaboração de materiais decorrentes das atividades propostas para os professores.	Entrevistas de aprofundamento. Transcrições dos relatos orais.
<b>Procedimentos de coleta</b>	Desenvolvimento da atividade de formação realizada em doze encontros, totalizando, aproximadamente, 20 horas de inserção.	Entrevistas realizadas com quatro professores, registradas em áudio, constituindo 4 horas e 23 minutos horas de gravação e 45 páginas de transcrição.

Fonte: A autora.

### **3.4 O ambiente da pesquisa de campo: a atividade de formação continuada**

A pesquisa contemplou duas instituições: a UFSCar e a Rede Municipal de Ensino de uma cidade do interior do estado de São Paulo, Brasil. Na universidade, correspondeu à oferta de um programa de Extensão Universitária, na perspectiva de atividade de formação continuada aos professores de Educação Física escolar, intitulada: “Formação e docência na Educação

Física infantil: conteúdos, possibilidades e suas dimensões” (Pró-Reitoria de Extensão Universitária, número processo: 23112.000892/2017-33).

Marcelo García (1998) sublinha a necessidade de aprofundar as relações entre as universidades e os espaços sociais que carecem de aportes à melhoria do exercício profissional. Neste sentido, a atividade de extensão mostrou-se como caminho viável para aproximação da universidade e a escola, no quadro de cooperação entre pesquisador e professores a partir da realidade concreta das escolas, lócus de trabalho do professor.

Segundo Crisostimo e Silveira (2017), a essência da atividade extensionista se traduz pela busca de tornar os aportes de domínio da universidade acessíveis aos segmentos sociais, visando a democratização da experiência educativa, do saber científico e do saber cultural. Desta forma, a extensão universitária busca ampliar e intensificar as relações entre pesquisadores e população em geral na medida em que se identificam circunstâncias relevantes a serem problematizadas em parceria.

De modo semelhante, a proposta de projetos de extensão calcada na perspectiva da formação continuada vem indicando a associação de um conjunto de diferentes possibilidades formativas, por meio do diálogo e da problematização da prática cotidiana dos professores. Tais ações visam consolidar algumas mudanças pautadas na realidade do ensino, mediante a conquista por um espaço-tempo de trabalho docente para compartilhar experiências e/ou para viabilizar caminhos para contornar os dilemas enfrentados no cotidiano da prática profissional (FAGUNDES, 1986, HUNGER, 1998, NOZAKI; FERREIRA; HUNGER 2015, SOUZA; CARVALHO, 2016).

A perspectiva de formação continuada de professores ganhou relevo a partir da década de 1990, apresentando-se, entre outras interpretações, como um campo em consolidação de conhecimentos e de construção da identidade profissional a partir do microcontexto em que se realiza (AMADO; FERREIRA, 1996, GATTI, 2008, 2017, MARCELO GARCÍA, 2009). Para tanto, as estratégias de formação continuada recaem na valorização dos próprios profissionais que vivenciam o contexto diário da profissão. Por este viés, a atividade de formação continuada de professores em exercício desenvolvida no percurso desta pesquisa buscou evidenciar a formação profissional como um processo contínuo, realizada de modo contextualizado às características do ambiente de trabalho, para além de fortalecer o vínculo entre os aportes teóricos ofertados no âmbito da universidade em extensão à Secretaria Municipal de Educação do município investigado.

Com a dupla intenção de, primeiro, criar um ambiente propício para recolha de dados da pesquisa e, em segundo, oportunizar um momento de estudos e reflexão aos professores,

foram definidos objetivos para o desenvolvimento das ações do projeto, em consonância com as intenções investigativas deste estudo. A atividade almejou, assim, contribuir para a prática de compartilhamento de experiências entre os professores, de forma com que eles pudessem socializar o que sabem em um ato de convivência educativa e metodológica.

Ao encontro desta concepção, a proposta respaldou-se nos conhecimentos científicos advindos de referenciais teóricos que corroboram com o desenvolvimento de ações formativas, a partir da identificação de processos educativos gerados pela troca de experiências entre os pares. Assim, configurou-se em um tempo e espaço de apropriação de conhecimentos crítico-reflexivos entre os professores, além de um momento de interações entre pesquisadora e professores, ao discutir os conhecimentos, saberes e os fazeres docentes.

Pérez Gómez (1995, p. 113) esclarece que o supervisor/tutor responsável pela formação de professores deve ser capaz de atuar e refletir sobre a própria ação como formador, de perceber que a sua intervenção perpassa por um processo de criação de diálogo reflexivo sobre as situações educativas entre e com os professores. Nas palavras do autor: “na perspectiva de um ensino reflexivo que se apoia no pensamento prático do professor, a prática e a figura do formador são a chave do currículo de formação profissional dos professores”.

Pontualmente, a atividade teve como macro objetivo colaborar para o contínuo processo formativo de professores de Educação Física sob o ponto de vista dialógico de troca de conhecimentos entre os pares, propondo soluções coletivas para a reflexão de dilemas da prática cotidiana<sup>6</sup>. Para tanto, os objetivos gerais foram: aprimorar o contínuo processo de construção de conhecimentos sobre os saberes e os fazeres de professores de EFI de forma crítica e reflexiva e analisar as contribuições oferecidas pela extensão para a formação e atuação do planejar, agir e refletir dos professores participantes. Enquanto objetivos específicos, a proposta buscou estabelecer contato inicial com a prática pedagógica realizada pelos professores, a partir das suas falas; identificar as suas especificidades e as necessidades formativas, observando que conjuntos de princípios, valores e procedimentos são levados em conta na escolha dos conteúdos de ensino; refletir sobre a organização do planejamento e organização dos conteúdos; discutir os conteúdos da Educação Física na EFI a partir do arcabouço teórico e da atuação prática; e, por fim, identificar as contribuições da formação permanente como possibilidade para mudanças das ações de ensino.

Com tais pretensões, a atividade almejou criar um ambiente para discussões acerca da prática de ensino e dos aspectos pedagógicos da EFI, a fim de levantar as predileções docentes

---

<sup>6</sup> Informações extraídas do *scopus* atividade de formação, disponibilizado pelo coordenador.

no contexto de práticas pedagógicas e provocar reflexões sobre os conhecimentos necessários para o ensino. Com efeito, teve o propósito de contribuir para uma formação calcada no saber científico, no pensar e agir contidos na prática, embasado pela proposta de professores coparceiros da formação, na reflexão oriunda do próprio contexto de trabalho. A proposta ainda objetivou contribuir com a ampliação de aportes teóricos frente à possibilidade de ampliação dos conteúdos no trato pedagógico com as crianças, desmistificando um rol de conteúdos massivamente reproduzidos na Educação Física e conduzindo ao pensar acerca da diversidade e relevância das possibilidades de ensino na Infância, frente às suas especificidades.

A atividade iniciou em julho de 2017 e finalizou em dezembro do mesmo ano. Os encontros ocorreram em horário de HTPC, momento em que todos os professores de EFI se reuniam em uma das escolas do município. O HTPC específico aos professores da área ocorre semanalmente, com duas horas de duração. A inserção das atividades formativas ocorreu quinzenalmente, totalizando doze encontros distribuídos ao longo do semestre (Quadro 5).

Vale ressaltar que em período concomitante ao desenvolvimento do projeto, os professores também participam de outro HTPC, normalmente, realizado na ‘escola sede’ do professor, ou seja, onde possui maior carga horária de aulas. Este formato de HTPC ocorre na presença de professores das demais áreas do conhecimento, assim como de gestores e direção da escola. Em outros momentos, apenas os professores de EF de todas as escolas municipais (independentemente do nível de ensino que atuam), participam de uma reunião organizada pela supervisão de EF da cidade, configurando o “HTPC da Educação Física”, *locus* de desenvolvimento da atividade ora relatada.

Os encontros foram planejados a partir dos quatro módulos desenvolvidos articuladamente. Foram propostos três encontros por módulo, com duração de aproximadamente seis horas cada, ou seja, em média duas horas por encontro, para preencher o horário completo estabelecido para o HTPC. Salientamos que a fase de recolha dos dados permeou todos os meses de duração do projeto (julho a dezembro de 2017), totalizando, aproximadamente, vinte horas/atividades. O quadro a seguir identifica os conteúdos objetivados e a data do trato junto aos professores:

**Quadro 5 - Módulos de conteúdo da atividade de formação**

<b>Módulos</b>	<b>Encontros</b>
<b>I) Crianças e infâncias:</b> compreensão da criança real e das culturas da infância em relação aos saberes da EFI.	31/07, 07/08 e 21/08
<b>II) Cultura Corporal de Movimento:</b> a relação dos conteúdos da Educação Física a partir da atuação prática e arcabouço teórico da cultura corporal de movimento (mapeamento do ensino).	04/09, 18/09 e 02/10
<b>III) Organização do ensino:</b> didática, metodologia e dilemas estruturantes da prática em EFI.	16/10, 30/10 e 13/11
<b>IV) Análise e estruturação da proposta curricular do município:</b> novas propostas para o currículo.	27/11, 04/12 e 11/12

Fonte: A autora.

Para constituição e caracterização do grupo, anterior ao início dos módulos, foi realizado um momento de aproximação com professores, com apresentações em círculo e levantamento de questões importantes para o desenvolvimento das fases seguintes do projeto. Para complementar o levantamento inicial de informações, no primeiro encontro foi aplicado um questionário, em formato de avaliação diagnóstica (apêndice B) a todos os professores. Ao questionário importou identificar e analisar dados relativos a:

- » Situação pessoal-familiar, como idade, estado civil e principais opções de lazer;
- » Formação acadêmica, a formação inicial e a participação em cursos de formação continuada relacionadas ou não à Educação Física ou EFI (regularidade da participação em cursos, programas, palestras e/ou outras propostas de formação continuada no campo da educação física ou na área educacional);
- » Tempo de atuação no magistério e em outras atividades profissionais e as principais experiências profissionais;
- » Os motivos de escolha pela profissão de professor e a escolha pela atuação na área, para levantar informações sobre as diferentes razões e circunstâncias que influenciaram a escolha da docência como carreira;
- » Aspirações profissionais, por meio da questão “sonhos para o futuro da profissão”, para conhecer o que os professores esperam para os próximos anos de atuação;
- » Expectativas de conhecimentos relativos à EF, interesse de temas para estudo a partir das dificuldades encontradas no cotidiano do trabalho e as necessidades de formação



percebidas, oriundas, por exemplo, das relações interpessoais professor-criança, dos conteúdos, da avaliação das práticas pedagógicas e do processo ensino e de aprendizagem.

Após a realização das atividades de aproximação e a aplicação do questionário, no segundo encontro iniciamos o tratamento do primeiro módulo. A metodologia empregada nos encontros consistiu, basicamente, no estudo de textos completos ou de fragmentos, debates, análise de vídeos e imagens e vivências de atividades corporais, todas com intenção de fomentar discussão e reflexão (individuais e em grupos) sobre os conteúdos relacionados à prática pedagógica e aos objetos de ensino da EFI, entre outros temas disparadores indicados pelos próprios participantes.

Ao final dos encontros era proposta a elaboração de atividades de registros relacionadas aos temas, por exemplo, desenhos em cartazes, escritas de palavras-chave para concretizar o pensamento, elaboração de organogramas para ilustrar contextos de aulas, etc.. Todos os encontros foram guiados pelo incentivo da pesquisadora para a socialização das ideias entre os professores, objetivando aprofundar temas sobre as questões de interesse da pesquisa a partir da troca de conceitos e experiência entre o coletivo docente.

Conforme indicado no quadro 5, os conteúdos trabalhados no primeiro módulo contemplaram saberes sobre as crianças e infâncias, ou seja, os conhecimentos sobre os sujeitos e suas características. No segundo, foram trabalhados conceitos sobre a Cultura Corporal de Movimento, os objetos de ensino da Educação Infantil e do Ensino Fundamental 1, bem como os possíveis dilemas do contexto de aula.

O penúltimo tratou da organização do ensino, da didática e metodologia empregada na EFI. Nele foram discutidos os modos como os professores compreendem e organizam o que ensinar e como ensinar, complementando as ações desenvolvidas no módulo anterior. Por fim, o último abordou conceitos para possível estruturação da proposta curricular do município, situação em que a sua atual proposta curricular (referente aos anos iniciais do Ensino Fundamental, dada a inexistência de um documento orientador à Educação Infantil) foi tomada como ponto inicial para proposições de mudanças<sup>7</sup>.

Na finalização do curso foi solicitada aos professores uma breve escrita sobre as principais aprendizagens tecidas ao longo do semestre, as percepções das atividades e as expectativas/sugestões para propostas futuras.

---

<sup>7</sup> O contexto mais elucidativo de desenvolvimento dos módulos, dos objetivos e procedimentos, será apresentado nos itens seguintes deste capítulo.

### **3.4.1 O ambiente da pesquisa de campo: a Secretaria Municipal de Educação<sup>8</sup> e a rede escolar do município**

O município onde está localizada a Secretaria Municipal de Educação, parceira do projeto e pesquisa, foi fundado em 1953 e está localizado há aproximadamente 250 km de São Paulo, capital, Brasil. A cidade começou a ser povoada pelo incremento da cultura do café em algumas fazendas da região e atualmente ocupa uma área de 296 km<sup>2</sup>, correspondendo a 7,7% de representação da Região Administrativa Central. A base da economia é a produção sucroalcooleira, por isso, ainda depende muito da safra da cana-de-açúcar. O setor comercial também contribui para a economia da cidade, constituído por inúmeras microempresas. O censo do IBGE do ano base de 2011 indica que a população foi de 30 734 habitantes, dos quais, em média 29.000 são da zona urbana e, em média, 1.200, da zona rural (Censo IBGE/2011).

A Secretaria de Estado da Educação (SEE) é responsável pelas cinco escolas que oferecem o Ensino Fundamental 2 e o Ensino Médio, distribuídas em escolas regulares e Educação para Jovens e Adultos (EJA). Há apenas uma escola privada no município, fundada em 1998, que oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano e Ensino Médio. O município também dispõe da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), fundada em 1982. A associação é de caráter filantrópico, mas mantém convênios com a Prefeitura Municipal e a SEE.

A partir das medidas legislativas, do convênio com o Governo do Estado de São Paulo, em 1986 a cidade passou a desenvolver a educação pré-escolar. De acordo com os termos do convênio, gradativamente a Prefeitura passou a assumir os anos iniciais de Ensino Fundamental, atingindo 100% desse atendimento do município desde 2003. A população entre zero a três anos de idade representa 6,44% do total populacional, enquanto que as crianças entre quatro a quatorze representam 16,53% da população (parte representativa da faixa etária dos alunos com os quais os professores de EFI trabalham – quatro a dez anos).

A despeito dos níveis de ensino contemplados nesta pesquisa, o município conta com cinco EMEIs e oito EMEFs, compondo um quadro de aproximadamente quatrocentos professores (as) atuantes nestas etapas da Educação Básica, entre eles generalistas e especialistas de várias áreas. De modo geral, as escolas são constituídas por salas de aula, salas de reuniões pedagógicas, sala de multimídias (salas de aula equipadas com televisão e DVD), acervo de literatura infantil acomodado em estantes ou em salas da biblioteca, pátios, espaços

---

<sup>8</sup> As informações referentes às características do município investigado e as suas proposições para a Educação foram retiradas do Plano Municipal de Educação (2015-2025), cuja equipe técnica contou com a participação do secretário de educação do município, coordenadores pedagógicos e professores.

para jardins parque com espaço de areia (especialmente nas EMEIs) e quadras poliesportivas cobertas (apenas nas EMEFs).

De acordo com o Plano Municipal de Educação do município, o projeto educacional almejado é marcado pela preocupação e garantia da qualidade, equidade, menção democrática, integrada, inclusiva e comprometida com a formação de sujeitos críticos, éticos, autônomos e conscientes do compromisso com a responsabilidade social e o desenvolvimento sustentável. Guiado por esses princípios, o Plano dispõe de metas, estratégias e ações para desenvolver uma educação transformadora que consolide um aprendizado consistente e crítico, levando o aluno a refletir sobre a construção de seu conhecimento.

Como uma de suas principais metas, no tocante aos níveis de ensino investigados, o município buscou a universalização do atendimento escolar da população de quatro e cinco anos até 2016 (vigência do plano analisado 2015-2025). Da mesma forma, busca universalizar o ensino fundamental de nove anos (BRASIL, 2010) para toda a população de seis a quatorze anos, e garantir que pelo menos 95% dos alunos conclua essa etapa na idade recomendada.

O Plano ainda denota as incumbências em viabilizar a formação continuada dos professores e promover a participação da comunidade, pelo incentivo de projetos especiais para propiciar a contextualização e interdisciplinaridade das habilidades e competências a serem trabalhadas pelos profissionais da área de educação e da sociedade como um todo. Assim, busca assegurar a participação dos profissionais da educação em cursos de formação continuada, em temas multidisciplinares nas diferentes áreas do conhecimento, o que pressupõe ações de incentivo e parceria de natureza formativa realizadas no âmbito da UFSCar e outras Instituições de Ensino Superior.

### **3.5 A primeira fase do estudo: sujeitos, métodos e procedimentos para coleta dos dados**

Em sua primeira etapa, a pesquisa contou com todos os professores e professoras de Educação Física da Educação Infantil e do Ensino Fundamental 1 do município, totalizando quatorze sujeitos. Também compôs o grupo de participantes desta fase, o coordenador pedagógico dos professores de Educação Física.

O projeto de pesquisa obteve aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da UFSCar (Número do Parecer: 2.310.975, CAAE: 74077417.6.0000.5504), mediante a expedição da carta de autorização pelo Departamento de Educação do município, o qual delegou autonomia ao coordenador pedagógico para autorizar e acompanhar o

desenvolvimento das etapas da atividade. Feito isso, foi elaborado o cronograma de desenvolvimento das ações junto ao orientador da pesquisa.

Aos professores que aceitaram participar (todos) foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (apêndice A), apresentando os riscos e os benefícios da participação, bem como esclarecimento sobre o objetivo da pesquisa e suas contribuições. Aos participantes foi garantido o anonimato e a possibilidade de retirar o consentimento de participação no estudo a qualquer momento, se assim desejassem, conforme contido no TCLE assinado. Os professores receberam uma cópia do Termo. Foram atribuídos nomes fictícios para preservação da identidade dos participantes.

O quadro 6 apresenta a caracterização dos professores em relação ao enquadramento funcional, à formação acadêmica, a natureza e ao tempo em que atuam em diferentes níveis de ensino, referente ao ano de 2017.

**Quadro 6 - Caracterização dos participantes da primeira fase do estudo**

<b>Professores</b>	<b>Idade</b>	<b>Enquadramento Funcional</b>	<b>Formação Acadêmica</b>	<b>Tempo de docência em na Educação Infantil (EI) e Ensino Fundamental 1 (EF1)</b>
P1 - Sônia	Entre 20 e 30 anos	Temporário	Educação Física	Menos do que 1 ano no EF1
P2 - Pedro	Entre 41 e 50 anos	Efetivo	Educação Física e Técnico em Eletricidade	Menos do que 1 ano na EI e 28 anos no EF1
P3 - Éder	Entre 31 e 40 anos	Temporário	Educação Física	5 anos no EF1
P4 - Isac	Entre 31 e 40 anos	Efetivo	Educação Física	3 anos na EI e 10 anos no EF1
P5 - Davi	Entre 20 e 30 anos	Efetivo	Educação Física	2 anos e meio em cada
P6 - Nuno	Entre 20 e 30 anos	Efetivo	EF e técnico em Informática	1 ano e meio na EI e 2 anos no EF1
P7 - Omar	Mais de 50 anos	Efetivo	Educação Física e Pedagogia	4 anos na EI e 15 anos no EF1
P8 - Guto	Entre 20 e 30 anos	Efetivo	Educação Física	4 anos e meio na EI e 2 anos e meio no EF1

P9 - Ben	Entre 20 e 30 anos	Efetivo	Educação Física e Pedagogia. Mestrando em Educação	4 anos na EI e 5 anos no EF1
P10 - Luna	Entre 31 e 40 anos	Efetivo	Educação Física	1 ano e meio na EI e 9 anos no EF1
P11- Beto	Entre 41 e 50 anos	Efetivo	Educação Física	1 ano e meio em cada
P12 - Lara	Entre 20 e 30 anos	Efetivo	Educação Física. Bacharel e Mestre em Terapia Ocupacional.	1 ano e meio em cada
P13 - Ana	Entre 31 e 40 anos	Efetivo	Educação Física. Especialista em Educação Especial	9 anos em cada
P14 - Luis	Entre 20 e 30 anos	Efetivo	Educação Física	2 anos e meio em cada

Fonte: A autora.

Ao analisar o perfil dos professores verificamos dez professores do gênero masculino e quatro professores do gênero feminino, na faixa etária dos 26 aos 55 anos. O tempo de experiência profissional entre o grupo variou entre a experiência menor do que um ano, no caso de um professor mais iniciante na carreira, até 28 anos de docência, do professor mais experiente. Trata-se, portanto, de um grupo composto por professores iniciantes e em fase de aposentadoria.

Além de todos possuírem formação em Educação Física, três possuem outra formação em nível superior, sendo dois em Pedagogia e um em Terapia Ocupacional com pós-graduação *stricto sensu* na mesma área do conhecimento. Há uma professora especialista, *lato sensu*, em Educação Especial e, em período de coleta de dados, um professor em curso da pós-graduação *stricto sensu* na área de Educação. Dois ainda possuem formação em curso técnico na área de informática e eletrônica.

A despeito da análise do perfil dos professores, as informações oriundas do questionário inicialmente aplicado, indicam que sete professores participam em cursos, programas, palestras e/ou outras propostas de formação continuada no campo da Educação Física ou na área educacional nos últimos cinco anos.

Todos os professores computavam, pelo menos, vinte horas de trabalho semanal no município. Um professor também atua na rede pública estadual de ensino do mesmo município da pesquisa.

Ainda compõe o quadro de participantes da pesquisa o coordenador pedagógico<sup>9</sup> da Educação Física da área de coordenação pedagógica do município. Este profissional acompanhou dez dos doze encontros, atuando principalmente no controle de presença dos professores e no acompanhamento da atividade como representante responsável da rede de ensino. Por vezes, contribuiu com as discussões sobre os temas dialogados.

O coordenador pedagógico possui formação acadêmica em Educação Física e em Pedagogia. Atuou como professor de EFI durante cinco anos no município investigado. No ano de realização da pesquisa atuava no cargo de direção de uma das escolas de Ensino Fundamental do mesmo município, computando seis anos, desde o período em que também assumiu a coordenação pedagógica do HTPC dos professores de EFI.

Para o desenvolvimento das atividades contamos com a participação de uma estudante do sexto período do curso licenciatura em Educação Física da UFSCar, elencada como colaboradora da pesquisa. A estudante foi bolsista de extensão durante o semestre de realização da formação e teve importante participação na estruturação do planejamento e de desenvolvimento dos módulos. Além disso, participou avidamente dos encontros com exposição verbalizada dos conceitos e ideias sobre os temas discutidos. Em realce, procedeu aos registros dos principais acontecimentos (dinâmicas de interação entre os professores, falas, posturas, etc.), os quais serviram como recurso de memória à pesquisadora na etapa de elaboração dos diários de campo.

Para compreensão inicial do papel da atividade de formação no contexto pedagógico de trabalho dos professores de EFI, por se constituir como um ambiente de recolha de dados da pesquisa, o item a seguir caracteriza o desenvolvimento das ações de cada módulo.

### **3.5.1 O desenvolvimento das inserções na atividade formativa**

No início do segundo semestre de 2017 iniciamos a pesquisa empírica com participação/mediação nos encontros promovidos na atividade de formação continuada. A metodologia de trabalho de campo foi se delineando com o decorrer dos encontros, à proporção que fomos conhecendo as características do grupo.

Conforme relatado no item anterior, no primeiro encontro foi aplicado um questionário para conhecimento dos professores, com ênfase em questões de identificação sobre os motivos

---

<sup>9</sup> O coordenador pedagógico, *a priori*, não pertencia ao grupo de sujeito, pois, inicialmente, objetivávamos apenas os professores. Contudo, em virtude da rede de relações estabelecida a campo, consideramos relevante a sua participação. Reforçamos, ainda, a conduta de que tanto os professores de EFI quanto o coordenador pedagógico atuaram como sujeitos da pesquisa, coparceiros da produção intelectual promovida nesta etapa do estudo.

para a escolha da profissão, as necessidades de formação percebidas e as aspirações profissionais. A análise sobre os motivos de escolha pela profissão de professor e a escolha pela atuação em Educação Física buscava informações sobre as diferentes razões e circunstâncias que influenciaram a escolha da docência como carreira.

A questão acerca dos sonhos para o futuro da profissão almejava revelar as expectativas profissionais, a fim de ajudar a conhecer o que os professores esperavam para os próximos anos de atuação na profissão. Com isso, relevaram-se as expectativas para os próximos anos de atuação na profissão, relacionadas a maiores investimentos em curso de formação continuada para suprir as necessidades de formação ou para refletir sobre as intenções de atuação e permanência (ou não) na profissão.

Os anseios de conhecimentos relativos à Educação Física, interesse de temas para estudo a partir das dificuldades encontradas no cotidiano do trabalho e as necessidades de formação percebidas foram, oriundas, por exemplo, das relações interpessoais professor-criança, dos conteúdos, da avaliação das práticas pedagógicas, etc.. A análise permitiu caracterizar os professores e ajustar os conteúdos e as atividades propostas para o desenho dos módulos seguintes da formação.

Todos os professores participaram com respostas ao questionário, o que possibilitou conhecer os seus processos de formação, as concepções em relação à profissão de professor de Educação Física e as dificuldades enfrentadas no dia a dia da escola e as expectativas para a área. Vale destacar que apenas um professor não participou de todas as ações desenvolvidas ao longo do semestre, pois no caráter de substituição, o referido professor foi contratado em outubro de 2017. Mesmo assim, se disponibilizou a responder o questionário aplicado no primeiro dia da formação, o que viabilizou a sua participação no estudo.

Para além de tratar dos conceitos envolvidos em cada tema, os encontros objetivaram a aproximação com a natureza dos seus contextos de vida pessoal e profissional. As discussões foram conduzidas de modo oportunizar conhecer os diferentes âmbitos de vida dos professores, no ambiente familiar, escolar, acadêmico, das atividades pedagógicas e das atividades físicas e de lazer. No início do primeiro módulo foi feito um levantamento das informações relacionadas à biografia de cada professor, composto por falar sobre diferentes áreas temáticas da vida e de profissão, aguçando o levantamento de informações referentes às experiências vividas. Neste momento, lançamos questões sobre o que e quem os professores brincavam quando criança, buscando resgatar as memórias da infância.

Outro levantamento correspondeu às principais recordações do período de escola (enquanto ex-aluno de Educação Física) e da graduação (enquanto estudante), das inter-relações

personais com os colegas de classe e com os professores. Em somatória, estiveram as questões sobre a participação em atividades físicas (esportivas e recreativas), dos episódios marcantes (lembranças positivas e negativas da vida escolar e universitária), refletindo se as experiências advindas da na Educação Básica e do ensino superior se manifestam em aprendizagens para atual condição docente.

Esta abordagem teve como objetivo suscitar reflexões introdutórias do conhecimento do sujeito da base de conhecimento para o ensino, encaminhando o contexto para discutir o problema de pesquisa. Na colocação de Marcon, Graça e Nascimento (2010), as concepções referentes à própria formação pessoal, social e intelectual das experiências como aluno auxilia o professor na compreensão das estruturantes da base de conhecimentos para o ensino. Consoante Marcelo García (1998), Tardif e Raymond (2000) e Lima e Reali (2002), conhecer diferentes esferas da vida do professor ajuda a compreender os elementos que o influenciam na estruturação da base de conhecimentos e, conseqüentemente, no processo de construção do conhecimento pedagógico do conteúdo.

As intervenções foram compreendidas como possibilidade de construção de relações dialógica entre professores e professores e entre eles e a pesquisadora e colaborada. Neste interim, Freire (1996) afirma que um sujeito (pesquisador) que escuta outros sujeitos (participantes) pratica o aprendizado da escuta verdadeira sobre o que o outro tem a dizer. Trata-se de não mais falar *a* alguém, mas sim colocar-se disponível para poder falar *com* alguém.

Esta postura semeia o que Oliveira (2009, p. 4) nomeia de processo de “convivência metodológica”, apontando a necessidade do convívio previsto na metodologia das pesquisas científicas em algumas áreas das Ciências Humanas. Para a autora, o termo não indica apenas um desejo ou uma opção pessoal do pesquisador, que ocorre paralelamente a pesquisa, mas representa o cerne do próprio fazer da pesquisa (OLIVEIRA, 2009). Neste viés, as intervenções possibilitaram a aproximação da pesquisadora com os professores e, conseqüentemente, aos seus contextos de trabalho, aproximando dos componentes da base de conhecimento para o ensino.

A partir das inserções sistemáticas foi possível estabelecer contato mais próximo com eles, o que possibilitou captar momentos de situações informais, permitindo também a obtenção de informações de modo casual, sem a utilização de meios diretivos, como roteiros e questões pré-estruturadas, conforme apontam Lakatos e Marconi (2010).

Juntamente com o levantamento destas informações, as ações direcionadas pelo primeiro módulo buscaram dialogar sobre as seguintes áreas: conhecimento sobre a criança e infâncias, linguagens, arte, expressão corporal infantil, movimento e articulação entre cuidar,



educar e brincar. Discutimos conceitos sobre a criança real, criança ideal e cultura da infância, com o apoio das obras “Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender” (RINALDI, 2012), “Jogo e a Educação da Infância: muito prazer em aprender” (SOMMERHALDER; ALVES, 2011) e “Memórias Inventadas: as infâncias de Manoel de Barros” (BARROS, 2008), assim como nos conhecimentos dos professores sobre os temas em relevo. Como apoio metodológico utilizamos vídeos alusivos à temática, sobretudo para despertar questões frente ser professor de crianças, como exemplo, pela apreciação de um vídeo de Rubem Alves<sup>10</sup>.

O segundo módulo estabeleceu relações entre a Cultura Corporal de Movimento e os conteúdos de ensino, tomando como base a atuação prática dos professores e o debate crítico sobre o conceito de cultura corporal como especificidade da área. Para tanto, tomamos como ponto de partida o texto intitulado “O tempo e o lugar da didática na Educação Física” (CAPARROZ; BRACHT, 2007) e os conhecimentos dos professores sobre o assunto.

Em cada encontro deste módulo estabelecemos relação sobre como a Educação Física é tratada no cotidiano das escolas, para saber das interpretações da área pelo professor e sobre como acreditam que os alunos compreendem as aulas. Foram tratadas questões sobre como compreendiam a Educação Física quando eram alunos (se participavam das aulas, quais eram os principais conteúdos e as atividades realizadas, dentre as preferidas e as que o professor exigia etc.), das relações com os colegas de classe nas aulas de Educação Física e demais espaços e, atualmente, das relações com os colegas professores.

Para o terceiro, “A organização do ensino, didática, metodologia e dilemas estruturantes da EFI”, foram tomadas como base para as discussões os trechos de documentos nacionais que sustentam o tema em voga. A título de exemplo, os PCN (BRASIL, 1997, 1998), o item Movimento do RCNEI (BRASIL, 1998), as DCNEI (BRASIL, 2009a) e a BNCC (BRASIL, 2017), relevando discussões acerca da compreensão sobre os Campos de experiências na Educação Infantil e as competências específicas de ensino para o Ensino Fundamental 1 (proposição dos conteúdos).

Tal como empregado no primeiro módulo, somaram-se às nossas estratégias metodológicas nos módulos subsequentes, os vídeos explicativos para auxílio da compreensão

---

<sup>10</sup> Vídeo: A Escola Ideal > o papel do professor. *Link* Para acesso: <https://www.youtube.com/watch?v=qjyNv42g2XU&t=314s>

O vídeo disponibilizado no *youtube* no ano de 2011 apresenta a fala do psicanalista, educador, teólogo e escritor brasileiro Rubem Alves. O vídeo trata da postura ideal do professor, que se configura por despertar na criança o gosto e a curiosidade pela aprendizagem antes do início de uma prática educativa.

de como os normativos nacionais podem ser transpostas ao cotidiano escolar. Ao final dos encontros do módulo III solicitamos a construção de esquemas/esboços em papel sobre o que é diariamente realizado por cada professor em aulas de EFI.

No último módulo, acerca da estruturação da proposta curricular do município, buscamos aguçar a reflexão sobre viabilidade da tessitura de novas propostas para o currículo, com o objetivo de refletir e planejar as ações de ensino. Nestes encontros a participação do coordenador pedagógico foi assídua, disponibilizando, *a posteriori*, o plano de Educação Física para os anos iniciais do Ensino Fundamental vigente no município.

A atividade de finalização da formação, realizada no último encontro, ocorreu com a proposição da transcrição de ideias sobre os caminhos trilhados na profissão e nos últimos meses de participação na atividade, com base na questão inspiradora “*Onde estava antes e onde estou agora?*”. A atividade consistiu em conhecer as interpretações dos professores sobre as possíveis mudanças verificadas após a finalização do curso. Consistiu, ainda, no compartilhamento das principais aprendizagens consideradas por cada professor ao longo dos encontros, refletindo sobre as percepções acerca do curso como um todo e as expectativas/sugestões para ofertas futuras.

Vale destacar que além dos temas eleitos e das estratégias metodológicas utilizadas, alguns assuntos, tais como, processos de desenvolvimento e aprendizagem na infância, brincadeiras, brinquedos, jogos, movimentos expressivos das crianças, relação com corpo, planejamento de ações pedagógicas, atividades lúdicas e livres, frequentemente estiveram presentes nas falas dos professores. Do mesmo modo, enredos sobre o estatuto socioprofissional do professor, com ênfase no desprestígio social e financeiro que circunda a Educação Física, de alguma forma, estiveram presentes nas discussões.

Juntamente com o desenvolvimento dos conteúdos apresentados nos quatro módulos, as intervenções objetivaram levantar dados para compreensão das quatro integrantes da base de conhecimentos, por meio do incentivo do diálogo pautado em referenciais científicos e na socialização dos conhecimentos e saberes entre os pares e com a pesquisadora.

As informações obtidas nos questionários e as características pessoais e profissionais dos professores reveladas na convivência metodológica com a pesquisadora, em diálogo à luz do referencial teórico consultado nesta pesquisa, culminou na identificação de elementos iniciais para a caracterização da prática pedagógica destes professores, a partir de relatos individuais da percepção sobre o quanto conhecem sobre os alunos, os conteúdos, o contexto em que trabalham e as condições atinentes ao pedagógico geral.

Em acordo com o processo previsto para as inserções na atividade de formação, definiram-se como estratégias de coleta de dados para as inserções as técnicas de observação qualitativas descritas em diários de campo, com observação sistemática dos encontros, somada a gravação e transcrição de relatos orais em momentos oportunos, perfazendo a escrita de todo o processo desenvolvido e observado, conforme esmiuçado no item a seguir.

### **3.5.2 Os diários de campo**

De acordo com Severino (1986), as opções pelos instrumentos metodológicos caracterizam-se pela escolha de procedimentos sistematizados para descrição e explicação de uma determinada realidade, sendo que esta escolha deve ser baseada em critérios que se ajustem ao espaço onde as informações serão coletadas. Dado a configuração das inserções desenvolvidas na atividade formativa, elucidadas no tópico anterior, recrutamos os diários de campo como instrumento para a atividade científica de recolha de dados nesta fase da pesquisa.

Na perspectiva considerada por Bailey (1994, p. 12) “as notas de campo devem relatar o máximo de observações possíveis no dia-a-dia, ou seja, aquilo que ocorreu, quando ocorreu, em relação ao que ou a quem, quem disse, o que foi dito e as mudanças do contexto”. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 152), as notas de campo são “relatos escritos daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”.

A observação é um processo empírico por intermédio do qual usamos a totalidade dos nossos sentidos para reconhecer e registrar eventos fatuais (BOGDAN; BIKLEN, 1994, GRAZIANO; RAULIN, 2000). Compõe a técnica dos diários de campo a articulação das dimensões descritiva e reflexiva, isto é, contemplam observações pessoais do pesquisador surgidas pelas suas impressões e sensações, transcrevendo, suas ideias, surpresas, incertezas, entre outras reações oriundas do cenário observado.

Conforme orientam Lüdke e André (1986), para que um instrumento de recolha de dados seja válido no campo técnico da pesquisa científica, o mesmo precisa ser controlado e sistematizado, o que, no caso dos diários de campo, implica a construção de um roteiro para o observador, bem como a sua preparação prévia. Conforme orientam os referidos autores, o conteúdo da observação deve ser necessariamente delimitado, dado a impossibilidade de observar a todos e a tudo, registrando todos os acontecimentos.

Nesta perspectiva, a dimensão da observação e interação pautada pelo roteiro é considerada sistemática, permanecendo mais ou menos flexível de acordo com os objetivos definidos pelo estudo. Assim, no andamento das inserções, utilizamos um roteiro

preestabelecido à observação, forjado com base nas lacunas verificadas nos registros das observações precedentes, em busca do constante aprofundamento do tema em análise e aproximação com o objeto de pesquisa.

Além disso, fizemos uso de anotações rápidas de determinadas situações para ajudarem como recurso de memória na fase de registro detalhado do encontro, tais como, a breve descrição dos sujeitos presentes no dia, modificações no local (quando necessário), diálogos, práticas narradas pelos professores e outras circunstâncias de importância para o objeto perseguido.

Sempre que possível, os diários foram feitos um dia após a inserção na atividade formativa para garantir a transcrição detalhada dos episódios vivenciados. Em determinados episódios, ainda enquanto forma de registro, foram registradas fotos em aparelho telefônico e sob o consentimento dos professores. Todas as imagens são do arquivo pessoal da pesquisadora e foram utilizadas para efeitos de rememoração dos episódios em momentos avançados da etapa de análise dos dados.

A despeito dos procedimentos de realização da pesquisa, é de suma importância destacar que no período de setembro de 2018 a março de 2019, a pesquisadora participou de um estágio de pesquisa de doutoramento na Faculdade de Motricidade Humana (FMH) da Universidade de Lisboa, Portugal, sob a tutoria do Professor Doutor Carlos Alberto Serrão dos Santos Januário. Neste período, foram desenvolvidas atividades de cunho acadêmico-científica com o objetivo de aprofundar os referenciais teóricos e metodológicos do projeto de pesquisa, assim como ampliar os conhecimentos sobre a investigação científica.

Mediante orientação do professor Carlos Januário, o avanço da pesquisa se deu concretamente na análise da porção inicial dos dados, nomeadamente, as respostas dos questionários aplicados no início da atividade de formação. Desta forma, realizamos uma revisão sistemática da literatura, em âmbito nacional e internacional, sobre os motivos para a escolha da profissão, as necessidades de formação percebidas e as aspirações profissionais, o que possibilitou discutir o perfil do grupo de professores participantes.

O estudo dos referenciais teóricos e metodológicos realizados acerca destas temáticas e de outras, tais como, formação/atuação docente e desenvolvimento profissional, expandiram o nosso olhar para a complementação do referencial teórico inicialmente adotado no estudo, aumentando a compreensão do nosso objeto de pesquisa, incrementado na parte I e que igualmente, perpassa estudo como um todo.

As aprendizagens do período de estágio, com ênfase nas reuniões de orientação de pesquisa, contribuíram significativamente para o ganho de maturidade científica da

pesquisadora, bem como para o aprofundamento de questões chaves da pesquisa, o que desencadeou a necessidade de realizar a segunda fase do estudo, descrita a seguir.

### **3.6 A segunda fase do estudo: sujeitos, métodos e procedimentos para recolha dos dados**

Na primeira ronda de recolha de dados foram coletadas informações fundamentais para elucidar as questões referentes aos conhecimentos do contexto e pedagógico geral do grupo de professores participantes, bem como de entendimento das etapas futuras.

Em continuidade da pesquisa, de acordo com o cronograma inicialmente estabelecido, acrescido pelas contribuições no período de estágio na FMH, sobretudo à segunda ronda de recolha de informações, procedemos ao aprofundamento dos dados para atender as questões específicas da pesquisa. Assim, no primeiro semestre de 2019 consolidou-se a segunda ronda de coleta de dados, período de realização de entrevistas de aprofundamento com os professores.

Denzin e Lincoln (2006) afirmam que na pesquisa qualitativa a utilização de diferentes métodos e técnicas procuram assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno em questão. Em diálogo, para Lakatos e Marconi (2010), diferentes instrumentos propiciam a validade e a confiabilidade dos dados. Para estes autores, a diversificação de instrumentos e procedimentos de recolha e de tratamento de informação permitem a obtenção de índices de estabilidade, validade e fidelidade mais apurados.

Atentos às circunstâncias, em etapa avançada da pesquisa, após a análise inicial dos segmentos que compuseram a sua primeira fase, delineamos os passos futuros da investigação empírica, que culminou na entrevista de aprofundamento.

Na segunda fase no estudo o número de participantes foi reduzido, tendo permanecido apenas os professores com carga horária de trabalho semanal distribuída necessariamente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental 1. Definimos dois critérios para seleção dos professores entrevistados, em ordem de prioridade: *i*) os professores que no ano da segunda fase da pesquisa estivessem atuando nos dois níveis de ensino<sup>11</sup>; *ii*) os professores que por livre e espontânea vontade concordarem em participar das entrevistas com gravação de áudio.

No ano da realização das entrevistas, no município havia cinco professores que se enquadravam em nosso primeiro critério de inclusão e, assim, todos foram convidados a participar. Apenas um não retornou ao contato da pesquisadora, o que configura quatro

---

<sup>11</sup> Priorizamos os professores que atuavam nos dois níveis por considerar tal critério de extrema relevância para a compreensão do objetivo investigado, em especial, a questão dos processos de continuidade entre os ciclos, discutida em maior profundidade no capítulo IV.

participantes na segunda fase do estudo, uma professora e três professores. Todos atenderam aos critérios estabelecidos, i.e., se enquadram no perfil docente com carga horária mista de trabalho.

Como se trata de períodos temporais distintos houve alteração das características dos professores, na distribuição da carga horária semanal e o tempo de atuação docente quando comparado ao quadro do ano de 2017. No ano de realização da entrevista, os quatro professores foram novamente caracterizadas em função da distribuição da carga horária de trabalho na Educação Infantil e no Ensino Fundamental 1. Interessante destacar que estes professores participaram de quase todos os encontros da atividade de formação realizados na primeira fase do estudo, demonstrando participação e alto interesse pelos temas discutidos nas ocasiões.

O quadro 7 apresenta a identificação dos entrevistados, a natureza da instituição que atuam e a distribuição da carga horária em cada uma.

**Quadro 7 - Caracterização dos participantes da segunda fase do estudo**

<b>Professores</b>	<b>Distribuição semanal da carga horária de aula</b>	<b>Distribuição da carga horária na Educação Infantil (EI)</b>	<b>Distribuição da carga horária no Ensino Fundamental 1(EF1)</b>	<b>Tempo aproximado de docência em EI e EF1</b>
P5 - Davi	24 horas/aula	14 horas/aula	10 horas/aula	4 anos em cada
P8 - Guto	20 horas/aula	6 horas/aula	14 horas/aula	6 anos no EI e 3 anos e meio no EF1
P12 - Lara	20 horas/aula	4 horas/aula	20 horas/aula	3 anos em cada
P14 - Luis	28 horas/aula	8 horas/aula	20 horas/aula	4 anos em cada

Fonte: A autora.

Definido o grupo de sujeitos para esta fase da pesquisa, buscamos aprimorar as estratégias de recolha de dados para aprofundar os dados em análises posteriores, em específico, sobre o conhecimento dos professores de EFI no tangível ao conhecimento sobre o sujeito, conteúdo de ensino e as questões da transitoriedade do ensino.

### 3.6.1 A entrevista de aprofundamento

Concebidas para esclarecer questões de uma forma mais lúcida, sobre os processos de pensamento dos professores de EFI nas práticas pedagógicas, a entrevista foi escolhida por permitir apreender opiniões e concepções dos participantes, que, sem o recurso ao questionamento face a face não seriam atingidas.

Consoante Lüdke e André (1986, p. 34), a entrevista possui um caráter de interação entre o pesquisador e o pesquisado, eliminando a hierarquia existente em outras técnicas de obtenção dos dados, pois permite “a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com todo tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. Deste modo, a entrevista foi eleita como instrumento de recolha formal do pensamento docente frente a sua prática pedagógica, retomando focos que foram superficialmente abordados na primeira fase de coletada de dados.

Ao citarem Januário (1992, 1996), para Henrique (2004) e Anacleto (2013), a centralidade deste instrumento tem como objeto os processos de raciocínio, as decisões, as concepções ou as crenças dos professores e foca a atenção sobre a parte oculta do ensino, procurando compreender e explicar o como e porquê do ensino. Segundo os autores, a revisão realizada por Januário (1996) enquadra um conjunto de estratégias e técnicas correntemente utilizadas no estudo dos processos cognitivos. Neste sentido, as entrevistas merecem destaque não só pela diversidade dos modelos e formas que podem assumir, mas também pela possibilidade de obtenção de dados com índices de validade e fiabilidade bastante aceitáveis.

A entrevista semiestruturada, eleita nesta fase, é “aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146). Caracteriza-se também por garantir a participação ativa do entrevistador e viabiliza possíveis correções no roteiro, esclarecimentos e adaptações no momento em que é realizada, o que a tornam eficaz na obtenção das informações desejadas.

Além de possibilitar obter informações previamente definidas pelo pesquisador, a entrevista semiestruturada favorece uma dinâmica da narrativa, o que pode propiciar ao entrevistador a inserção de outras questões relevantes no decurso da narrativa do entrevistado (NEGRINE, 1999). A partir da perspectiva do modelo semiestruturado, o roteiro elaborado foi suficientemente flexível de modo a aguçar as falas e os contextos explicativos dos professores, apresentado no tópico a seguir.

### 3.6.2 O roteiro da entrevista de aprofundamento

O roteiro foi estabelecido após a escrita do referencial teórico da tese, com base no levantamento que se dispunha sobre a base de conhecimentos para o ensino e das particularidades do trabalho docente e às questões de continuidade do ensino na EFI. Assim, a entrevista de aprofundamento foi composta apenas por questões abertas, cuja finalidade foi estimular respostas dissertativas do professor, elucidados por constantes exemplos da prática.

Para elaboração do roteiro, inicialmente, identificamos alguns elementos estruturantes para orientar a formulação de perguntas desencadeadoras de respostas em acordo com o problema e os objetivos de pesquisa. Para tanto, o roteiro elaborado considerou a possibilidade de transformar a entrevista em uma situação rica de informações e em um momento de construção de conhecimento (SZYMANSKI, 2000). Neste processo, vários critérios foram levados em conta, tais como, a amplitude das questões, de forma a permitir o desvelamento de informações pertinentes; o cuidado na formulação do texto da pergunta, para evitar indução das respostas; a escolha dos termos da pergunta, de maneira a garantir que estes termos compunham o universo linguístico compreensível dos professores e, em especial, o cuidado na escolha do termo interrogativo, suscitando respostas discursivas e o encadeamento das ideias com a atividade de ensino.

Em ordem, respeitamos os requisitos considerados essenciais à pesquisa de cunho qualitativo, nomeadamente, o rigor e clareza das questões; a operacionalidade em relação ao tempo necessário para a sua realização; a abrangência dos elementos didáticos fundamentais que permitisse aprofundar as problematizações cerne do estudo (objetivos, estratégias e ações pedagógicas); a primazia pelo encadeamento lógico do questionamento sem risco de induzir respostas. Deste modo, optamos pelo emprego da palavra “como” e do termo “em que medida” no início das perguntas, pois, segundo Szymanski (2000), é possível compreender que as questões que indagam o “como” de alguma experiência induzem a uma narrativa, a uma descrição, levantando o sentido que orienta uma escolha.

O roteiro da entrevista de aprofundamento buscou tangenciar as quatro bases de conhecimentos para o ensino e a sua utilização na aula dos professores de EFI, bem como as concepções sobre os processos de continuidade do ensino nestes ciclos. As questões dispuseram de entendimentos sobre as práticas pedagógicas, abrangendo os conhecimentos sobre os alunos, a forma de procedimento com o planejamento, a realização e as reflexões sobre o alcance dos objetivos de ensino pretendidos.

A questão sobre o planejamento fez-se relevante por tangenciar informações aprofundadas face às diferentes interpretações sobre como as quatro integrantes da base



influenciam o que, como e para que ensinar é pensado pelo professor antes da aula. Já as questões sobre como o professor procede na realização das práticas pedagógicas e as reflexões relevaram informações sobre a postura adotada frente ao conteúdo desenvolvido, além de provocar reflexão por parte do professor sobre o alcance das intenções planejadas e as decisões tomadas em aulas. Desta forma, o roteiro da entrevista (apêndice C) buscou abranger os elementos didáticos centrais da prática do professor, desde o exercício de pensar a formulação dos objetivos de aprendizagem para a EFI até a definição de estratégias de ensino e a avaliação<sup>12</sup>.

A entrevista foi realizada individualmente com cada professor, em dias, locais e horários previamente agendados e sugeridos pelo ‘nível de à vontade’ e disponibilidade dos professores. As falas foram gravadas com a utilização de um aplicativo de gravação de voz instalado no próprio aparelho telefônico da pesquisadora. Além da captura da voz, outros aspectos relevantes (postura, trejeitos e interrupções) foram anotados em caderno particular durante o procedimento de recolha dos dados, com a intenção de organizar a sequência dos acontecimentos.

Por razões éticas, além do termo de consentimento, após a transcrição das respostas, houve devolução do material transcrito aos entrevistados. Entre outros cuidados levado a cabo nesta fase, a devolutiva do material aos professores foi feita para equilibrar as relações de poder entre pesquisador e pesquisado na situação de pesquisa. A conduta possibilita ao entrevistado a ter acesso à interpretação do entrevistador, já que ambos produziram conhecimentos na situação específica e integradora que caracteriza a entrevista (ALVES-MAZZOTTI, 1999, SZYMANSKI, 2000, LAKATOS; MARCONI, 2010). Assim, cada professor pode ler, analisar e confirmar as informações contidas nos textos, ora ampliando e/ou suprimindo as colocações anteriores, ora sugerindo modificações nos termos utilizados. Feito as desejáveis modificações, os professores atestaram veracidade e fidedignidade das informações ofertadas, consentindo autorização para tratamento dos dados.

Reconhecemos as limitações no alcance da fiabilidade dos dados recolhidos pelo emprego das entrevistas, dentre as quais ressaltamos dois principais aspectos: o primeiro, releva a possível falta de disposição dos professores em expressar com profundidade as suas perspectivas, concepções e em ofertarem exemplos detalhados da própria prática pedagógica. O segundo reflete a descontextualização do inquérito em relação à prática, considerando que a

---

<sup>12</sup> Embora não tenhamos desconsiderado os procedimentos e critérios adotados pelos professores na avaliação dos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, concentramos a questão relevante para compreender o conhecimento do professor sobre a criança, ao pensar como ele a avalia, tendo em vista um dos interesses específicos da investigação.

entrevista não contempla a situação prática/temporal de aula, mas sim o seu contexto subjacente. Ainda que o roteiro estabeleça um paralelo muito próximo com a realidade das aulas, reconhecemos que ele não é a realidade em si.

### **3.7 Procedimentos para a análise de dados**

Para proceder à análise dos dados utilizamos as abordagens qualitativas e a triangulação de dados e de técnicas. Deste modo, a análise pautou-se na discussão e articulação do material empírico com a literatura consultada, cientes da necessidade de promover o confronto entre as informações coletadas e o conhecimento teórico-científico acumulado a respeito dele (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Considerando as colocações de Lüdke e André (1986), procedimentos analíticos estão presentes em vários momentos da recolha dos dados, no entanto, tornam-se mais sistemáticos após a conclusão da coleta.

Os tratamentos aos dados embasaram-se nos pressupostos da análise de conteúdo que Bardin (2009, p. 167) define como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando conter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepções destas mensagens”. Trata-se de uma técnica que pertence ao estudo e compreensão das concepções, atitudes, valores, crenças e tendências dos participantes.

Triviños (1987) complementa a pertinência deste método por identificar a possibilidade de desvendar aspectos que não se apresentam naturalmente ao pesquisador apenas com uma leitura comum, operando, em contrapartida, uma análise sistemática que permite reinterpretar as mensagens e compreender seus significados, seguindo procedimentos de classificação, codificação e categorização.

Conforme aponta Bardin (2009), o percurso metodológico empregado à análise dos dados é composto por três etapas básicas: a pré-análise, a exploração do material ou descrição analítica e o tratamento dos resultados e interpretações. Para iniciar o contato com todo material foi imprescindível estabelecer alguns critérios de classificação, por exemplo, a identificação dos assuntos aparecidos em maior frequência em um mesmo diário e documento de transcrição das entrevistas, tratando da interpretação das unidades de registro (temas), em consonância com as questões presentes na entrevista.

Em um segundo momento, urge a necessidade de uma nova leitura para identificar as unidades de contexto<sup>13</sup> que, somadas às unidades de registros, imprimem significados (pano de fundo) às análises. Nesta fase são empregadas algumas intuições competentes/inferências, sensíveis e intencionais, buscando objetivar, agrupar, decodificar e categorizar os temas embutidos nas manifestações, falas e expressões dos professores. Por última das etapas, o exercício de interpretação das informações, busca elencar os significados atribuídos às características encontradas.

Definidas as unidades de análises, parte-se para a organização e definição das categorias. Para tanto, é seguido o caminho de convergência e divergência dos temas, descrevendo sentidos e significados para todas as nuances observadas. Conforme Lüdke e André (1986), reconhecemos que a construção das categorias se dá um primeiro momento, a partir do arcabouço teórico da pesquisa, sendo constantemente modificado ao longo do estudo, constituindo um processo dinâmico de confronto entre teoria e empiria, podendo originar tanto novas concepções como outros focos de interesse. No entanto, iremos proceder de modo que as categorias se consolidem e discorram sobre o conhecimento das estruturantes da base de conhecimentos para o ensino.

Este processo expressou a etapa mais extensa, densa e rígida da fase de análise dos dados, considerado como o ponto crucial da pesquisa, por demandar, segundo Bardin (2009), repetidas e profundas leituras do material e elaboração de várias versões categóricas, em meios às discussões e reflexões até, finalmente, emergirem categorias consideradas completas e satisfatórias para a problemática investigada.

Da breve análise empreendida na triangulação dos dados gerados pelas diferentes fontes de coleta, articulando o material empírico ao cotejamento da literatura, emergiram unidades temáticas atreladas aos âmbitos da prática profissional de professores de EFI. As categorias convergiram em tópicos que serão apresentados no capítulo seguinte.

O primeiro item retrata os conhecimentos necessários para o ensino e as estruturantes do conhecimento pedagógico do conteúdo atuante na prática pedagógica dos professores de EFI.

---

<sup>13</sup> A Unidade de contexto é a parte mais ampla do conteúdo a ser analisado, e é indispensável para a necessária análise e interpretação dos textos a serem decodificados, principalmente para que se estabeleça a necessária diferenciação resultante dos conceitos de “significado” e de “sentido”, os quais devem ser consistentemente respeitados, quando da análise e interpretação das mensagens disponíveis (FRANCO, 2008).

O segundo item, por sua vez, discute o conhecimento pedagógico do conteúdo com foco especial nos modos como de cada uma das estruturantes da base de conhecimentos necessária para o ensino. Divididos em quatro subtópicos, o primeiro retrata as concepções e entendimentos do sujeito criança-aluno mediante a discussão do conhecimento sobre o sujeito. O segundo contempla os conteúdos objetivados na EFI, frente à questão do conhecimento sobre o que, de fato, deve ser ensinado. Os terceiro e quarto subtópicos abrangem os conhecimentos sobre o contexto e pedagógico geral que circundam a aprendizagem, igualmente respeitando a categorização imbricada entre os níveis de ensino nos quais atuam os professores participantes.

O terceiro item, por fim, contempla as questões de continuidade do ensino as concepções, conhecimentos, dificuldades e expectativas de professores quanto o seu papel como educador de infância e professor do Ensino Fundamental, indicando caminhos para pensar a formação continuada diferenciada e contextualizada ao perfil docente para trabalhar com a infância.

**CAPÍTULO IV – ANÁLISE DA BASE DE  
CONHECIMENTOS PARA O ENSINO DOS  
PROFESSORES DE EFI**

O capítulo estabelece os seguintes propósitos: apresentar os professores participantes a partir da análise das informações contidas nos questionário para avaliação diagnóstica. Analisar e discutir o conhecimento pedagógico do conteúdo com foco especial nos modos (objetivo e função) de cada uma das estruturantes da base de conhecimentos necessária para o ensino, com a intenção de saber como elas atuam na prática pedagógica dos professores de EFI participantes deste estudo. Analisar e discutir as questões referentes à articulação curricular e a identificação de processos de continuidade do ensino face à compreensão de como o conhecimento pedagógico do conteúdo atua na prática pedagógica do professor de EFI.

#### **4.1 Os professores de EFI participantes**

A caracterização dos professores foi realizada a partir dos dados obtidos na aplicação do questionário de avaliação diagnóstica em etapa inicial das inserções em HTPC, na primeira etapa do estudo. Neste momento, buscávamos a aproximação e identificação dos professores por meio dos significados, da percepção dos conhecimentos científicos e pedagógicos, da análise das experiências e dificuldades referentes à atuação profissional na Educação Física escolar.

O questionário foi estruturado em duas seções: a primeira, referente à formação inicial e continuada dos professores e a dados de caracterização e, a segunda, com três questões abertas sobre os motivos para a escolha da profissão, percepção das necessidades de formação e sonhos para a área e profissão. Para apresentação deste item, os dados foram categorizados e analisamos em cada uma das dimensões referidas nas questões abertas.

Os motivos para a escolha da profissão e a percepção de necessidades de formação foram analisadas com suporte em quadros teóricos que circunscrevem a problemática (FERRY, 1987, RODRIGUES; ESTEVES, 1993, VALLE, 2006, WATT; RICHARDSON, 2008, FOLLE; NASCIMENTO, 2012). A dimensão sonhos para a área e profissão, por sua vez, foi categorizada com base em quadros de análises próximos à temática e que tratavam das aspirações sobre o futuro profissional de estudantes em formação inicial, portanto, não detidamente aos professores em exercício, dada a escassez de referências na literatura visitada. Sobre esta dimensão, a interpretação dos sonhos docentes foram analisado em interface com estudos que possuem as aspirações profissionais como objeto de análise.

Acerca da escolha para a docência, observamos a diversidade de motivos envolvidos, tais como, os fatores de ordem material, temporal ou estritamente profissional (VALLE, 2006, FOLLE; NASCIMENTO, 2012, WATT; RICHARDSON, 2008, BAHIA et al., 2018). Para

Valle (2006)<sup>14</sup>, a escolha da profissão é vista como produto de lógicas estruturais definidas, expressas pelas lógicas de integração, de profissionalização e de transformação, além de carregar componentes normativos, afetivos e cognitivos. No que respeita a caracterização dos professores, observamos três categorias, a primeira relacionada aos valores intrínsecos; a segunda, aos valores de utilidade social e; a terceira, aos valores de utilidade pessoal (WATT; RICHARDSON, 2007, 2008).

A primeira, motivos relacionados aos VALORES INTRÍNSECOS, compreende os traços da personalidade relacionados ao ensino (WATT; RICHARDSON, 2007). Assim, os professores relatam: *“Pela paixão por esporte/gosto pela profissão docente”* (Professor Nuno) e *“Ter paciência e gostar de ensinar”* (Professora Ana). Majoritariamente, estes foram os valores que levaram os participantes à escolha da docência, ou seja, definidos pelos traços da personalidade, dentre os quais se destaca o gosto por ensinar.

Os motivos relacionados aos VALORES DE UTILIDADE SOCIAL sustentam-se no gosto por trabalhar com crianças e adolescentes, em formá-los para o futuro e por, enquanto professores, atuarem nos aspectos da equidade social e contribuírem com a sociedade. Assim, verificamos: *“A Educação Física consegue mudar a vida e transformar o sujeito em cidadão”* (Professor Guto) e *“Por ela [Educação Física] resgatar os valores mais significativos no ser humano”* (Professor Omar). Os valores de utilidade social foram apontados em segunda instância e, como verificado, correspondem ao interesse por trabalhar e contribuir para o futuro de crianças e adolescentes, pela melhoria da equidade social e por enxergar o feito na profissão como contributo indispensável à sociedade (WATT; RICHARDSON, 2007, 2008).

Em última instância, em menor incidência, os motivos para a escolha da docência estiverem relacionados aos VALORES DE UTILIDADE PESSOAL. Em acordo com os autores supracitados, estes valores sustentam a escolha pela docência devido à segurança observada no trabalho/cargo, tempo disponível para a família e transferência de trabalho (WATT; RICHARDSON, 2007, 2008). Os dados ilustram: *“Pela ideia de trabalhar em lugar aberto e rotinas menos estressantes”* (Professor Nuno) e *“Vi no magistério maior possibilidade de estabilidade financeira”* (Professor Guto). Os motivos inerentes a presente categoria ainda indicaram condições pautadas nos valores de segurança no trabalho e de desenvolvimento da carreira, portanto, de utilidade pessoal.

---

<sup>14</sup> De acordo com a autora, a lógica de integração relaciona-se à percepção de capacidade ou preferência sobre a inserção em um dado universo social ou profissional. A lógica de profissionalização, por seu turno, refere-se à valorização de algumas características da profissão. Por fim, a lógica de transformação faz referência à função social da docência como contributo para a cidadania dos alunos e mudança social (VALLE, 2006).

Conhecer as necessidades de formação<sup>15</sup> dos participantes também foi essencial para conhecimento e caracterização do grupo. Esta dimensão ofereceu indicativos para delinear as atividades de inserção, via proposição de ações e atividades em cada módulo e, especialmente, para propositura de projetos e estudos futuros junto ao coletivo docente. Os quadros teóricos utilizados para compreender as necessidades de formação percebidas pelos professores em exercício sustentaram-se nos estudos de Ferry (1987) e Rodrigues e Esteves (1993). Assim, observamos três categorias: necessidades oriundas da prática profissional; necessidades de desenvolvimento pessoal e social e necessidades do âmbito sócio-institucional.

A primeira, PRÁTICA PROFISSIONAL, indica as aprendizagens de saberes, saberes-fazer e técnicas de ensino, conforme ilustrado nas falas dos professores Bem e Luis: “*Estudos de casos embasados em especial ao desenvolvimento das aulas, como tratar a cultura corporal de movimento na pré-escola?*” (Professor Ben) e “*Manter atenção das crianças pequenas na explicação da atividade e como fazer com que os alunos obedeçam ao professor*” (Professor Luis).

As necessidades do tipo DESENVOLVIMENTO PESSOAL E SOCIAL foram evidenciadas em segunda instância e referem-se às demandas sobre as várias áreas da personalidade, abrangendo as dimensões do desenvolvimento típico e também atípico dos alunos, dado que um dos professores referiu-se às questões de relacionamento com crianças com necessidades educativas especiais. Os dados ilustram: “*Aprender a se relacionar melhor com os alunos deficientes, principalmente em ambientes abertos*” (Professor Guto) e “*Entender como as capacidades intelectuais das crianças melhoram com as atividades que proponho, como eu posso contribuir para isso*” (Professor Beto).

Os professores ainda demonstram requerer aprendizagens sobre o comportamento desviante dos alunos (ESTRELA, 1996, JANUÁRIO; ROSADO; MESQUITA, 2006) ao expressarem preocupações acerca de como agir para potencializar o tempo curto de aula/momento da Educação Física. Interessante destacar que embora esses professores queiram aprender estratégias de obtenção de melhor comportamento dos alunos, nem todos explicitam necessidades de aprofundamento conceitual acerca da linguagem das infâncias, quesito fundamental no trato pedagógico com crianças (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007, RINALDI, 2012).

---

<sup>15</sup> Por se tratar de um termo polissêmico, o conceito ‘necessidade’ foi definido de acordo com Wilson e Easen (1995, p. 274): “‘needs’ imply some objectives and, therefore, a desired ‘end-state’ for practice development. Needs analysis depends upon assumptions about both the ends of classroom practice as well as the educative process”.



A terceira categoria da análise das necessidades formativas corresponde ao âmbito SÓCIO-INSTITUCIONAL. A categoria representa as ações que visam a tomada de consciência acerca das implicações sociais, das relações de força e das normas da instituição escolar. Estas foram apontadas pela minoria dos professores e indicaram críticas às normas e regulamentos da instituição escolar e às questões regulatórias da atuação profissional, identificada como alvo necessário de reformulações, na ótica dos professores. Deste modo, averiguamos: “*Saber mais sobre a relação entre a criança e a prática de educação escolar em diferentes contextos sociais* (Professor Davi) e “*Como estimular a família a ser mais presente nas escolas, a participarem das brincadeiras com seus filhos no cotidiano?*” (Professora Ana).

Conforme observado, os professores indicaram necessidades em várias áreas do ensino da Educação Física e de atuação na escola. A maioria concentrou necessidades do tipo Prática Profissional, relevando os aspectos em tela nesta pesquisa, i.e., do conhecimento do sujeito, o conhecimento do conteúdo, o conhecimento pedagógico do conteúdo, o conhecimento das estratégias e o conhecimento curricular do conteúdo, segundo a classificação de Shulman (1896, 1987). Em síntese, na identificação de necessidades de formação, os professores centraram-se em dificuldades concretas do cotidiano escolar, provenientes de situações e momentos das aulas. Esta análise também é feita por Galindo (2012), ao afirmar que as necessidades de formação, quando percebidas pelos próprios professores, são, sobretudo, provenientes do plano da intervenção pedagógica.

A terceira dimensão de análise compõe os dados sobre os sonhos para a área e profissão, analisadas a partir da perspectiva das ‘aspirações profissionais’ (WATT; RICHARDSON, 2008, EREN; TEZEL, 2010, EREN, 2012). A literatura indica que as motivações e as expectativas, especialmente dos estudantes em cursos de formação inicial de professores, estão relacionadas ao processo de formação em nível superior e a futura condição profissional, contribuindo para um melhor desempenho do professor, no sentido de desencadear práticas que conduzam à efetivação do ensino e da aprendizagem.

Identificar as aspirações profissionais do grupo, para além de possibilitar conhecer as intenções, sonhos, esperanças, planos a serem traçados e metas a serem cumpridas, mostrou-se importante para avaliar a vinculação do professor com a profissão, ao projetarem desejos que influenciam as dinâmicas de autodeterminação, expectativa, percepção do papel no ensino e realização de objetivos pessoais e profissionais (EREN; TEZEL, 2010). Enquadramos, assim, quatro categorias de análise, a saber: cultura da rede escolar; identidade da disciplina; estatuto socioprofissional e relação entre escola e comunidade.

As aspirações no âmbito da CULTURA DA REDE ESCOLAR reuniram um conjunto de normas e modos de funcionamento do sistema escolar, que inclui o clima e relações sociais, preceitos de caráter ideológico e procedimentos de atuação, conforme observado: “*Que a correria fosse menos, pois apenas duas aulas na semana limita o que deve ser aprendido e como deve ser aprendido na Educação Física*” (Professor Nuno) e “*Espaço na escola para guardar instrumentos de avaliação e mensuração pertinentes à Educação Física*” (Professor Davi).

As aspirações do grupo concentraram-se majoritariamente nestas circunstâncias, condensando desejos por mudança na forma como algumas diretrizes são definidas e aplicadas no município. Além disso, destaca-se a busca pela melhoria das condições de trabalho, quer dos em recursos materiais, quer em contabilização do tempo de reunião com os pares (para articulação entre os professores de sala e os professores coadjuvantes).

A IDENTIDADE DA DISCIPLINA, compondo a segunda maior incidência nos dados, representa a especificidade da Educação Física na escola, dos seus conteúdos e contributos para o desenvolvimento humano, representado pelos professores da seguinte forma: “*Valorização da importância da área para formação integral do ser humano*” (Professora Luna) e “*Que a Educação Física seja mais interdisciplinar e os alunos aprendam nas aulas o que estão aprendendo em outros momentos da escola*” (Professor Beto). Esta categoria compreende a especificidade da Educação Física no processo educativo e o contributo para o desenvolvimento humano, relevando o desejo da área em deixar de possuir um estatuto periférico no quadro das disciplinas do currículo e o realce do seu papel educativo na formação do aluno, questões já evidentes na literatura (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009, 2010, FERREIRA; MOREIRA; FERREIRA, 2011).

As aspirações relacionados ao ESTATUTO SÓCIOPROFISSIONAL, por seu turno, tangenciaram à regulamentação de questões de enquadramento da docência e da carreira docente. As respostas indicam: “*Valorização do trabalho*” (Professora Ana) e “*Investimentos do município, do estado, da rede, em cursos para o professor durante a vida profissional*” (Professora Ana). As aspirações sobre o estatuto socioprofissional apareceram em penúltimo grau de incidência entre os professores, relevando questões de reconhecimento social e de valorização da docência, sobre o direito à formação continuada e o baixo estatuto remuneratório atribuído à profissão, conforme anteriormente verificado por Rangel-Betti e Mizukami (1997).

Por fim, as aspirações de RELAÇÃO ENTRE ESCOLA E COMUNIDADE, da criação de elo e de fortalecimento de parcerias entre escola e comunidade, congregaram preocupações face à uma educação para formação da cidadania, de comunicação direta escola-comunidade e a

participação deste diálogo na formação do aluno (FREIRE, 1993, GADOTTI, 2004). As respostas evidenciam: “*Aproximar cada vez mais o aluno com a comunidade, reconhecer esse aluno na sua família, [condição] financeira e dificuldades na escola*” (Professor Omar) e “*Comunhão entre comunidade e prefeitura*” (Professor Ben).

Vale destacar o desafio imposto à análise da dimensão sonhos para a área e profissão (aspirações profissionais), por causa das características da própria história de vida e de profissão dos indivíduos, ou seja, os percursos de vida e de profissão, de localização na carreira, as expectativas profissionais e os significados atribuídos às experiências vividas, acarretaram respostas diferentemente contextualizadas. Assim, empreendemos esforços na construção de um modelo teórico para identificar os diferentes sonhos e expectativas dos participantes.

A partir dos sentidos expressos via análise dos questionário de avaliação diagnóstica, constatamos que o grupo acredita na função social da escola e do contributo da Educação Física na formação integral dos alunos (esferas motora, cognitiva, afetiva e social), ressaltando o importante papel da área no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, demonstrando, ainda, superar a visão histórica de que a Educação Física atua como suporte ao desenvolvimento dos componentes de natureza intelectual presentes na escola. A afirmação releva-se frente ao anseio majoritário do grupo em modificações na cultura da rede escolar e de fortalecimento da identidade da disciplina, questões evidentemente presentes nos sonhos para a área e atuação profissional.

A análise indica o desejo dos professores em contornar as dificuldades na condução do ensino (necessidades formativas), o que relevam as preocupações por melhores condições de trabalho e de ampliação da estrutura do ambiente de trabalho. O grupo sinaliza um forte desejo de qualificação para permanência na profissão, mesmo cientes dos aspectos dilemáticos deparados nas diferentes configurações do cenário de ensino e de aprendizagem na EFI.

Considerando os demais objetivos específicos deste estudo, após apresentarmos os professores, partimos para a análise dos elementos constituintes da base de conhecimentos para o ensino e suas estruturantes, detidos à discussão dos dados em interface ao alicerce teórico conferido à pesquisa.

#### **4.2 Análise das integrantes da base de conhecimentos para o ensino dos professores de EFI**

Neste item analisamos os elementos constituintes da base para o ensino detidos à discussão dos dados com base no alicerce teórico inicialmente conferido por Shulman (1986,

1987) e compartilhado pelos anseios de Grossman (1990) e Cochran et al. (1991). Para tanto, os aspectos levantados na fase empírica da pesquisa sofreram análises para discussão nas perspectivas da prática pedagógica, frente ao como os professores relatam a própria atuação no âmbito da atividade docente nas etapas iniciais da Educação Básica, buscando um diálogo rico em detalhes sobre as interações em contexto de aula.

Nesta perspectiva, a análise é empreendida conforme o exposto por Roldão (2007, p. 99):

A questão que nos move situa-se na compreensão do que há de específico e distintivo neste conhecimento profissional que “deve” (dimensão normativa) caracterizar o conhecimento profissional que, por sua vez, é o conhecimento que subjaz, com mais ou menos articulação, ao que os bons professores fazem e como o fazem (dimensão descritiva).

Sabemos ainda que os conhecimentos manifestados pelos professores congregam os saberes, experiências e evidências tecidas a partir da prática de ensino e dão luz a uma concepção própria sobre o assunto a ser ensinado. Disto, procede-se à análise do conhecimento pedagógico do conteúdo, mediante fusão das condições didáticas do ensino, para qual se fazem imprescindíveis os conhecimentos do aluno, do conteúdo, do contexto e pedagógico geral.

Para a organização da categorização estabelecida a partir dos fragmentos de diário de campo e segmentos das entrevistas, neste item preconizamos a discussão individualizada das integrantes, articulando-as à pré-escola e aos anos iniciais, convergindo em análise do conhecimento pedagógico do conteúdo integrado à atuação do professor de EFI. Para efeitos didáticos de apresentação, as integrantes da base de conhecimentos serão segmentadas em subtópicos, perfazendo, ao total, a análise do conhecimento pedagógico do conteúdo.

No primeiro subtópico pinçamos as ideias sobre as concepções e entendimentos do sujeito criança-aluno, mediante a discussão do conhecimento sobre o sujeito, regida pelas concepções das crianças e compreensão das linguagens infantis, e, ainda, a análise dos efeitos que os professores esperam causar na criança a partir das práticas pedagógicas propostas.

No subtópico seguinte, discutimos as compreensões acerca das experiências proporcionadas e conteúdos objetivados na Educação Infantil e no Ensino Fundamental 1, frente à questão do conhecimento sobre o que, de fato, deve ser ensinado, ainda pela perspectiva de análise da existência de conteúdo e aos seus critérios de eleição e gestão nas etapas de ensino investigadas nesta pesquisa.

No terceiro e quarto subtópicos, respectivamente, buscamos compreender os conhecimentos sobre o contexto e pedagógico geral que circundam o processo de ensino e de aprendizagem, igualmente respeitando a categorização imbricada entre os níveis de ensino nos

quais atuam os professores participantes. Assim, serão discutidos os aspectos inerentes à aula/momento de Educação Física nas escolas, ao trato pedagógico detido com a criança e como as atividades decorrentes da prática sustentam o processo de aprendizagem das crianças.

Ainda que a apresentação dos resultados tenha se estruturado desta forma, salientamos que o próprio conhecimento pedagógico do conteúdo em contexto real do ensino manifesta-se de forma integrada e integradora das suas estruturantes, sendo esta ação integrativa necessária e indispensável à prática profissional docente.

#### **4.2.1 Análise do conhecimento do Sujeito de professores de EFI**

A base de conhecimentos para o ensino compreende o conjunto de conhecimentos necessários à atuação docente nos diferentes contextos de ensino e de aprendizagem, no sentido de alcançar os objetivos relacionados à formação dos alunos. Este amalgamado de conhecimentos (GRAÇA, 1997), implica que o professor conheça as características do sujeito-aluno, para que saiba para quem irá ensinar, o que exige conhecer as suas particularidades sociais, culturais e psicológicas em diferentes estágio do desenvolvimento e circunstâncias de vida (SHULMAN, 1987).

É neste sentido que o presente item busca analisar e discutir como o conhecimento do sujeito (a compreensão do desenvolvimento da criança e das culturas da infância) sustenta a prática pedagógica dos professores.

Na imersão desta investigação, de modo geral, temos que todos os participantes possuem e elaboram concepções sobre o aluno em diferentes contextos, de modo que este conhecimento influi, incisivamente, nas reflexões e reestruturação das aulas, sobretudo das atividades propostas. A principal fonte dos conhecimentos dos professores sobre as crianças advém do que as próprias crianças demonstram ser na sua aparição em contexto de aula. Em segundo, das próprias experiências dos professores enquanto crianças e, em menor incidência, das experiências obtidas quando estudantes-estagiários em formação<sup>16</sup>.

Evidenciamos a forte influência da história de vida (do próprio período vivido de infância) como condição nutritiva aos aportes teórico-práticos recrutados na prática de ensino

---

<sup>16</sup> As experiências obtidas nos cursos de formação, inicial e continuada, do contato viabilizado pelas disciplinas e demais atividades curriculares atreladas à oportunidade de conhecimento do sujeito foram mencionadas por apenas um professor. A situação relatada corresponde ao curso de formação inicial, precisamente ao período de realização dos estágios curriculares supervisionados. O restante do grupo não considerou os momentos da formação inicial na constituição do seu saber sobre a criança.

com crianças. No que confere ao período da infância dos professores, os excertos a seguir retratam:

*“Se eu brincasse mais na escola teria uma overdose de brincar, porque em casa tinha muitas atividades. De criança eu usava muito a criatividade [...]”* (Professor Davi).

*“Para falar da infância eu faço relação com o tempo. Eu cresci no Rio de Janeiro e depois os primos vieram para o interior e ficava com isso de perguntar quando faltava pra vir nos visitar. Marcou o fato de ter aprendido a ler rápido e acabei saltando um ano de ensino. E quando penso em Educação Física... Eu sempre gostei das brincadeiras, de faz de conta, e depois brincava disso na rua”* (Professora Lara).

As proposições de vários autores (SHULMAN, 1987, MARCELO GARCÍA, 1998, TARDIF; RAYMOND, 2000, TARDIF, 2002, SILVA, 2005) sugerem que o trabalho pedagógico apresenta fortes indícios da bagagem que professor traz consigo, na forma de lembranças, de sentimentos e de experiências vividas. Conforme observado, ao rememorem o período da infância e tecerem compreensões acerca da própria criança que foram, via informações e impressões trazidas da época, os professores rememoram a infância como momento livre e divertido, substancialmente atrelado ao brincar.

Para os referidos autores, em análise especial a Tardif (2002), a profissão de professor e o processo de ensino e de aprendizagem sofrem influências das experiências de vida. Neste sentido, os elementos vivenciais têm potencial para arquitetar a estrutura inicial de base de conhecimentos enquanto futuros professores e apontar possíveis caminhos a serem seguidos por eles, quer na estruturação de suas novas concepções, quer na escolha dos conteúdos e nas abordagens metodológicas eleitas em função dos diferentes contextos onde a prática pedagógica acontece.

Assim, destacamos os saberes advindos do próprio percurso de vida, das vivências da época escolar, das experiências no ambiente escolarizado e das seguintes vivências em contexto de aula e seus estudos teóricos (TARDIF, 2002). Disto, decorre uma possível justificativa para a prática demasiada do brincar presente nas aulas de EFI do coletivo docente, pois conforme verificado nas falas dos participantes, enquanto crianças, tiveram a oportunidade de se apropriar de um repertório de atividades lúdicas, enquanto as vivenciavam.

O lastro teórico consultado afirma que o processo de aquisição do conhecimento pedagógico do conteúdo está alicerçado no conhecimento que os professores dispõem sobre os alunos (GROSSMAN, 1990, COCHRAN et al., 1991, COCHRAN-SMITH; LYTTLE, 1999). Conforme verificado, este conhecimento também é oriundo da etapa de vida-e-formação do período de infância dos professores, enquanto vivenciam o processo de formação pessoal. No

entanto, sabemos que esta fonte de conhecimento sobre o sujeito não é suficiente para reunir todos os saberes de inúmeras naturezas que devem ser mobilizadas no exercício pedagógico real com o aluno, visto que estabelecer paralelos entre os saberes oriundos da própria experiência de vida e as características observadas nos alunos não apresenta uma relação linear.

Para Cochran et al. (1991), para verdadeiramente conhecer o aluno, o professor necessita deter-se a um conjunto sólido de conhecimentos, reconhecendo as suas características e percebendo as necessidades de adaptações à especificidade de cada um. Em nossa análise sobre o conhecimento do aluno-criança, indica-se ainda a disposição de conhecimentos para estimulá-la na realização das atividades e oportunizar a construção de novas relações e significações entre o que está aprendendo nas aulas (de EFI) e os demais contextos de aprendizagem oportunizados pela escola e pela vida em sociedade. Isto exige que o professor observe, apoie, questione, incentive as perguntas, respondendo-as e, sobretudo, desempe o exercício de incentivar e manter os questionamentos/curiosidade das crianças, auxiliando-as em suas próprias interpretações sobre ela, sobre contexto em que está inserida e sobre o que está aprendendo.

A afirmativa converge para a necessidade de aportes teórico-práticos para lidar com a diversidade de características presentes nos anos iniciais da Educação Básica. Para avançar nesta discussão, primeiramente, cumpre apresentar como os professores caracterizam as crianças. Neste sentido, as falas de Isac, Davi e Lara expressam elementos cruciais à categorização e compreensão destes dados:

*“Vejo a necessidade de haver nas escolas momentos mais prazerosos às crianças. Elas estão cansadas de tantas rotinas e obrigações e não vejo muito momentos que dão diversão e alegria a elas; e que é o que elas precisam, né?”* (DIÁRIO DE CAMPO, Módulo I, Professor Isac).

*“Eles estão praticamente zerados. É tudo novo. Não sabem como a Educação Física acontecerá [...]. É uma idade determinante, pois os alunos estão descobrindo tudo e, abertos a essas descobertas”* (Professor Davi).

*“São idades em que, por exemplo, em sala de aula você está aprendendo a ler algumas palavrinhas, já vê alguma coisa, então eles estão em constante aprendizagem. Eu vejo assim, mudança de comportamento, às vezes mais maduros, às vezes menos, mas aprendendo tudo”* (Professora Lara).

A caracterização do aluno, reiteradas vezes, recaiu na compreensão da infância como um período representativo de vida propício para aquisição de novos saberes, condutas e comportamentos, em via de avançar no desenvolvimento e ter condições para aquisição de conhecimentos úteis obtidos e empregados em fase de vida adulta.

A diferenciação a esta vertente foi observada apenas na fala do professor Isac, ao apontar o quanto as escolas tem se configurado como espaço de não diversão, portanto, não compatível às necessidades inerentes das crianças, algo que, para ele, deveria ser repensado e modificado. A postura do professor é compreensível, uma vez que a afirmação não está alheia a um ramo de tendências que fundam a educação escolarizada da criança a partir do princípio de que o ensino eficiente anula a possibilidade de diversão em detrimento do emprego sério, rigoroso, pragmático das práticas pedagógicas. Assim sendo, a presença do brincar torna-se indesejável ao ambiente escolar, pois está ligado ao prazer e à vida imaginativa, e não às atividades sérias, importantes (ALVES, 2008).

Reflexões desta natureza também foram verificadas nas reuniões coletivas mediadas pelo suporte do material de apoio, em especial no módulo I<sup>17</sup>, nomeadamente, “Crianças e infâncias: compreensão da criança real das culturas da infância com relação aos saberes da EFI”. Nestas reuniões, os professores buscavam sintetizar as concepções de aluno-criança com base nos aportes teóricos ofertados. As questões desencadeadas ao longo da atividade permitiam levantar as concepções dos professores frente à criança em contexto concreto, permitindo-nos alcançar o conhecimento do professor. A título de exemplo, o recorte de diário ilustra:

Neste encontro trabalhamos com o artigo: “A cultura infantil e a relação com os saberes da educação física na escola<sup>18</sup>”. O estudo do material ofereceu suporte para expressar as concepções de criança. Na ocasião, a fala do professor Pedro demonstra: “*Os autores tratam do que as crianças aprendem na escola [...]. Mas eu acredito que as crianças já nascem no mundo virtual, já entendem mais que a gente*” (DIÁRIO DE CAMPO, Módulo I, Professor Pedro).

O recorte em evidência relata o conhecimento das diferentes concepções de infâncias, em relevo, a era informatizada pela qual as crianças estão submetidas, cabendo, também a atenção especial do professor de Educação Física. Soma-se ao contexto relatado, a compreensão do professor Guto, ao expor seus conhecimentos sobre as características e necessidade de adequação dos processos de comunicação com a criança em função das suas linguagens:

---

<sup>17</sup> O contexto de atividade em HTPC foi conduzido na perspectiva da troca dos conhecimentos, com vista em tecer parcerias e compartilhar o cotidiano vivido nas escolas. A proposta ocorreu por meio do diálogo, reflexão e escuta atenta e paciente do partilhar de ideias e sensações das experiências de cada professor. Tal postura buscava orientar a tarefa inicial de identificação e constituição do grupo, que perpassaram o conhecimento do sujeito e outras estruturantes da base.

<sup>18</sup> O artigo objetiva compreender como os saberes de professores da Educação Física Escolar se relacionam com a Cultura Infantil. Para isso, os autores utilizaram como referencial teórico os estudos de Sarmento e Florestan Fernandes. TONIETTO, M. R.; GARANHANI, M. C. A cultura infantil e a relação com os saberes da educação física na escola. Movimento (ESEFID/UFRGS), Porto Alegre, p. 517-528, jun. 2017. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/66236>>.



*“Esse brincar, essa palavra, é muito usada, porque brincar eles já brincam na casa deles, porque se falar que está aqui para fazer aula aí já quebra, porque para ele: “AULA?!” O que é isso, né? Aí eu falo: “vamos lá, nós vamos brincar juntos, aprender”. Então essa que é a dificuldade, a hora que ele entra na escola e se adapta. Tem um que vai demorar o ano inteiro” (Professor Guto).*

No tangente à caracterização dos alunos dos anos iniciais, as interpretações não divergiram em termo de concepção de criança - vista como sujeito principal da prática pedagógica, como pessoa com muitos conhecimentos a serem aprendidos e em potencial momento de vida para absorver todas as coisas que o mundo poderá oferecer, como reforçam os professores Isac, Davi e Lara. Em contrapartida, as concepções sobre a criança da pré-escola, quando comparada ao Ensino Fundamental, sofreram profundas modificações, notadamente, pelo grau de dependência daquela em relação à figura adulta.

Para os professores Luis, Nuno e Guto, os alunos da pré-escola e anos iniciais assumem comportamentos distintos e, em contexto de realização das atividades, os primeiros revelam posturas marcadas pelas questões do ego e dependência do professor para concretização das ações e/ou resolução das situações dilemas:

*“[...] as crianças dos pré são bastante dependentes de **rotinas** e muito pouco autônomas. Então quando eu penso que vou dar aula paro o ensino infantil, eu entendo que eu tenho que obedecer fielmente uma rotina que eu estipulo logo no início do ano com eles, e vou batendo nessa tecla” (Professor Luis).*

*“Com relação à Educação Infantil, o aluno é ainda muito novo. É uma criança, então caberá ao professor introduzi-lo ao mundo da nossa disciplina” (DIÁRIO DE CAMPO, Módulo I, Professor Nuno).*

Tendência semelhante é identificada nas reflexões do professor Guto, ao dizer:

*“Eu observo que o pré 1 (com alunos de 4 anos, e tem o pré 2, de 5 anos), principalmente, existem alunos que nunca frequentaram a escola, então esse é o primeiro choque deles. Então se você não for bem receptivo e muito atento, porque eles se distraem fácil e não se comportam como o professor fala, você não consegue dar aula. No ensino fundamental, a diferença é que ele já sabe como a escola funciona então acabo por ser uma coisa diferente, que precisa de menos atenção” (Professor Guto).*

As orientações das DCNEI (BRASIL, 2009a) apresentam um tipo de categoria pedagógica denominada ‘rotina’, que estrutura o trabalho cotidiano de muitas instituições de Educação Infantil. Para o referido normativo, as rotinas abrangem o cotidiano das instituição ao orientarem os aspectos pedagógicos e os de cuidados da criança pequena. Na ótica de Angotti (2010), as rotinas foram instituídas como estratégias para formar sujeitos adaptados aos tempos

e, por vezes, podem homogeneizar as práticas educativas ao não considerar as crianças e suas especificidades.

Evidentemente, as preocupações mais presentes nas falas dos participantes estiveram atreladas à compreensão do sujeito-aluno caracterizado pela necessária construção de rotinas da Educação Física, tido como aspectos positivado à gestão da prática, devida à falta de autonomia das crianças e, diante disso, proceder às escolhas dos conteúdos e as decisões metodológicas. A passagem a seguir demonstra o emprego na rotina frente ao exposto no texto de estudo no módulo I em HTPC, que tratou da análise de quatro eixos estruturadores das culturas da infância: a reiteração, a fantasia do real, a ludicidade e a interatividade (TONIETTO; GARANHANI, 2017).

*“Interessante que na interatividade fala da rotina que é uma prática saudável em aula e fiz uma associação de uma prática que já tenho nas minhas aulas, né? De já ter uma rotina com eles [...]. Vejo que é basicamente isso, eu fiz uma associação de uma prática que eu tinha e não sabia nem o nome”* (DIÁRIO DE CAMPO, Módulo I, Professor Beto).

Frente ao conhecimento do sujeito, é importante destacar que os professores demonstram melhor compreensão e caracterização da criança do Ensino Fundamental do que da pré-escola. Nesta ótica, as percepções residiram nos diferentes níveis de habilidades motoras demonstradas pelas crianças de seis a dez anos, com foco especial na análise da participação/interação em aula entre os alunos e pela reduzida necessidade de intervenção docente.

*“[...] E também vem com uma introdução na coordenação motora, ou seja, ele consegue pular correr, rolar, isso que a gente aprende lá no pré. Só que ele não tem muita coordenação fina, ou seja, ainda não tem habilidades mais aperfeiçoadas”* (Professor Luis).

*“Tem criança que ainda chora para entrar na escola. Então, você precisa ter, como eu falo, preparado para estar englobando esse aluno que tá bem diferente dos outros, para ter um equilíbrio na aula. Começar por ver o que ela sabe, o que quer fazer.. aprender”* (Professor Davi).

O professor Ari, por sua vez, demonstra mais consistência das diferenças percebidas entre as crianças dos diferentes ciclos, ao relatar:

*“Estes (alunos do Ensino Fundamental) já estão mais iniciados no assunto, trazem já alguma bagagem corporal e cultural, mais contextualizada. Além disso, possuem boa vontade de ajudarem nas aulas e se provarem. A competitividade já se apresenta como que se naturalmente, não querem ficar de fora, isto é, gostam e querem ser notados quando trazidos ao mundo da Educação Física”* (DIÁRIO DE CAMPO, Módulo I, Professor Ari).

O professor Luis narra suas condutas de pensamento e decisões metodológicas empregadas às práticas pedagógicas quando pensa a própria atuação nos diferentes níveis:

*“Também quando eu penso que vou passar uma atividade no ensino infantil, eu penso na baixa autonomia deles em executar, então se a atividade exige grau um pouco maior de conhecimento ou mesmo de autonomia para executar, eu sei que vou ter que ficar mais em cima deles. Eu como mediador mesmo, eu mais presente com eles do que eu seria com do ensino fundamental”* (Professor Luis).

Sobre o Ensino Fundamental, em especial, os primeiros e segundos anos, o aluno foi caracterizado a partir do interesse e participação demonstrados nas atividades, interagindo e auxiliando na construção da proposta pedagógicas em questão. Neste viés da análise, os professores demonstram considerar as experiências prévias do aluno trazidas para a situação de ensino. Conforme orienta a literatura consultada (SHULMAN, 1987, COCHRAN et al., 1991, FREIRE, 1993, BETTI, 2009, BRAGA, 2016), bem como os próprios documentos oficiais nacionais para os níveis de ensino em análise (PCN, RCNEI, DCNEI, BNCC), as experiências anteriores demonstradas pelos alunos contribuem para o esclarecimento do professor a despeito dos tipos e níveis de conhecimentos que possuem sobre um determinado assunto.

Além de demonstram considerar os conhecimentos prévios dos alunos, os professores tangenciaram as discussões sobre como os temas orientador das práticas devem ser adaptados à especificidade da situação de ensino, ou seja, aos interesses dos alunos, bem como à articulação entre o novo conceito apresentado e o que já era do domínio da criança.

*“Eu gosto de fazer uma aula dirigida e uma livre com o mesmo tipo de material, porque eu vejo o que eles já sabem e o que eles aprenderam da aula anterior, dos movimentos, das possibilidades de uso do material, e eu vejo o que eles usam, como eles usam e como criam as coisas a partir do que eles já sabem e do que passei para eles”* (Professor Luis).

Para ser recrutado nas práticas pedagógicas, o conhecimento dos alunos necessita ser adaptado à especificidade da situação de ensino e de aprendizagem, ou seja, aos interesses e às necessidades manifestadas por ele, somada às demandas dos objetivos de ensino, com atenção redobrada aos princípios e especificidades da Educação Infantil. Para tanto, o professor deve estar disposto ao diálogo e a escuta do que a criança tem a dizer, valorizando a propositura do arranjo curricular e os aprendizados construídos fora da escola, para conhecê-la melhor. No entanto, como sublinha Freire (1993, 1996), para que ocorra um ensino compromissado e problematizador, não basta apenas ouvir e conhecer o sujeito aluno, há que partir do que eles trazem para ensinar-lhes o que ainda não sabem.

Em outro prisma, ainda sobre as concepções de criança, os professores não demonstram aportes teóricos (além do apoio ofertado no trato dos módulos) para definir quem é o sujeito-criança (criança ideal), denotando a compreensão perspectivada na subjetividade das suas concepções (criança concreta). Os professores Davi e Pedro assim explicam:

*“Eu vejo muito na educação infantil que eles são muito egocêntricos [...]. O pai e a mãe tratam que nem rei e rainha e você chega na escola com mais trinta amiguinhos, aí você tem que dividir, tem que trabalhar de forma diferente”* (Professor Davi).

*“[...] Se ela ficar chorando a aula inteira vai atrapalhar um pouco a aula, por isso, tem que levar muito no lúdico, conversar bastante”* (DIÁRIO DE CAMPO, Módulo I, Professor Pedro).

Desta forma, os professores apenas tangenciam os aspectos de entendimento da criança a partir da compreensão de como percebem a própria prática e organizam as ações para trabalhar com ela. Em última análise, apresentam pouco conhecimento disponível para adentrarem às concepções de aprendizado e aos processos de desenvolvimento da criança, no que concerne, a título de exemplo, aos processos de maturação e periodização do desenvolvimento infantil ou aos aspectos teóricos da Sociologia da Infância.

Na ótica de Shulman (1987), o conhecimento sobre o sujeito/aluno está inserido no conhecimento sobre o contexto. De tal forma, em seus estudos defende a consideração do gênero, a faixa etária e conhecimentos, habilidades e experiências prévias que os alunos imprimem em situação de ensino e de aprendizagem. Ainda que os professores tenham demonstrado pouca clareza detidamente à compreensão da criança, sem a possibilidade de aprofundar e qualificar as suas reflexões à luz dos aportes teórico-conceitual, eles demonstram compreensão das questões sociais da vida da criança.

Este foco da análise recai na forma como lidam com a diversidade e constroem conhecimentos sobre este sujeito, no sentido de intervir para ajudá-lo a reorganizar, interpretar a compreender o que está sendo ensinado e aprendido. A literatura indica que o conhecimento pedagógico do conteúdo é concebido como aquele que os estudantes e/ou professores utilizam para transformar o conhecimento que detém sobre um determinado tema e torná-lo compreensível ao aluno (SHULMAN, 1987, COCHRAN et al., 1991; GRAÇA, 1997; GROSSMAN, 1990). Por isso, o conhecimento dos aspectos sociais, políticos, culturais e físicos das crianças é imprescindível ao professor, por auxiliar na compreensão de qual é o melhor meio para ensiná-la, a partir do quanto sabe sobre ela.

O professor Luis relata conhecimento aos aspectos sociais da vida dos seus alunos, diante o contexto de divórcio dos pais e reestruturação do ambiente familiar e como tal contexto

interferiu negativamente na participação do aluno em aula, implicando em condutas de desatenção e de mau comportamento. Ao expor seus conhecimentos neste âmbito, reconhece as modificações assumidas em sua prática pedagógica:

*“[...] Eles vão apresentar problema de comportamento e eu sinto que não resolve tratá-los da mesma forma que trato os outros. Por exemplo, eu tenho um aluno que ele tem muita necessidade do pai dele, que separou da mãe e até hoje ele não entende direito isso, ele é um aluno que vai chamar a atenção mesmo que de forma negativa. Então se eu chego nele e começo a dar bronca, ele continua, porque importa que estou dando atenção, então alunos com esse tipo de background eu tenho que ter uma convivência um pouco diferente, vou ter que conversar mais, colocar como meu ajudante, mostrar para ele elogiando outros alunos que tenham bom comportamento”* (Professor Luis).

Colaborando com a ideia, a professora Luna anuncia:

*“Sobre as particularidades das crianças, é isso, eu tenho alunos autistas, mas esse ano não severo, ano passado eu tinha. Outra que tem joelhos valgo e não anda, faz aula com andador”* (DIÁRIO DE CAMPO, Módulo I, Professora Luna).

O professor Davi compartilha o caso do aluno Miguel<sup>19</sup>, pela intrigante questão de nunca ter observado a criança pronunciar uma palavra em suas aulas. Retratar o narrado em sua fala:

*“[...] chamo de voto de silêncio o caso do menino de seis anos que do portão para fora conversa com a mãe, assim como em ambiente familiar, mas, quando passa do portão para dentro, ou seja, em todo canto da escola em nenhum momento e lugar esse menino fala. É engraçado ver porque a gente não sabe mesmo o que passa na cabeça dessas crianças”* (DIÁRIO DE CAMPO, Módulo I, Professor Davi).

Os professores Nuno e Ben corroboram à incidência dos dados, ao afirmarem que os saberes docentes frente aos alunos precisam ser reconhecidos e valorizados no âmbito da prática de ensino, pois os alunos com características destoantes da maioria do grupo precisam ser ainda mais compreendidos, o que envolve o exercício profundo de investigação acerca da sua participação na escola e inserção em meio social.

Conforme apontam Cochran et al. (1991), conhecer o sujeito, no caso a criança, em seus diversos âmbitos, psicológicos, sociais, emocionais, motores, oferece maior suporte para orientar o professor sobre como proceder na prática pedagógica. Ao nosso ver, é neste sentido que os suportes oferecidos pelos conceitos da cultura da infância e da aparição da criança concreta em interface com os preceitos da criança ideal, atrelam-se ao rol de conhecimentos que podem garantir qualidade à docência na EFI.

---

<sup>19</sup> Nome fictício.

Pinto (2006), Oliveira-Formosinho (2008) e Gobbi e Pinazza (2014) convidam a pensar que nossas experiências com o mundo são intermediadas pelas nossas linguagens e, no caso da criança, pelas brincadeiras, dança, gestos e demais expressões artísticas. Tais linguagens permitem viver e criar cultura [infantil], que ocorre apenas pelo reconhecimento do adulto às inúmeras linguagens das crianças. As posturas dos professores frente as crianças, neste contexto, sugerem que a pré-escola é um espaço-tempo de aprendizagem e desenvolvimento de conhecimentos, de expressão de saberes, bem como um lugar para brincar e compartilhar espaços mediados pela proposição de experiências lúdicas, portanto, tido como guia à prática pedagógica. Tal concepção, possibilita, em última análise, compreender a criança como sujeito do hoje, dotada de direitos, desejos e anseios.

O professor Luis demonstrou perceber a criança em suas diferentes facetas, delegando importância às experiências significativas impressas nas atividades que propõem:

*“Eu espero que entendam a minha rotina, que trabalhem bem em grupo, então em relação a isso eu estou a todo o momento, porque eu conheço cada um. Conforme o tempo vai passando você acaba conhecendo as características de cada um, então durante as aulas vai verificando se eles melhoram, se eles estão apresentando regressão, porque, às vezes, alguns regridem porque aconteceu alguma coisa em casa, na vida deles, etc.”* (Professor Luis).

Por outro lado, urge destacar a caracterização dos alunos dos anos iniciais frente aos aspectos motivacionais e participativos, correspondendo, em especial, às preocupações com as crianças entre sete e oito anos de idade em diante. No que tange a este nível, os professores expressam, com frequência, relatos sobre a facilidade em conduzir as aulas, justificado pelo aumento significativo do nível de habilidade motora e interação entre pares, características que tornam as aulas mais dinâmicas e prazerosas para o professor e, segundo eles, também para os alunos.

*“As crianças estão mais abertas e participativas para novas experiências e demandas diversas, mesmo que haja estranhamento ou desgosto inicial pela prática, ao menos para conhecimento, experimentação e colaboração com o grupo e o meio elas já conseguem fazer”* (DIÁRIO DE CAMPO, Módulo I, Professor Ben).

Nesta esteira, o professor Beto explica:

*“Por exemplo, joga a bola, bate uma palma e pega. Tem aluno do 2º ano que ainda tem dificuldade nisso, mas eles já fazem bem melhor que o Ensino Infantil, que nem posso pensar nessa atividade”* (DIÁRIO DE CAMPO, Módulo I, Professor Beto).

Assim, demonstram compreender as características básicas da criança a partir das condições concretas do acompanhamento semanal das turmas e não com base em referenciais

disponíveis pela literatura atenta ao estudo da criança e infância. Para além das questões relacionadas à organização e seleção dos temas de ensino, quando pensam nas crianças nos níveis investigados, outras questões do âmbito da prática pedagógica foram evidentes, especialmente, no que compete às necessidades formativas percebidas pelos professores, traduzidas, em linha de síntese, na seguinte problemática: que habilidades os professores devem ter para atingir o pretendido com o sujeito-aluno-criança na Educação Física?

Neste sentido, o conhecimento sobre o sujeito criança, em suas dimensões globais, mostra-se frágil entre os professores investigados, uma vez que revelam não ter claro entendimento de como caracterizar os alunos desta faixa etária além das questões evidentes dos contextos de aula.

Em menor incidência nos dados verificamos a dificuldade de comunicação com os alunos menores, remetendo à ideia de que quanto menor a criança, maior a dificuldade em planejar e desenvolver práticas concisas e, conforme pressuposto, em criar perspectivas consolidadas e consistentes para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Nesta direção, observamos o transcrito abaixo:

Enquanto o professor Beto expunha suas fragilidades, a professora Lara ofereceu caminhos para ajudar a resolver o dilema frente às questões de indisciplina das crianças, dizendo que é preciso ter rotina e organização dos momentos para que elas percebam que não podem sair da aula quando assim desejarem. A professora Lara diz que enquanto professora iniciante também tinha a mesma dificuldade, mas foi entendendo que antes de iniciar a aula todos teriam que ficar no “paredão para conversa e combinados iniciais”. Em suas palavras: *“É o que eu chamo de Paredão para maior controle do todo”* (DIÁRIO DE CAMPO, Módulo II).

Neste excerto verifica-se que as estratégias adotadas culminam no sentido de formular ações para segurança da ação pedagógica, concretizada na formação do “Paredão” em início de aula, como eixo de referência e garantia do bom andamento da aula. A atitude implica em considerar as dimensões estratégicas para atenção, compreensão e operação das tarefas e combinados ditados pelo professor, centrando nele mesmo a proposição e garantia das situações de aprendizagem.

Os elementos de conhecimento do sujeito demonstrado por estes professores, além de estruturarem a base de conhecimentos para o ensino, acabam por influenciar, por consequência, os elementos balizadores do seu conhecimento pedagógico do conteúdo. Essas questões evidenciam a intrincada e interdependente relação que o conhecimento do sujeito e demais integrantes da base estabelecem com o conhecimento pedagógico do conteúdo, como haviam tangenciado Shulman (1986, 1987) e sublinhado Grossman (1990) e Cochran et al. (1991).

O conhecimento pedagógico do conteúdo na prática destes professores, portanto, recebe informações das situações concretas do ambiente de ensino e de aprendizagem, convocando, necessariamente, os conhecimentos na base de conhecimento do sujeito, como interlocutor da prática pedagógica. Isso reflete no respeito aos interesses e anseios da criança, provenientes dos momentos junto a ela, atrelado aos ajustes que o conteúdo de ensino deva sofrer para se adequar ao seu perfil, almejando o sucesso nas situações de vivência das atividades.

O conhecimento da criança, ainda que tenha apresentado lacunas de compreensão nas lentes dos participantes, em especial, às crianças menores, faz interagir conhecimentos e informações recrutadas à prática de ensino. O feito possibilita ao professor estabelecer estratégias de ação frente ao quanto conhece das características das faixas etárias e auxilia na intervenção na situação-problema, sejam elas de origem social e/ou econômica, por exemplo, além de possibilitar adequação das tarefas frente ao nível de habilidade demonstrada pelos alunos em distintas faixas etárias.

Como parte do conhecimento pedagógico do conteúdo, o conhecimento do aluno advindo do ambiente escolar pode enriquecer a prática pedagógica. Consoante Cochran et al. (1991), toda a base de conhecimentos é reconstruída e aperfeiçoada no contato direto com o aluno, o que favorece a construção do próprio conhecimento pedagógico do conteúdo e o alcance de ações de ensino significativas aos interlocutores da ação docente. Com isso, o conhecimento do aluno demonstrado pelos participantes emerge das práticas pedagógicas desencadeadas no cotidiano do trabalho, com ênfase na análise de que as atividades propostas conseguem responder aos seus interesses e necessidades, desencadeando práticas educativas significativas.

Em princípio, estes dados poderiam ser representativos das proposições de Larrosa (2013, p. 189), ao afirmar que “a verdade da infância não está no que dizemos dela, mas do que ela nos diz no próprio acontecimento de sua aparição entre nós”. Ademais, para efetivação desta conjuntura, as posturas reflexivas oriundas da atividade docente atuam decisivamente na construção e aprimoramento do conhecimento necessário a atividade docente. Pérez Gómez (1995, p. 104) considera a reflexão-na-ação como profícuo recurso à aprendizagem da docência, “pois no contato com a situação prática, não só se adquirem novas teorias, esquemas e conceitos, como se aprende o próprio processo dialético de aprendizagem”.

Assim, o quanto os professores sabem sobre o sujeito-aluno-criança, aparentemente, advém da relação cotidiana pedagógica que estabelece com ela, em atuação com as diferentes turmas. Esta relação, ainda que pautada na evidência da realidade concreta, influi diretamente no conhecimento pedagógico do conteúdo. Em consequência, influi ainda na qualidade das



ações pedagógicas e no desencadeamento de outros objetivos oriundo delas e, obviamente, na promoção da aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Em ambos os ciclos de ensino, eles não demonstram conhecer, em profundidade, as linguagens e especificidades da crianças e infância, seja atrelados às diferentes linguagens da EI, com análise especial aos Campos de experiências proposta pela BNCC (BRASIL, 2017) ou aos conteúdos (práticas corporais) já definidos para o Ensino Fundamental 1. Do mesmo modo, ainda que reconheçam o brincar como atividade principal da criança, desconhecem ou não enfatizam as teorias por detrás da ludicidade, que evidenciam o lúdico como linguagem infantil por excelência.

Os dados analisados neste subtópico permitem concluir que a percepção do conhecimento do aluno, que assume a responsabilidade por congrega, reunir, fazer interagir e analisar em conjunto os demais integrantes da base de conhecimentos, advém e incide diretamente na prática pedagógica e, em consequência, no processo de reconstrução do conhecimento pedagógico do conteúdo dos professores.

#### **4.2.2 Análise do conhecimento do Conteúdo de professores de EFI**

Segundo a propositura teórica presente ao longo desta investigação, a base de conhecimentos para o ensino corresponde ao conjunto de conhecimentos necessário à atuação docente nos mais variados cenários de ensino e de aprendizagem, com vistas a proporcionar os objetivos relacionados à aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Para tanto, o professor deve conhecer as características do sujeito-aluno, o que exige reunir saberes sobre para quem irá ensinar, conhecendo as suas particularidades, conforme verificado no item anterior deste capítulo.

Reiteramos o destaque à literatura ao afirmar que o conhecimento necessário para o ensino prescinde o saber sobre o aluno, matéria de ensino, contexto e pedagógico geral, que culmina no conhecimento pedagógico do conteúdo (SHULMAN, 1986, 1987, GROSSMAN, 1990, COCHRAN et al., 1991, COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999). Com isso, o presente item analisa e discute como o conhecimento do conteúdo (como as matérias específicas do ensino) sustenta a prática pedagógica dos professores de EFI.

O conhecimento do conteúdo releva importante faceta do conhecimento pedagógico do conteúdo, por respeitar diretamente os temas de ensino e conceitos a serem ensinados e, ainda, por concentrar grande parte das preocupações dos cursos de formação inicial em diversas áreas e propostas de formação continuada ao professor em exercício. Assim, conforme evidenciam

os autores supracitados, este conhecimento está muito além da transferência e a aplicação dos conhecimentos relacionados ao tema de ensino.

Concomitantemente ao diálogo detido à valorização do conhecimento do aluno, os aspectos relacionados ao quanto se sabe de determinados conteúdos para poder ensiná-los foram demasiadamente debatidos nas inserções em HTPC, especialmente no módulo II da formação. Tal discussão apareceu imbricada às questões da eleição dos conteúdos e à gestão das práticas pedagógicas. Os professores expressaram demandas no sentido de conseguir organizar os temas de ensino por períodos ao longo do ano letivo, em sua maioria, pensando nas atividades bimestrais, conforme propõe a cartilha da Educação Física do município. Da mesma forma, a eleição é feita de acordo com a disponibilidade de espaços físicos e de suportes pedagógicos, visando assegurar que o conteúdo eleito seja qualitativamente apresentado à criança.

Nesta análise, primeiramente, discutimos o que Mizukami (2004) denomina de conhecimento do conteúdo para ensinar, que releva questões sobre a condição de quem ensina precisa, primeiro, aprender conteúdos, correspondendo ao conhecimento aprendido e compreensível pelo professor (conhecimento do conteúdo para ensinar). Em seguida, apresentamos a análise do conhecimento do professor, que faz com que o conteúdo aprendido por ele seja ensinado ao aluno (conteúdo a ser ensinado). Com isso, teremos a análise das duas facetas do conhecimento do conteúdo: o conhecimento do conteúdo para ensinar e o conhecimento do conteúdo a ser ensinado, integrantes da base de conhecimento para o ensino e constitutivo do conhecimento pedagógico do conteúdo do professor de EFI.

No que concerne aos momentos em que os participantes alegam aprender os conteúdos a serem ensinados, observamos que o curso de formação inicial em licenciatura em Educação Física e Pedagogia (no caso da dupla formação dos professores Ben e Omar) foram indicados como principais momentos para aquisição de conceitos. No entanto, nesta etapa formativa, propriamente nas ações do fazer em contexto de aula com a criança, destaca-se a influência dos momentos práticos oriundos da formação em nível superior, sobretudo das disciplinas que possibilitavam a vivência com os próprios colegas de turma. A fala da professor Sônia ilustra: *“Acho assim, no estágio, em um ano, eu aprendi mais do que os quatro anos de faculdade”*.

Segundo os professores, estas atividades, entre outras considerações, visavam a elaboração do planejamento das ações e (auto)avaliação das aprendizagens obtidas pela responsabilidade em planejar e conduzir um dado conteúdo principal da aula. Os excertos seguintes demonstram as reflexões dos professores em meio às discussões oportunizadas nos encontros do módulo II:

*“Existe mil maneiras de aprender o que vai ensinar. A faculdade está aí nesse sentido. Mas, se a tentativa como estudante na faculdade é descobrir tudo o que devemos saber, seriam muitos anos e não daria conta, porque é muita coisa” (DIÁRIO DE CAMPO, Módulo II, Professor Ari).*

*“[...] na faculdade você tem a possibilidade de aprender as mesmas coisas de modos diferentes ao longo das disciplinas. Mas chega uma hora que você vai ver as coisas na prática, nos estágios, e aí aumenta as possibilidades de ensinar o que parecia ser igual para todos os anos” (DIÁRIO DE CAMPO, Módulo II, Professora Sônia).*

*“O que me lembro de uma época da faculdade é que a escola tinha que ensinar tudo o que o aluno precisa saber, o que ele está aprendendo e problematizar. Por isso, o professor precisa saber o que ensinar para conseguir fixar e expandir com o aluno [...]. Era o que a faculdade tentava fazer nos ensinando as matérias” (Professora Davi).*

A aproximação com a realidade da profissão na EFI e as experiências práticas advindas do curso de formação inicial, quer das disciplinas<sup>20</sup> de cunho pedagógico que entrelaçam o ensino na infância, quer das demais proposituras de atividades práticas do currículo de formação em nível superior, foram demasiadamente retomadas por alguns professores, ilustrativamente nas falas dos professores Ari, Sônia e Davi. Nesta ótica, a inserção em práticas pedagógicas vivenciadas ao longo das atividades curriculares da licenciatura foi caracterizado como momento para apreensão dos conteúdos que mais tarde seriam ensinados.

Frente ao diálogo articulador entre o verificado no âmbito da universidade e as condições reais da escola, os professores declaram alguns contrapontos, tal como expresso na fala de Ana:

*“Isso principalmente na Educação Física na Educação Infantil, de nós professores ficamos: “aí, o que fazer com as crianças? Porque a brincadeira dura dois minutos só, e depois?”. E continua: “Leva pra quadra cone bola e bambolê. Aí começa com a brincadeirinha de bola. De uma ele já vai pegar a bola na mão e começar a fazer outros movimentos que você nem ensinou. Elas mesmas vão criar a brincadeira. Aí falam: “Profe, agora vamos brincar com os cones”. Daqui a pouco já deixou os cones e estão pulando. Eles mesmos vão criando e é isso que tem que deixar na EFI. Mas, geralmente, a gente chega e fala que quer dar aula na Educação Infantil e a faculdade fala que temos que dar a aula mesmo, mas também não entrar no modo como a gente vê depois aqui” (DIÁRIO DE CAMPO, Módulo III, Professora Ana).*

O excerto advoga as compreensões de que o conhecimento do conteúdo para ensinar é derivado dos momentos em que o professor ensina, o que nos convida a pensar nas questões da própria sabedoria pedagógica adquirida com as atitudes reflexivas da prática de ensino

---

<sup>20</sup> Em virtude das especificidades investigativas empregadas neste estudo, os dados submetidos à análise não permitiram identificar quais foram os momentos concretos de formação em nível superior em que os professores apreenderam o que ensinar na EFI.

(SCHÖN, 1995, PÉREZ GÓMEZ, 1995). Para Mizukami (2004) e Gauthier et al. (2006), o conteúdo de ensino pode emergir da realidade do ensino, entretanto, há que considerar que os conhecimentos mobilizados para a docência estão, indubitavelmente, ligados aos saberes disciplinares (conteúdo), também como reforça Tardif (2002).

A circunstância reflete à necessidade de problematização junto os grupo de professores, para que não incorram ao risco de sustentarem a fragmentada compreensão entre teoria e prática, das perspectivas dicotômicas que rodeiam os universos acadêmico e escolar. Como reforça Kramer (2009), é urgente a necessidade de legitimar o contexto escolar como fonte de produção e conhecimento também pertinente ao contexto acadêmico, pois esses saberes, quando articulados, são complementares.

A segunda categoria no foco desta discussão respalda-se na análise dos relatos dos professores sobre os conhecimentos do conteúdo a ser ensinado. Neste sentido, buscamos discutir, primeiramente, o conteúdo latente, eleito pelos professores às aulas de EFI. Em seguida, analisamos as circunstâncias que permitem ampliar as possibilidades de representação pessoal do professor sobre o assunto, tornando o seu conhecimento acessível às crianças, o que incluem os saberes de transformação sobre o que está sendo ensinando, para que seja compreensível entre elas.

Nas ações das atividades em HTPC, em especial, à análise no trato do nomeado módulo de formação “Cultura Corporal de Movimento: a relação dos conteúdos da Educação Física a partir da atuação prática e arcabouço teórico da cultura corporal de movimento (mapeamento do ensino)”, observamos as dificuldades dos professores em definir o rol de conteúdo a ser desenvolvido em ambos os níveis, especialmente na Educação Infantil.

Mediante olhar à abordagem contida na BNCC (BRASIL, 2017), contemplada nos encontros do Módulo II, os professores indicaram ter mais clareza às ações de planejamento e decisões metodológicas para o ensino nos primeiros anos do Ensino Fundamental 1 do que para a Educação Infantil. Neste sentido, os documentos nacionais, especialmente, os PCN (BRASIL, 1997), inclusive por corresponderem à porção significativa dos preceitos teóricos contidos na cartilha da Educação Física do município, demonstram ser de grande valor às orientações das atividades propostas nestes anos.

As discussões observadas em meio a proposição de organização dos conteúdos culminaram na expressão de processos de planejamento e execução isolados nas práticas dos professores. Tal constatação releva-se segundo análise do que cada um demonstrou eleger como objeto de ensino ao longo do bimestre. O contexto de recolha desde dados concretizou-se na

realização dos professores de uma espécie de mapa conceitual dos conteúdos, com o objetivo de organizar o andamento dos conteúdos.

Na conferência do material foi identificado os seguintes termos: “Conhecimentos sobre o corpo”; “Brincadeiras, jogos: jogos populares, pré-desportivos, de construção, de representação social, de imitação, coletivos, competitivos, cooperativos, indígenas, africanos; “Movimentos ginásticos”; “Atividades rítmicas e expressivas: dança com gestos, de festa junina, catira, carimbó”; “Atividades motoras, circuito psicomotor: correr de diferentes formas e direções, rebater, atividades de equilíbrio estático e dinâmico, lançar, receber, trepar, andar, manipular, passar, saltar, quicar, driblar; “Caminhada escolar”; “Conteúdo cognitivo: desenvolver o raciocínio lógico e estratégias de jogo” e “Atividades lúdicas com brincadeiras para as faixas etárias e introdução esportiva com ênfase no atletismo”.

Outrossim, dado contexto em reunião coletiva, encontra-se no texto do professor Isac, apresentando a sua visão frente à organização dos conteúdos na EFI:

Baseado na organização de conteúdo da minha atuação nas escolas, mesmo sendo conteúdos parecidos, há diferenças nas intensidades entre as turmas. Nas atividades é o momento de desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas e sociais, que são trabalhadas todo o ano por meio de brincadeiras. Esses elementos são inseridos em atividades com temas específicos como: semana/mês do folclore, semana do trânsito, páscoa, etc. As atividades esportivas são vistas por bimestres, não se prendendo a datas comemorativas ou maneiras de praticar. O principal que deve estar presente em todas as aulas é a busca pelo desenvolvimento integral do aluno, enfocando aspectos diferentes de acordo com os objetivos propostos (Atividade mapa conceitual, Professor Isac, Módulo II).

Reforça o conteúdo destes dados, o fragmento a seguir:

Novamente o professor Omar relata a sua dificuldade em saber quando deve trocar o conteúdo das aulas, prosseguindo à execução de diferentes atividades. O professor Pedro, na tentativa de discussão, diz que é necessário observar as atividades que funcionam e ir propondo novas. Em sua fala: “*Não há problema em repetir as atividades para os alunos se ela funciona, não pode ser massivo e ficar sempre na mesma, mas é importante que se faça e também conforme vai percebendo o desinteresse que se vá mudando*” (DIÁRIO DE CAMPO, Módulo II).

Denotamos a fragilidade das ações de planejamento expressadas pelos professores, ao menos, evidenciado em reunião do coletivo docente, o que deflagra diretamente às dificuldades quanto aos objetivos de aprendizagem propostos e, por conseguinte, a eleição dos conteúdos em caráter grupo de atuação neste município. Neste ponto questionamos: os conteúdos na EFI definem-se em função do que, na ótica destes docentes? Há e quais são os critérios de eleição

estabelecidos? E como garantir processos de continuidade dos conteúdos entre os ciclos<sup>21</sup> e, sobretudo, em termos de relevância para a criança?

Os pressupostos teóricos a despeito dos conteúdos da Educação Física, permitem verificar a demasiada presença dos jogos e brincadeiras nestas etapas, o que apresenta relação com o identificado por outros estudos na área (DEBORTOLI; LINHALES; VAGO, 2002, FRAGA, 2005, FERNANDES, 2009). Estes conteúdos representam atuar ora como meio, ora como fim à concretização do objeto de ensino. Reforça a proposta, o texto da BNCC (BRASIL, 2017) ao destacar, respectivamente, os objetivos de criação “com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos; de movimentos, gestos, olhares e mímicas; de coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas” (BRASIL, 2017, p. 47) na Educação Infantil, e as brincadeiras e jogos; brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional; brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana no Ensino Fundamental 1.

Em consonância ao referencial demonstrado e à BNCC, destacamos a presença das brincadeiras e jogos da cultura popular como conteúdo majoritariamente presente na prática de ensino. Tanto no esboço das atividades realizadas no módulo II, quanto nas entrevistas, a operacionalização de jogos e brincadeiras que partem do repertório de conhecimento da cultura dos alunos foi elencado como conteúdo chave para o ensino.

Para além da expressiva aparição nas inserções em HTPC, todos os entrevistados demonstraram eleger o referido conteúdo na EFI, em ambos os níveis. Assim, visualizamos:

*“Por exemplo, nos prés, eu gosto de trabalhar **jogos populares**, mais do que outras temáticas, embora elas ainda não fazem parte das minhas aulas lá na frente [...]. Por exemplo, o conteúdo luta é muito interessante nos dias atuais, mas os **jogos populares** eu considero mais necessário nessa fase dos alunos, pois é uma fase em que os alunos ainda estão explorando o contato com seu meio, sua família, suas tradições. Os **jogos populares** são como um elo. É bem mais fácil e natural ver os alunos praticando e compreendendo esses jogos nessa idade do que os esportes de rendimento. Então eu acho que esse conteúdo não pode ficar de fora das minhas aulas”* (Professor Davi).

*“Eu vejo a minha prática dando **brincadeiras populares**, porque eles sabem brincar, sabem todas as regras e estipulam regras novas, modificam outras. Eles têm capacidade de fazer isso. Então o tema é muito enriquecedor e até porque quando eles voltam para a casa o pai e a mãe, encaram [reconhecem] aquilo também, é um negócio muito legal de se fazer”* (Professor Guto).

*“[...] Outra coisa que eu gosto bastante são os **jogos populares** que faço sempre com eles para além de resgatar eles também terem maturidade para fazerem fora da escola. Muitas crianças não conhecem hoje em dia, então*

---

<sup>21</sup> Estas questões serão aprofundadas no último tópico do presente capítulo.

*resgatar. Trazer outros tipos de atividade, não ser só correr sem rumo nem direção” (Professora Lara).*

*“Eu adoro **brincadeiras populares**, porque eles sabem brincar, se não sabem todas as regras eles aprendem e estipulam regras novas, modificam outras. Eles têm capacidade de fazer isso” (Professor Luis).*

No que tange a Educação Infantil, as DCNEI (BRASIL, 2009a), contemplada nas inserções formativas e reconhecidas pelos professores como importante subsídio para o planejamento e proposição de práticas, mencionam que as práticas pedagógicas devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras. De tal modo, brincar se faz presente de várias formas, como no oferecimento de brinquedos, de realização de brincadeiras coletivas em outros espaços das EMEIs, tendo nele a intencionalidade de aquisição ou aprimoramento de habilidades infantis.

Entretanto, a elevada frequência da aparição do termo “jogos e brincadeiras popular” é consoante ao conjunto de conteúdos da Educação Física esperado para estas etapas, apesar de chamar a atenção em face ao conhecimento restrito do conteúdo para ensinar. Outro quesito intrigante frente a este cenário, repousa na baixa variabilidade e conhecimento docente às possibilidades de jogos e ampliação deste repertório, bem como as suas finalidades para o desenvolvimento da criança. O excerto abaixo revela a fragilidade da organização do ensino:

*“Por exemplo, índio (dia do índio) ai só faz brincadeira de índio. Páscoa? Faz só brincadeiras de coelho, para ele assimilar a época. Agora, vai ter a semana do brincar, aí você vai pegar só as brincadeiras antigas” (Professor Guto).*

Os dados convergem, mais uma vez, à proposição de práticas pautadas no desenvolvimento de jogos e brincadeiras populares, de atividades que são determinadas pela época do ano e, esporadicamente, ao trato do conteúdo esporte. Com isso, temos que as possibilidades de desenvolvimento do conhecimento do conteúdo de professores de Educação Física, na integrante conhecimento do conteúdo, estão, significativamente, pautadas no jogar e brincar. Neste sentido questionamos como fica a apropriação crítica da cultura corporal de movimento, constituída histórica, cultural e socialmente, por parte das crianças no trato empreendido pelo professor?

Os professores indicam reconhecer a relevância da formação plural da criança, ao buscar inseri-la no âmbito da cultura corporal de movimento, de modo a vivenciar e transformar a diversidade de manifestações culturais relacionadas ao corpo, historicamente construídas e reconstruídas. No entanto, as falas atinentes ao contexto da prática evidenciam apenas os jogos e brincadeiras.

Diferentes propositivas parece avançar na visão dos professores Lara e Luis, que não encerram a relação entre os conteúdos ao longo dos ciclos e ainda buscam tratar da diversidade e suas possíveis ampliações. A professora Lara narra as modalidades esportivas baseadas em uma dinâmica didática-metodológica desenvolvida por ela mesma a partir do fenômeno Jogos Olímpicos:

*“[...] E os esportes, que chamo de vivência nessa etapa [...]. Essa ideia surgiu principalmente porque no ano que entrei na prefeitura foram as Olimpíadas, então era legal trazer o tema e, vi que era legal que muita criança nem conhecia determinados esportes e achei legal continuar com isso. E não é só porque [as Olimpíadas] acontece em quatro e quatro anos, que eu posso mostrar para eles. Então continuei com a ideia de esportes variados, esportes para pessoas com deficiências. Fiz adaptações para aula para tentar jogar. Mas, de modo bem introdutor, nenhum fundamental, marcar a lateral, etc. Seria mais a atividade, nos dois níveis. Por exemplo, o golfe, eu fiz o taco, pego a bola de desodorante e faço um caminhozinho. Para o fundamental faço caminho maior e, para o infantil, faço só uma linha reta, coisas mais simplórias, que não fossem de grande dificuldade para o aluno manusear e fazer” (Professora Lara).*

No mesmo sentido das circunstância relatadas, o professor Luis explica:

*“No fundamental, eu não trabalho engessado no livro que te falei. Quando eu trabalhei a ginástica, a ginástica é contemplada no livro<sup>22</sup>, então eu olhei e percebi como faz, como eram as aulas propostas, e a partir daí eu estou trabalhando de forma mais direcionada. É bastante relacionado à BNCC, o livro é baseado nisso” (Professor Luis).*

No que respeita ao conteúdo da matéria de ensino, os professores revelam mais clareza à atividade prática quando pensam a atuação nos anos iniciais, sobretudo, conforme verificado, atrelado aos jogos populares e aos conteúdos de iniciação esportiva. Em contrapartida, conforme já demonstrado pela literatura (SAYÃO, 1999, GUIRRA; PRODÓCIMO, 2010, QUARANTA; FRANCO; BETTI, 2016, SOARES; PRODÓCIMO; DEMARCO, 2016, BONFIETTI et al., 2019), os temas de ensino (para não empregarmos o termo “conteúdo”) à Educação Infantil, não foram claramente identificáveis pelos professores, ausente, inclusive, no cotejamento dos dados obtidos via entrevistas, em que recorreremos enfaticamente aos professores com considerável carga horária de trabalho na Educação Infantil.

No tocante à discussão sobre em que medida as atividades físicas e/ou os esportes praticados pelos professores influenciam o ensino de um determinado conteúdo na sua atividade docente, objetivando compreender como o conhecimento do conteúdo a ser ensinado é

---

<sup>22</sup> O material compreende a obra: DARIDO, S. C. et al. Práticas Corporais: Educação Física: 1º e 2º anos: Manual do Professor. São Paulo: Moderna, 2017. v. 1. 120p.



construído pelos participantes e, assim, integram o conhecimento pedagógico do conteúdo refletido na prática junto à infância, os dados ilustram:

*“Eu acho que as minhas vivências influenciam principalmente no [ensino] fundamental. Eu fui muito ligado ao esporte, eu tive um professor muito bom, de futebol, que eu praticava. Ele me tratou de maneira que tenho uma paixão por todos os esportes e não só o futebol, e eu levo essa bagagem de como ele fazia comigo até hoje, independente da faculdade [...]”* (Professor Guto).

*“As práticas realizadas por mim ajudam a contextualizar e comparar os temas, gerando boa empatia e interação com os alunos, seja por jogos e atividades as quais tive acesso ou pela falta dos mesmos. É mais fácil passar um jogo popular aos alunos que eu, e os seus familiares praticam, pelo reconhecimento e troca semelhante de experiência, do que outras coisas que nunca vi. Assim, sabemos o que sentir e como proceder naquele jogo ou atividade”* (Professor Davi).

*“Agora se for dar uma aula específica de basquete, aí meu conhecimento influencia sim. Por exemplo, a bandeja, aí temos o quadrado e se você acertar nas quinas superiores a chance é muito grande que a bola caía. Se você não jogou basquete você não sabe disso, só joga na cesta (risos). Então eu tento mostrar para eles a relação de impulso, nas articulações e que isso é necessário para que você consiga fazer o arremesso adequado. Dessa forma eu consigo sim, quando trabalho basquete, fazer com que eles aprendam o conteúdo de uma forma onde eles vão conseguir executar a prática de uma forma decente fora da escola”* (Professor Luis).

Marcon, Graça e Nascimento (2011a) afirmam que o conhecimento do conteúdo do professor tem estreita relação com as suas experiências de vida. Em consonância, os professores ainda alegaram maior qualidade no andamento da aula quando detém mais proximidade do conteúdo a ser ensinado:

*“[...] Já os conteúdos que não tive acesso ou não pratiquei me ressaltam a necessidade dos mesmos e, por vezes, prejuízo, seja na questão de repertório motor, sensação ou conhecimento, que a falta dos mesmos me causaram. Por exemplo, o atletismo, cuja falta me trouxe complicações e atrasos futuros para aprender outros esportes e a execuções técnicas em atividades que tentei aprender no começo da juventude adulta”* (Professor Davi).

*“O contrário também é verdadeiro, eu sou uma pessoa que nunca fiz dança [...]. Eu não tive aula de Educação Física no ensino fundamental e fui criado num ar muito machista, então eu não tive isso. Aí você chega no ensino médio e já tem vergonha. Então o conteúdo de dança foi retirado de mim. Então como eu dou aula de dança? Eu tenho um CD, chamado Movimento, que tem umas quatro, cinco músicas, mais ou menos o tempo de uma aula e a cantora fala para você fazer o movimento, “levanta um braço, o outro”, por exemplo, e eu vou fazendo junto com as crianças de forma desengonçada e eu não sei as especificidades da dança”* (Professor Luis).

O conhecimento obtido ao longo da experiência de vida é assim delegado como fator para atribuição de qualidade à aula, pois os participantes indicam serem mais efetivos no ensino de determinado conteúdo a partir do contato e compreensão das condições próprias vivenciais

do conteúdo e do seu contínuo fazer didático em variados contextos de ensino, seja ao pensar no trato didático da brincadeira nos anos mais iniciais, seja ao refletir sobre o ensino dos esportes em anos mais avançados do Ensino Fundamental 1.

Em contrapartida, podemos inferir que se o professor não conhece em profundidade um determinado tema de ensino (em destaque nos excertos, frente à prática dos esportes ou dança, pelos movimentos técnicos), a qualidade da aula pode estar comprometida. É sob este ponto que Shulman (1986), Grossman (1990) e Cochran et al. (1991) afirmam a necessidade de os professores não apenas construírem seus próprios conhecimentos e dominarem o assunto para si mesmos, mas que, principalmente, se sintam plenamente confiantes e seguros frente ao nível do seu próprio conhecimento sobre o tema de aula.

A análise deste conjunto de dados, de modo geral, leva à compreensão de que os conhecimentos experienciais incorporados na trajetória de vida dos professores, sobretudo na infância e juventude, também contribuem para construção do conhecimento pedagógico do conteúdo, com especial contribuição do próprio conhecimento do conteúdo (GROSSMAN; WILSON; SHULMAN, 2005).

O conhecimento do conteúdo a ser ensinado se manifesta em preocupações com as questões relativas ao conhecimento do conteúdo para ensinar ou, em outros termos, com as questões pedagógicas que encaminhem à aprendizagem dos alunos. Essas preocupações podem ser interpretadas como uma necessidade manifesta em conhecer muito bem o assunto, ou seja, dominar a matéria, quer no âmbito teórico, quer no da prática, para garantir as condições necessárias para ensinar bem as crianças.

Para Mizukami (2004), ainda que o conhecimento do conteúdo específico seja necessário ao ensino, o seu puro domínio não garante o profícuo aprendizado discente. Isso quer dizer que o conhecimento do conteúdo é necessário, mas não suficiente, o que representa que mesmo sem o domínio de determinados conteúdos “marcado no corpo”, no caso das práticas corporais na Educação Física, o professor pode recrutar outras estratégias, como já evidenciado no campo científico da didática e prática de ensino na área.

Shulman (1987) destaca a inestimável contribuição do conhecimento experimental, do cotidiano pedagógico para o emprego de boas práticas. Entretanto, para o autor, a articulação de conhecimentos detidos na formação acadêmica é indispensável à observância dos avanços nas ações de ensino. Roldão (2007), por sua vez, defende que ao professor não basta conhecer as teorias pedagógicas para reproduzi-las em temas eleitos à aprendizagem, pois, há, no entanto, que ser capaz de transformar conteúdo científico e conteúdo pedagógico em uma dinâmica articulada à situação de ensino. Assim, a autora propõe:

Aprende-se e exerce-se na prática, mas numa prática informada, alimentada por velho e novo conhecimento formal, investigada e discutida com os pares e com os supervisores – ou, desejavelmente, tudo isto numa prática colectiva de mútua supervisão e construção de saber *inter pares* (ROLDÃO, 2007, p. 101).

Conforme observado na conjuntura teórica eleita para este estudo, a nossa análise permitiu sintetizar os aspectos sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo de professores de EFI. Porém, primeiro, foi preciso detectar o domínio do conhecimento do conteúdo detido por eles, para, em seguida, refletir sobre a constituição/lapidação desta importante integrante da base de conhecimentos para o ensino, constituinte do conhecimento pedagógico do conteúdo.

De antemão, o conhecimento do conteúdo para ensinar (do conhecimento que deve ser aprendido e compreensível pelo professor) demonstra ter semelhante evidência ao conhecimento ao conteúdo a ser ensinado (disponibilizar o seu conhecimento para os alunos) entre os professores, pois se tratando da ênfase dada ao ensino de jogos e brincadeiras populares (ou por meio deles), os professores não demonstram ou não reconhecem a necessidade de ampliação dos aportes didático-metodológicos para tratar o tema, portanto, sem necessidade de conhecimentos para ensiná-lo.

Para Nascimento et al. (2009), a consideração dessas duas facetas do conhecimento do conteúdo permite aos professores de Educação Física (EFI) aprimorarem sua análise para reconhecer problemas e dificuldades dos seus alunos, assim como estruturar planejamentos em sintonia com a realidade e ampliar seu repertório de estratégias de ensino e de aprendizagem, gerindo suas aulas de maneira dinâmica e compatível às características dos alunos.

Ao reconhecerem a relevância do conhecimento do conteúdo no âmbito da construção do conhecimento pedagógico do conteúdo, Pereira, Mesquita e Graça (2010) ressaltam que, sem ele, os professores estariam sujeitos a uma inadequada adaptação aos fatores contextuais do processo de ensino. Com efeito, a análise aponta para a interferência do conhecimento do tema de ensino na seleção e organização de desenvolvimento dos conteúdos e disponibilidade de questões colocadas às crianças.

Os diálogos tecidos em HTPC demonstram detalhes sobre o modo como os professores ensinam, sobretudo, como didaticamente dispõe os elementos em aula (organização da turma, comando de voz, apresentação dos materiais e das tarefas a serem realizadas, etc.). Porém, oferecem poucas explicações de como os alunos o aprenderão, o que deixa lacuna na compreensão e integração entre o que alegam saber sobre um tema e como isso entra na prática de ensino e como de fato é ensinado. Em outras palavras, os professores demonstraram priorizar a qualidade da procedência prática de atuação com a criança, não dedicando tanta atenção, de

forma contextualizada, à fase pré-interativa do ensino, em que ocorrem os processos de definição dos objetivos a serem alcançados e da estruturação das atividades.

A forma eleita aos componentes avaliativos para ambos os ciclos reforçam a pouca clareza empregada na inter-relação do ensino e da aprendizagem mediada pelo objeto a ser ensinado, como aborda a seguinte passagem:

*“Eu vejo que a parte do conteúdo, eu avalio só na capacidade de autonomia deles. Se ela está aumentando ao longo do ano. Pesquisadora: e o que você percebe? Normalmente aumenta, sim. Por exemplo, no 1º semestre eu trabalhei “morceguinho, morceção”, no 2º semestre eu vou trabalhar com o pré 2, pra apresentar a brincadeira pra eles, mesmo com ajuda muito grande do professor, mas eles conseguem gostar, entender tudo o que tá acontecendo. Eles até encenam que o morcego vai ficar na caverna e os outros são os animais da floresta, eles são tigres [...]” (Professor Davi).*

Apesar da destacada preocupação dos professores em oferecer ao aluno conteúdos significativos e condizentes com o repertório social e compatível aos seus anseios, sobretudo em momentos específicos de aula, é fundamental ponderar que a eleição dos conteúdos e as decisões metodológicas podem provocar pouco ou nenhum avanço dos conceitos, configurando uma inadequada procedência do trabalho docente na EFI. Destarte, verificamos o conhecimento relativamente incipiente dos conteúdos específicos que estão sendo ministrados, pois, circunscritos aos jogos e brincadeiras da cultura popular podem acarretar em pouco avanço aos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos em contato com os demais elementos da cultura corporal, uma vez que circundam os saberes já detidos por eles.

A questão que se coloca, ao analisarmos o conhecimento do conteúdo desses professores, vislumbra o universo primeiro das suas compreensões sobre o papel da Educação Física na escola. Uma maior perspectiva neste sentido auxiliaria a compreender ou, ao menos, a visualizar com mais clareza o porquê da eleição de determinados conteúdos na EFI.

No entanto, a ausência destes esclarecimentos, as percepções oriundas da prática pedagógica, em contrapartida, encaminham às direções positivadas, ao respaldarem-se na perspectivas críticas do ensino da Educação Física, em que se lê: *“Proponho uma aula muito significativa para eles, que possam dar a chance de eles viverem uma coisa diferente que muitas vezes eles não têm em casa”* (Professora Ana), ou ainda: *“[...] que levam para a vida o que aprendam aqui. Que aprendam a gostar da Educação Física e não fiquem fechados para as aulas nos anos seguintes”* (Professor Pedro). Por fim, em semelhante direção, a fala do professor Luis evidencia as suas expectativas face à Educação Física na vida dos alunos:

*“[...] que eles gostem, que tenham prazer em fruir da aula e também tenho uma preocupação que eles entendem que o espaço da Educação Física na semana deles não é um momento simples de lazer”[...]. Que eles continuem*

*praticando e criem uma cultura de se movimentar mesmo, de se expressar com confiança a ideia de que eles podem fazer aquilo e as pessoas não vão julgar”* (Professor Luis).

A discussão evidenciou que o conhecimento do conteúdo é estruturante fundamental das práticas pedagógicas propostas, pois relevam o seu conhecimento na eleição do que ensinar, em função do seu repertório de experiência e na tentativa de articular com as propositivas curriculares. Os estudos sobre o conhecimento do conteúdo assumem elevada importância na formação e atuação de professores, tornando-se imprescindível para o desenvolvimento adequado do conhecimento pedagógico do conteúdo, já que é dele que derivará o próprio conteúdo a ser ensinado aos alunos (SHULMAN, 1987, GRAÇA, 1997, AYVAZO, WARD; STUHR, 2010).

A fim de seguir com a apresentação e discussão de como o conhecimento pedagógico do conteúdo atua na prática pedagógica dos professores de EFI participantes deste estudo, carece investir esforços na análise das demais integrantes da base e seus reflexões à prática pedagógica, presentes nos itens a seguir.

#### **4.2.3 Análise do conhecimento do Contexto de professores de EFI**

Considerando o objetivo desta pesquisa em analisar o conhecimento pedagógico do conteúdo dos professores de EFI, com foco especial nos modos como cada uma das suas componentes atuam na prática pedagógica, o presente item estabelece como objetivo analisar e discutir como o conhecimento do contexto (compreensão do trabalho no grupo e na sala de aula, conhecimento da rede escolar, conhecimento das características das comunidades e culturas) sustenta a prática pedagógica dos professores participantes.

O conhecimento do contexto compreende as questões do ambiente de trabalho, das características culturais da comunidade ao entorno das escolas e dos aspectos sociais e culturais imbrincados nas questões organizacionais do ambiente da sala de aula (SHULMAN, 1987, COCHRAN et al.,1991). Para Mizukami (2004, p. 35-36), o conhecimento do contexto considera “desde a micro-análise de interações verbais até a macro-análise de escolas ou comunidades inteiras”. Com isso, evidencia-se a importância deste conhecimento na atuação dos professores, com vistas em alcançar a formação dos alunos e os objetivos educacionais.

O lastro teórico consultado permite afirmar a ímpar participação dos saberes referentes às dimensões sociais, políticas, culturais e organizacionais presentes na ação docente em ambiente escolar, impactando diretamente na maneira como o professor ensina, o que relevam

nossos esforços em compreender como o conhecimento do contexto participa do conhecimento pedagógico do conteúdo.

Para proceder a este viés de discussão, partimos da perspectiva de que os professores devam possuir profunda compreensão do contexto real/concreto no qual atuam para, assim, desenvolverem práticas coerentes ao ambiente. Como verifica Shulman (1986, 1987), as circunstâncias de conhecimento da realidade de trabalho oferece aos professores condições para ajustar as demais integrantes da base de conhecimentos, as quais devem estar, necessariamente, atreladas às especificidades do contexto de ensino. Também segundo Grossman, Wilson e Shulman (2005), para usufruir do conhecimento do contexto nas práticas pedagógicas, primeiramente, o professor deve adaptar-se às particularidades do contexto em que ocorrem o ensino e a aprendizagem. Isso significa que deva conhecer as características do ambiente onde a aula acontece, bem como as peculiaridades dos grupos de alunos, do contexto onde a escola está situada e das estruturas e propostas municipais que tangenciam as questões mais amplas da educação, compondo também o âmbito do conhecimento pedagógico geral.

Neste sentido, a análise deste conjunto de dados será suportada, em particular, pelos preceitos teóricos enfatizados por Grossman, Wilson e Shulman (2005) em interface com Grossman (1990) e Grossman e McDonald (2008) (também indiretamente com Shulman (1987)), por afirmar que este conhecimento ocorre a partir da relação do professor com os alunos, com a escola e com a comunidade. Para fins organizativos, as discussões serão apresentadas nas três dimensões de conhecimento do contexto, referentes aos domínios do conhecimento do microcontexto, mesocontexto e do macrocontexto, analisados sob o ponto de vista dos relatos dos participantes frente à sua atuação nas escolas do município.

Inicialmente, procedemos à análise do conhecimento do microcontexto (do aluno e da sala (turma/espço) de aula). Em seguida, apresentamos os aspectos observáveis do conhecimento do professor ao mesocontexto (da escola e da comunidade educacional, no caso desta pesquisa, das escolas, frente a atuação dos professores em mais do que uma). Por fim, procedemos à análise do conhecimento do macrocontexto (o quanto conhecem e compreendem as características das comunidades e culturas do entorno social).

Em diversas situações de ambas as etapas da pesquisa, os professores demonstram compreensões do contexto das aulas na EFI, sobretudo no cabível as suas próprias aulas, assim como demonstram-se cientes da responsabilidade por efetivar a promoção da aprendizagem no que compete ao corpo e movimento. Segundo o professor Omar, para além de aprender os proposições mediadas por ele, nas conjunturas de aulas, a criança aprende outras inúmeras coisas. Em suas palavras afirma: *“para a criança é uma jornada descobrirem tudo o que*

*envolve a sua participação na escola [...]. Às vezes a gente pensa só no objetivo da aula e às vezes a criança tá lá e ela pega mil outras coisas”* (Professor Omar).

Ainda conforme verificado no item de análise e discussão sobre do conhecimento do sujeito, na análise do microcontexto, os dados indicam que os professores passam a conhecer melhor o aluno em função do acúmulo do tempo de convívio com ela:

*“Sobre as características especiais, com alguns deles depois de convivência, a gente sabe que tem alguns problemas familiares, não no sentido de deficiência. Eu não penso em ter uma abordagem com ele de forma diferente, mas não em relação ao conteúdo, o conteúdo vou ter que adaptar para que ele consiga, mas o tratamento é o mesmo, que vai ser igual a um aluno típico, como ele dizem”* (Professor Luis).

Da mesma maneira, demonstram conhecimento do sujeito à medida em que observam o desenvolvimento das habilidades motoras e o avanço nos âmbitos afetivos, cognitivo e social das crianças:

*“As crianças vão ter as suas próprias práticas de equilíbrio no seu dia a dia. Então é interessante colocar práticas diversas e abertas, pois mesmo que as atividades sejam diferentes entre norte e sul do país, ainda estaremos focados no mesmo assunto, equilíbrio, no repertório motor, na experimentação, na socialização, entre tantos outros elementos importantes para o desenvolvimento do indivíduo”* (Professor Davi).

Ainda, estabelecem compreensões sobre as dinâmicas decorrentes das relações entre aluno-aluno e aluno-professor, reconhecendo que na primeira, a criança tem a possibilidade de aprender aos pares, no contato e troca de conhecimentos e saberes inerentes à condição infantil. Além disso, na observação das crianças em participação em aula, reconhecem as frequentes situações de atritos e divergências de ideias nas situações que envolvem o compartilhamento dos materiais ou divisão do espaço, o que inerentemente interferem o contexto de aula, sendo necessário reorganizar a distribuição dos grupos e/ou propor outras atividades.

A relação aluno-professor, por seu turno, foi compreendida pela maioria como “relações pedagógicas”, caracterizadas pelas atividades intencionais do professor frente à criança, que para além de buscar conviver harmonicamente com elas (e forjar ambientes favoráveis para o bom convívio entre elas), ressalta o seu papel/responsabilidade em ensinar-lhes conteúdos e ofertar possibilidades para se movimentarem. Neste contexto, relevaram o expressivo conhecimento sobre as dificuldades e necessidades expressas pelas crianças na vivência das atividades físicas, reconhecendo seu papel ímpar no apoio direto à criança da pré-escola e dos primeiros anos do Ensino Fundamental, em destaque aos alunos que possuem menor consciência corporal e coordenação motora, o que, segundo eles, exige atenção redobrada em momento de aula.

O professor Isac, ao pensar na sua carga horária nos anos iniciais, apresenta-se indignado ao ver o quanto as crianças poderiam aproveitar as aulas para se divertirem. O professor relata as ocasiões corriqueiras de alguns alunos que participam das suas aulas sempre com expressão aborrecida e demonstrando baixa satisfação. Neste sentido, evidencia o papel na figura adulta em oferecer suporte, em termos de atenção à criança, ao buscar entender o seu contexto:

*“Tenho alunos que não se sentem bem nas aulas, porque não querem fazer mais ou por outro motivos qualquer, acabam virando as crianças “problemas” que não fazem, não participam e eu vejo que também não se divertem. Muitas vezes o professor tem que se aproximar, porque elas podem ter falta de atenção e carinho” (Professor Isac).*

Imbricada à discussão levado à cabo na análise sobre o conhecimento do sujeito, a maioria dos professores demonstram demasiado interesse em conhecer os alunos, de modo a encaminhar suas aulas cada vez mais em direção aos seus anseios e expectativas. Outrossim, incide na atitude de valorização destes professores às experiências prévias das crianças sobre os diferentes temas de ensino. A demasiada importância dada a este viés do conhecimento do contexto (conhecimento das experiências prévias das criança e atendimentos das suas expectativas), faz com que, por vezes, a eleição dos conteúdos fique à mercê do que já é conhecido e bem compreendido pela criança, como deflagrada na incidência dos jogos e brincadeiras da cultura popular em ambos os níveis.

Frente às questões dos espaços para as aulas, como parte na análise do microcontexto, os professores possuem a noção de que a EFI no município, ainda que tenha logrado avanços junto à Prefeitura nos últimos anos, sobretudo pela já mencionada conquista do HTPC específico da Educação Física, ainda relutam pela aquisição de legitimidade e da elevação do grau de importância em relação aos outros componentes da Educação Básica. A busca pelo reconhecimento abrange desde os esforços empreendidos para que a Secretaria Municipal de Educação amplie os campos de possibilidade da área, até a perspectiva de nota do papel docente no processo de formação dos alunos, inclusive para ampliar o quadro profissional e por fazer valer o papel do professor junto aos pares e comunidade.

Neste sentido, a obtenção de um espaço legítimo às atividades da Educação Física nas EMEIs e EMEFs parece caminhar em paralelo às questões de visibilidade e reconhecimento da área. Os anseios residem, expressivamente, na disponibilidade/ausência dos espaços de aulas, somada à condição de que as aulas não se configurem em empecilhos às outras atividades desenvolvidas nas EMEIs e EMEFs, dada as suas características dinâmicas.



O contexto demonstra que os professores tecem compreensões, ainda que enxutas, frente as implicações dos aspectos relacionados aos espaços físicos, sobre os conteúdos, estratégias pedagógicas recrutadas em função da disponibilidade qualidade/viabilidade dos espaços para realização das aulas, o que incide diretamente no seu conhecimento em como estruturar a prática pedagógica. Como assinala Marcon (2011, p. 89), ao citar Ramos et al. (2007), a atuação do professor de Educação Física também se caracteriza como multidimensional, imprevisível e com “simultaneidade de situações, cada qual com uma dinâmica própria, exigindo do professor procedimentos complexos”, que atendam às “características circunstanciais e inesperadas dos eventos e das particularidades dos contextos”, seja dos alunos e do espaços de aula.

Integrante das características do espaço de aula, questões referentes à segurança dos alunos também apareceram em maior evidência no conjunto de dados, conforme ilustra o professor Davi: *“Tem que ter bastante controle de grupo e segurança no que estamos fazendo, bem como boa didática para evitar acidentes e dispersão”* (Professor Davi). Para Borba (2005), ao mediar o espaço pedagógico de aula é necessária intervenção qualificada para que o cenário garanta segurança às crianças e reduzam as possibilidades de acidentes. Nesta esteira, os professores trataram da compreensão dos elementos que estruturam o contexto físico no qual se desenvolve a aula, o que igualmente, ditam as possibilidades e limites da intervenção pedagógica.

Nesta direção, o professor Isac prossegue:

*“Às vezes os alunos geram conflitos emocionais ou atitudinais, ou alguma confusão nas aulas, gerando a necessidade do professor mudar o andamento da aula ou sua postura para retomar o processo de ensino-aprendizagem adequado”* (DIÁRIO DE CAMPO, Módulo II, Professor Isac).

O ampliado conhecimento do microcontexto demonstrado pelos participantes é justificável em nossa análise por dois motivos: primeiro, pela questão temporal de contato direto com a criança, emergido na relação quase que diária com elas. Consoante Grossman, Wilson e Shulman (2005), essa intrincada rede de relações, estabelecida nas situações reais de ensino e de aprendizagem, permite a aquisição de atitudes, habilidades e competências cada vez mais elaboradas ao professor para conhecer o local de trabalho e proceder eficientemente no ensino, que considera a articulação das outras integrantes do conhecimento pedagógico do conteúdo; segundo: pela possibilidade de revisitar a prática desempenhada nas propositivas teóricas de Schön (1983), Marcelo García (1995) e Pérez Gómez (1995), como processo de reflexão durante e, principalmente, após a aula, inserindo-se no âmbito do microcontexto.

Desta concepção, os professores demonstram exercitar a reflexão sobre a prática, na perspectiva de que “a reflexão será um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da acção docente” (MARCELO GARCÍA, 1995, p. 60). Trata-se do estímulo aos professores para utilizar a própria acção de ensino e conhecimento do contexto como forma de investigação destinada à mudança das condutas pedagógicas. Trata-se, ainda, de mobilizar seus conhecimentos através das experiências, buscando referências em processos de prática.

Ao abordar o conhecimento do contexto, para Shulman (1986, 1987), a atuação docente de qualidade se dá desde o trabalho reflexivo com e sobre os alunos, individualmente, em grupos ou com toda a turma. Ainda segundo o autor supracitado, as outras dimensões da base de conhecimentos devem ser constantemente adaptados à especificidade do contexto de ensino e de aprendizagem e, muito palpavelmente, às características circunstanciais do ambiente onde se realizam as aulas, salientamos as peculiaridades dos “momentos de aula” de Educação Física na Educação Infantil e das aulas propriamente nos anos iniciais.

Concorde Marcon, Graça e Nascimento (2010, 2012), tal movimento integrador também é constitutivo no conhecimento pedagógico do conteúdo, na medida em que visa formação à tomada de consciência da própria atividade docente, que mobiliza as circunstâncias de aulas vividas para compreensão da trajetória de ensino conduzida. Deste modo, relevamos a participação do conhecimento do microcontexto, visto que as perspectivas formativas oriundas do contexto prático se aproximam do processo autoral de elaboração dos conhecimentos necessários para o ensino, via “reflexão sobre a reflexão-na-acção” (SCHÖN, 1995, p. 83).

Reiteramos com as seguintes proposições:

A base de conhecimento para o ensino (SHULMAN, 1987) vai sendo gradualmente construída a partir de quatro fontes básicas: os conteúdos das áreas específicas de conhecimento; os materiais e as estruturas organizacionais; a literatura referente a processos de escolarização, de ensino e de aprendizagem e desenvolvimento humano, bem como sobre os fundamentos normativos, filosóficos e éticos da educação e, por fim, pela sabedoria da prática, a fonte menos codificada de todas (MIZUKAMI, 2004, p. 40).

No tocante às peculiaridades dos grupos, urge apresentar o conhecimento do mesocontexto expresso pelos professores, o qual transita desde o conhecimento relativo à cultura, dinâmicas de funcionamentos e intencionalidades pedagógicas, até os aspectos de administração e gestão das escolas. Nestas lentes, os professores demonstram, com expressivas evidências, as questões burocráticas esbarradas ao perspectivarem contextos teórico-metodológicos mais amplos.

O questionamento do professor Nuno ilustra a seção:

*“Às vezes até a gente quer fazer um negócio diferente e esbarra nas burocracias e se pergunta: e tenho meu HTPI? (Horário de Trabalho de Planejamento Coletivo), mas é pouco tempo para tudo.. Porque nós não temos como tomar conta da escola toda e aí até nisso né? Às vezes eu penso assim, eu tô na rotina lá e que queria fazer alguma coisa diferente, mas..”* [O professor encerra a sua fala] (DIÁRIO DE CAMPO, Módulo III, Professor Nuno).

Para além das perspectivas evidenciadas pelo professor Nuno, sobre as dificuldades em planejar ações de ensino que saiam da prática tradicional empreendida por ele, dado a escassez de tempo para planejamento e ao atendimento de outras demandas da escola, outros professores clamam pela necessidade do envolvimento dos pares nas atividade proposta pela Educação Física. À medida em que constata tal necessidade, eles demonstram reconhecer o seu importante envolvimento nas atividades propostas por outras instâncias da escola e, especialmente, nas propositivas (geralmente de cunho festivo) das direções escolares, alegando o garantido envolvimento da Educação Física nestas ocasiões.

O professor Davi enfatiza a tentativa de desenvolver projetos com os professores que possui mais intimidade nas EMEFs, sobretudo relevando as estratégias para construção da disciplina dos alunos em sala de aula. Em suas palavras:

*“[...] quando um aluno não fez a lição eles chegam e me falam: oh professor, o fulano não fez a tarefa direito de matemática. Ai já chamo e faço a minha parte e digo: “o fulano, tem hora pra tudo, você precisa brincar e se divertir, mas você precisa de matemática, tem que ter as duas coisas”* (DIÁRIO DE CAMPO, Módulo III, Professor Davi).

Mesmo demonstrando esforços na direção do trabalho colaborativo pontuais nos intramuros escolares, o mesmo declara que as maiores dificuldades deparadas ao longo da docência em contexto interdisciplinar residem na integração do trabalho aos pares, em outras palavras, em encontrar o equilíbrio entre o trabalho com os colegas para criar o alinhamento de posturas e atitudes de intervenção à formação da criança.

O professor Ari, por sua vez, manifesta concordância ao referido professor, ressaltando a necessidade de trabalhar em parceria com o professor de sala de aula. Seguindo o diálogo:

*“É importante que os professores, seja de Educação Física, seja o pedagogo, trabalhem em conjunto, toquem informações para ajudar esses alunos com dificuldade”* (DIÁRIO DE CAMPO, Módulo III, Professor Ari).

Os dados a seguir também ilustram as considerações docentes frente ao trabalho das professoras de sala de aula, respectivamente, ao demonstrarem reconhecer a tensão e os dilemas da rotina do pedagogo e da necessidade de articulação do trabalho educativo desempenhando na Educação Física e outras áreas, ressaltando o valor de ambas as partes:

*“Interessante porque o pedagogo também passa por dificuldades, pode não ser as mesmas que as nossas, mas eles também tem fragilidades no ensino” (Professora Lara).*

*“Quando chego e sento com eles na quadra, eu explico que tem hora para tudo, da conversa, a hora de focar [...]. Então eu tomei isso pra mim, eu sei que eu não sou a principal pessoa a executar isso, porque fico com eles muito pouco. Talvez da professora de sala que passa a semana toda fazendo isso” (DIÁRIO DE CAMPO, Módulo I, Professor Nuno).*

Para Shulman (1987), Grossman (1990) e Cochran et al. (1991), a atuação docente na dimensão do mesocontexto pressupõe interpretação da realidade e consideração do planejamento e na gestão de suas práticas pedagógica do coletivo. A fala exemplificativa do professor Luis, frente ao pedido de uma atividade para os alunos do Ensino Fundamental, denota um contexto revelador do seu conhecimento a este nível, desta vez, face às informações sobre o bairro onde os alunos vivem:

*“Eu peço para que eles façam tarefas no Google e tal e eles conseguem fazer pesquisa. Eu fiquei muito feliz quando eles conseguiram fazer [...]. Eu não pedia essa tarefa aqui porque a escola fica situada numa região mais afastada, mas eu vi que outra professora pedia e eles faziam. Por ser uma região mais pobre, eu achava que eles não conseguiriam, mas como eles moram no bairro e todo mundo se conhecer, eles pesquisaram juntos e fizeram juntos” (Professor Luis).*

Conforme lembram Gimeno Sacristán (1995) e Tardif e Raymond (2000), a gestão e as estratégias utilizadas a partir do conhecimento do contexto são particulares de cada professor, uma vez que estão condicionadas às suas concepções e experiências prévias. Em semelhante direção, o professor Omar demonstra contextualizar a sua ação educativa ao eleger o trabalho com pipa no Ensino Fundamental:

*“Por exemplo, esse bimestre eu quero trabalhar pipa porque tá chegando perto das férias daqui a pouco e eles vão soltar pipa [...]. É interessante também porque tá inserido na cultura deles. Principalmente aqui no bairro, aqui você olha para o céu o ano todo tem uma pipa, é muito presente e é muito interessante trabalhar assim” (DIÁRIO DE CAMPO, Módulo III, Professor Omar).*

Por outro lado, outras características presentes no universo escolar multifacetado lançaram-se como desafios aos olhos dos professores. Ao demonstrarem desconhecer ou desconsiderar o currículo das escolas, deparam-se com mais dificuldade para organizar e executar as propostas de ensino. Assim, o professor Guto ressalta percepções face às condições derivadas das escolas do município:

*“Mas, eu falo, tem escola e escola. Aqui (escola onde a entrevista foi realizada) a criança já vem sozinha, ela não tem aquele laço com a mãe que fica no portão. Aí, se você vai mais para o centro da cidade, a criança sofre um pouco*

*mais, ela tem esse laço bem colado com a mãe, nunca ficou sem ela, separado.. Então tem essas dificuldades” (Professor Guto).*

Grossman, Wilson e Shulman (2005) reforçam a atitude docente em buscar conhecer as escolas em momentos concomitantes à sua atuação, por exemplo, ao observar os diferentes locais e rotinas escolares com diferentes alunos e em diferentes contextos, na nossa interpretação, no recreio escolas, nos horários de entrada e saída, etc. (ZANOTTO, 2016, ZANOTTO; ALVES, 2016).

Na EFI, Debortoli, Linhales e Vago (2002) e Ferraz e Flores (2004) observaram o que conhecimento ampliado das escolas e rede de ensino (mesocontexto) auxilia na compreensão dos processos de planejamento e implementação das propostas pensadas pelo professor em consonância com as intenções pedagógicas dos pares de profissão e/ou na equipe interdisciplinar composta por professores generalistas e especialistas. Além disso, pode auxiliar e resultar na elaboração de projetos para as EMEIs e na oferta de maior coerência dos pressupostos dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e sua aplicabilidade no dia a dia da prática.

Assim, alcançamos a discussão sobre o conhecimento do macrocontexto. Esta dimensão engloba as realidades educacional, cultural, social e econômica dos alunos, de suas famílias e da comunidade onde vivem e está inserida a escola e os reflexos de todos esses elementos no processo de ensino e de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes (GROSSMAN; WILSON; SHULMAN, 2005). Nesta dimensão, tangenciamos as particularidades sociais e culturais da comunidade e, especialmente, como o conjugado normativo à educação nacional é compreendido pelos participantes.

Para inserir-se no conhecimento do macrocontexto é fundamental que o professor conheça não somente a realidade de sua área de ensino, mas também todos os aspectos que abarcam os fins educativos da escola e da Educação de modo geral (planejamento, escolha dos métodos, desenvolvimento e avaliação), na inter-relação ocasionada do convívio com os alunos e com a comunidade (escolar) (MARCON; GRAÇA; NASCIMENTO, 2011a).

Ainda que os dados desta pesquisa não nos permita aprofundar questões frente ao quanto os professores detêm de conhecimento sobre esta dimensão, podemos verificar que a sua aquisição, entre outras questões, resultou das oportunidades de diálogo com os pais em reuniões e outras festividades proposta pela rede municipal, que buscam desenvolver ações integrativa entre os pais, comunidade e escolas. Além disso, o conhecimento demonstrado releva-se frente à análise dos contextos em que os professores apoiavam suas ideias em aparatos legislativos

nacionais que respalda a Educação Física, no ambiente educacional escolar e das questões sociopolíticas que perpassam a educação ao fazerem menção aos PCN (BRASIL, 1997) (com maior incidência) seguido pela BNCC (BRASIL, 2017).

No tangível ao conhecimento do universo educacional, por vezes, os professores demonstravam apoiar as suas falas em pressupostos legislativos governamentais para o sistema educativo (esfera estadual e nacional) e, pouco expressivamente, mas ainda presente, às esferas institucionais do município. Nos ângulos de Freire (1993, 1996) e Gadotti (2004), conhecer estas estruturas oferece suporte para o professor planejar, implementar e gerir a prática pedagógica, consciente de seu papel e ato político como educador atuante em consonância com o desejável pelas políticas públicas educacionais e pelos projeto democráticos de sociedade.

Conforme o exposto, podemos inferir que os professores buscam conhecer os contextos de vida dos alunos e das nuances das escolas em que atuam. Atenção maior foi delegada aos momentos em que desenvolvem suas práticas, da observação da sua relação direta com os alunos e com os alcances imediatos das intervenções pedagógicas. Os resultados sugerem que no âmbito do microcontexto os professores não apresentam grandes dificuldades para alcançar os objetivos previsto nas práticas pedagógicas, sendo recrutado suficiente domínio do contexto de aula. Assim, o conhecimento do microcontexto parece contribuir decisivamente para organização da práticas pedagógicas destes professores, sendo, portanto, decisivo para compreensão do conhecimento pedagógico do conteúdo.

No âmbito do mesocontexto, relativo ao ambiente escolar, ao projeto pedagógico, às disciplinas curriculares e aos colegas de profissão, verifica-se a necessidade de implementação de propostas que ampliem os conhecimentos do grupo para alcançar os objetivos educacionais de inter-relação entre pares e entre áreas, para o trato das propostas interdisciplinares. Estas questões, conformem propõem Grossman, Wilson e Shulman (2005), envolvem as concepções pedagógicas dos professores, estruturadas em diferentes abordagens de ensino e das concepções epistemológicas de avaliação, as quais incidem no planejamento, implementação e gestão das práticas escolares, e conseqüentemente, refletem na aquisição de conhecimentos pelos alunos.

A análise do conhecimento do contexto indica direções para investimentos nos aspetos que viabilizem o trabalho coletivo docente, também e, sobretudo, dos gestores educacionais do município responsável pelas etapas iniciais. Os conhecimento do mesocontexto, notadamente, conduz à necessidade de aprofundamento das especificidades inerentes aos ambientes únicos, complexo e dinâmico de cada escola por onde os professores transitam.

A síntese dos três níveis de compreensão do contexto permite inferir que a tipificação do conhecimento entre os participantes provém, primeiramente, do contato com as crianças, da

experiência e da relação direta e concreta com a realidade do ensino; seguido pelo âmbito de conhecimento do entorno comunitário e das políticas educacionais do país, que repousa nas questões mais abrangentes (nacionais da educação); e por último, pela expressão do conhecimento das escolas, do conhecimento dos pais, responsáveis e do entorno social.

Com o cotejamento da literatura estruturante deste estudo é possível entender que quanto mais os professores souberem sobre cada uma das esferas do contexto, mais benefícios congregarão à atuação e, conseqüentemente, uma possível observação da elevação do alcance dos objetivos educacionais e de aprendizagens das crianças. Portanto, atenção especial deve ser requerida para ampliação do mesocontexto do grupo, especialmente para implementação de efetivas propostas de planejamento para composição curricular da EFI desenvolvida no município, que descrevam as propositadas práticas e gestão.

Relembramos que a análise empreendida na divisão destas três dimensões (micro, meso e macrocontexto) foi feita apenas para fins organizativos da discussão, pois os contextos na ação pedagógica estão intrinsecamente relacionados, dado o estreito paralelo de um e de outro, à medida que as dimensões se relacionam e se complementam.

Vale, por fim, registrar, que o conhecimento do contexto, ainda que em aparente interface íntima com o conhecimento pedagógico geral, distingue-se à medida que congrega as exigências do processo de gestão e todas as questões envolvidas na prática detida com as crianças, alcançando as intenções de efetiva aprendizagem entre elas, do entendimento da realidade das escolas e das condições sociais que as circundam.

O item a seguir, finalizando as propositivas desde capítulo, discorre acerca do conhecimento pedagógico geral, tal como feito nos tópicos anteriores, com a intenção de analisar os princípios para a ação docente na EFI, encerrando o tópico de discussão das integrantes da base de conhecimentos.

#### **4.2.4 Análise do conhecimento Pedagógico Geral de professores de EFI**

Integrante do conhecimento pedagógico do conteúdo, juntamente com os conhecimentos do aluno, do conteúdo e do contexto, o conhecimento pedagógico geral, demonstra o conhecimento do professor sobre as concepções pedagógicas e os princípios, fins e metas educacionais, congregando as estratégias e as questões de gestão e organização da sala de aula face aos conhecimentos do entorno das escolas (GROSSMAN, 1990, COCHRAN et al., 1991, COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999).

Na proposta de Shulman (1987) e Amade-Escot (2000), este âmbito do conhecimento envolve o planejamento, as fases de execução e avaliação dos processos utilizados para tornar

o conhecimento do conteúdo compreensível e ensinável aos alunos. Nestes trilhos, o presente item estabelece como objetivo analisar e discutir como o conhecimento pedagógico geral, integrante do conhecimento pedagógico do conteúdo, sustenta a prática pedagógica dos professores de EFI participantes do estudo.

Conforme reforça a literatura (SHULMAN, 1987, GROSSMAN, 1990, COCHRAN et al., 1991, AMADE-ESCOT, 2000), o conhecimento pedagógico geral é aquele em que o professor demonstra seu conhecimento sobre as distintas ‘nuances’ pedagógicas, englobando diferentes tipos de conhecimento em função dos objetivos de ensino e realidade dos alunos e contexto, representando, ainda, os conhecimentos, estratégias ou quesitos de gestão e organização das turmas para quais leciona. Segundo Mizukami (2004), as perspectivas pedagógicas gerais são responsáveis por agregar as crenças e as habilidades gerais relacionadas ao trabalho docente, dos quais, além dos conhecimentos do contexto educacional e dos fins, propósitos e valores educacionais, integram-se os conhecimentos dos alunos e do currículo (eixo vertical e eixo horizontal), em especial análise, à gestão de sala de aula. A referida autora avança nos conceitos ao comungar de princípios comuns entre o conhecimento pedagógico geral e os fundamentos teórico-metodológicos da atuação docente.

No que confere ao coletivo participante da investigação, foi possível identificar as concepções e posicionamentos frente aos universos da Educação e da Educação Física escolar. Estes ideais, apesar de demonstrarem-se distintos entre o grupo, a análise do conteúdo expresso em suas falas pressupõe semelhanças na origem do pensamento, comungando, portanto, de concepções símil das abordagens de prática de ensino. Em nossa análise, tais concepções, além de relativamente aproximadas, no que tange à preocupação com as questões da aula propriamente, ocasionaram abertura ao ‘diálogo pedagógico’ realizado em HTPC.

Com maior expressividade nos encontros do Módulo III da atividade formativa, nomeadamente, “Organização do ensino: a didática, metodologia e dilemas estruturantes da prática em EFI”, as discussões sobre os aportes teóricos dos documentos nacionais que sustentam a prática de ensino foram tomadas como base ao diálogo, ao aguçarem as reflexões acerca dos princípios educacionais que regem as estratégias pedagógicas, assim como os moldes que configuram a fase de planejamento (quando mencionada a sua existência) e de execução das atividades.

Frente à compreensão dos objetivos mais amplos relacionados à Educação e à formação dos alunos, os relatos evidenciam concepções distintas sobre os efeitos que os professores esperam nas aulas e da Educação Física como área de conhecimento na escola:



*“[...] que levam para a vida o que aprendam aqui. Que aprendam a gostar da Educação Física e não fiquem fechados para as aulas nos anos seguintes”* (Professor Davi).

O Professor Ari diz que a ideia do professor é justamente ser o mediador de todas as conexões da criança em “idade infantil”. Então, afirma que se o professor dar uma brincadeira de imitação para as crianças, elas não vão imitar sozinha e, possivelmente vão imitar aos pares em pequenos grupos. É desta concepção que, segundo o professor, as relações e as aprendizagens vão se desenvolvendo (DIÁRIO DE CAMPO, Módulo III).

*“[...] Outra coisa, essa base que eu acho muito importante, desta estabilidade de corpo, de correr, de saltar, tem criança que não consegue vir no 1º e 2º anos com isso. Eu só saio daquilo quando eu vejo que a sala inteira ou 90% conseguiu fazer ou chegou no resultado. Eu não consigo trocar de exercício sem ver que eles conseguiram. Eu posso trocar o jeito para fazer dar certo, mas sair daquilo sem ter dado certo eu não saio. Pelo menos esse é o meu objetivo mesmo, dar essa base para o aluno, sabe?”* (Professor Guto).

Ainda que os professores tenham sustentado seus ideias de ensino em vieses e princípios diferentes, em que para o professor Davi, sumariamente, a Educação Física corrobora à formação integral do aluno; para o professor Ari o processo educativo encontra suporte nos princípios dialógicos da educação e, segundo o professor Guto, o ensino detido ao âmbito do desenvolvimento motor, a aproximação entre eles ocorre ao priorizarem a análise nas situações palpáveis de ensino e de aprendizagem, do contato e relação com a criança, como demonstram também nas análises item anteriores.

Em outras palavras, as principais atenções ao pedagógico geral estiveram atreladas ao desenvolvimento da fase interativa do ensino, remetendo-se ao alcance dos seus objetivos e ao cumprimento das estratégias metodológicas eleitas em cada contexto particular de aula. Neste sentido, cumpre inicialmente destacar que as metas pareciam ser estabelecidas e buscadas aula a aula, não repercutindo nas práticas pedagógicas subsequentes, especialmente na análise das falas dos professores atuantes na Educação Infantil.

A professora Ana elucida a problemática em tela:

*“Eu acho assim, considerando os jogos e atividades em si, não há outro conteúdo específico a ser aplicado. Eu particularmente gosto que não haja. Também como a ideia da sequência. As brincadeiras vão se desenvolvendo, né?!”* (DIÁRIO DE CAMPO, Módulo III, Professora Ana).

Os resultados do estudo de Bonfietti et al. (2019) com professores de Educação Física, apontam para direção semelhante a esses achados, ao explicarem que os professores na Educação Infantil tendem a planejar suas aulas isoladamente no contexto escolar mais abrangente, atitude que não corrobora à ampliação do horizonte de intervenção, sendo ainda

difícil observar uma organização lógica e sequencial da componente nas propostas deste nível de ensino.

Frente às discussões acerca da compreensão dos Campos de experiências na Educação Infantil contidos na BNCC e as competências específicas de ensino para o Ensino Fundamental 1, presentes nos PCN e também na BNCC, os professores relatam dificuldades em articular os referidos documentos com o que é desempenhando no cotidiano escolar. Evidenciamos o conjunto de dados concernente à atuação docente na Educação Infantil, refletindo as proposições de aulas pouco articuladas entre si, entre as demais atividades das EMEIs e, inclusive, entre os colegas da área atuantes no município.

Estes dados pressupõem o desencadeamento de atividades apartadas do coletivo docente, o que, em consequência, pode extinguir a carga de participação do professor e invisibilizar a sua corresponsabilidade na oferta e garantia do processo educativo de qualidade na base da Educação Básica, ao menos o que concerne à Educação Física.

Considerando as discussões sobre os infindáveis desafios presentes no campo de inserção da Educação Física na Educação Infantil (FERRAZ, 1996, SAYÃO, 1999, RANGEL-BETTI, 2001, TANI, 2001, AYOUB, 2001, SAYÃO 2002, ANDRADE FILHO, 2011), relevamos a nossa atenção ao modo como o conhecimento pedagógico geral alocado em circunstâncias mais abrangente da educação poderiam colaborar à melhoria da ação pedagógica e da ampliação do entendimento da função do professor especialista nesta nível.

Neste sentido, ainda que restrito à própria atividade docente, os professores dedicam atenção à distribuição e organização dos objetivos e conteúdos pontualmente desenvolvimento em suas aulas, fazendo, por vezes, menção a como estas questões se distribuem ao longo dos bimestres. Em diálogo com Muzukami (2004), tais preocupações subjazem o eixo vertical do currículo, ainda que ausentes nas falas dos professores às questões do PPP ou dos planos plurianuais, mas ainda assim englobaram os pontos específicos da prática.

A despeito da organização e gestão em situações do próprio trabalho, os professores demonstram preocupações em fazer da aula um momento proveitoso às crianças, na tentativa de contemplar a diversão e o prazer envolvido nas práticas corporais. O professor Guto foi categórico ao demonstrar suas crenças sobre a Educação Física como tempo-espço de descontração, quer na atuação na Educação Infantil, quer no Ensino Fundamental 1. Em suas palavras “[...] *proponho uma aula muito divertida pra elas. É descontração o tempo todo. As crianças fazem e nem percebem que estão fazendo, porque estão se divertindo*” (Professor Guto).

Outro fragmento demonstra a sua preocupação em não fazer das aulas um amontoado de práticas pautadas unicamente no desenvolvimento de habilidades motoras (do viés da prática/repetição mecânica, padronizada e reducionista), assim como nas visões que não exprimem qualquer sentido ou relação entre a Educação Física escolar e a vida cotidiana da criança:

É neste sentido que o professor Guto coloca: *“qual a diversão que a criança tem em correr? Em círculo com os colegas? Qual o prazer disso? [...] Espero que eles entendam ou que eles gostem e se divertem nas atividades da aula”* (Diário de campo, Módulo III, professor Guto).

A professora Lara corrobora:

*“[...] Eu não gosto de trabalhar com fundamentos por muito tempo ou ficar cobrando um movimento bem executado e ficar fazendo várias vezes na aula, para mim isso não é legal. Não que seja obrigação fazer isso sempre, mas eu gosto de trazer jogos diversos, coisas doidas que os alunos testem de uma maneira diferente”* (Professora Lara).

Contribui a estas concepções, os expostos pelos professores Ari e Beto, ao compartilharem com o grupo: *“Isso tá na criança, de falar como que brinca, de passar para os colegas como se diverte e caba sendo algo espontâneo delas”* (Professor Ari) e *“Eu sei que não é o que a área tem defendido mais, mas acho que está sempre ligado com a fruição, tomado pelo prazer elevado da diversão e da ausência dos problemas”* (DIÁRIO DE CAMPO, Módulo I, Professor Beto).

Os dados aqui encontrados convocam os achados no estudo de Darido (2001, p. 63), ao interpretar a perspectiva discente na Educação Física, em que indicam que *“a disciplina na escola serve para brincar e ficar alegre e para aprender a jogar e praticar esportes”*. O referido estudo ainda revela que para os professores os conhecimentos da cultura corporal de movimento são tão importantes quanto o prazer que os alunos possam experimentar nas aulas.

Na sequência, tratamos das características das práticas pedagógicas anunciados. A análise dos conteúdos expressos na atividade de mapa conceitual, realizada no Módulo II da atividade em HTPC, permite caracterizar, genericamente, como as aulas são configuradas na ótica dos professores. Os seguintes termos delineiam os seus aspectos gerais:

*“Início da aula com conversa sobre o objetivo proposto no planejamento; levante das necessidades de adaptação da atividade prevista para o dia”* (Professor Omar).

*“Roda de conversa inicial e final em todas as aulas: início marcado por conversas sobre autonomia, seguido pela vivência do conteúdo e roda de conversa sobre as diferenças e alteridade”* (Professor Ben).

*“Explicar os conceitos sobre corpo e das brincadeiras da aula; socialização e realização das brincadeiras culturais ou jogos” (Professora Ana).*

Aparentemente, as aulas são configuradas por elementos semelhantes, representando o desenvolvimento das ações composto por, pelo menos, duas etapas (apresentação/contextualização da atividade e execução das tarefas principais) como recursos didáticos que permitem ao professor organizar o ensino.

Frente a compreensão do contexto, em que se evidencia o conhecimento pedagógico geral, a análise das falas dos professores de Educação Infantil (todos com pelo menos quatro anos de docência neste nível), somada à análise das discussões oriundas do HTPC, com atenção especial as contribuições da professora Ana, por apresentar nove anos de atuação, revelam as elevadas preocupação às questões de segurança e vigilância das crianças. Tais ações foram enfatizadas quando as aulas acontecem no pátio das EMEIs, dada a impossibilidade de utilização da quadra ou até mesmo pela sua inexistência.

Em contrapartida, as aulas ministradas pelos professores com maior carga horária de trabalho nos anos iniciais, da análise das informações emergente dos diários de campo, revelam dispersão entre as diferentes modalidades trabalhadas (ligeira diversificação dos conteúdos), evidenciando, portanto, poucas preocupações com segurança e integridade física dos alunos, voltando-se, agora, à garantia da participação e fruição da aula. O recorte demonstra:

Ao conversamos sobre a organização dos conteúdos, mais uma vez com base no texto da BNCC, os professores expressam a preocupação de que os alunos consigam usufruir das aulas e que eles tenham base para executar de forma qualitativa as atividades (DIÁRIOS DE CAMPO, Módulo III).

Segundo Grossman (1990), enfaticamente, o conhecimento pedagógico geral é responsável por reunir um conjunto de habilidades gerais relacionadas ao ensino, dentre as quais, na análise empreendida, destacam-se os conhecimentos relativos a instrução, bem como a gestão e implementação das estratégias em nuances específicas da aula, por exemplo, conforme verificado pelo grupo ao tratar da resolução dos dilemas frente à disposição dos materiais, as intrigas entre os alunos, desobediência, os imprevistos, ocorrências, ferimentos, etc..

Nesta direção, a professora Lara narra:

*“Assim, um dos fatores que interferem na ordem das atividades é se nas escolas tem certos materiais. A quantidade de aulas e dos locais das escolas, porque eu tenho que sair daqui e correr para a outra escola. Então não posso fazer atividade com tantos materiais se não consigo guardar. Tem que pensar nisso” (Professora Lara).*

Além de muito valorizados no planejamento e, fundamentalmente, à gestão das práticas pedagógicas, aos conhecimentos dos alunos e do conteúdo demonstrados, relacionam-se intrinsecamente com o conhecimento pedagógico geral inerente à ação docente. Observa-se que os conhecimentos pedagógicos de professores de EFI parecem atuar diretamente no âmbito do planejamento e execução das próprias aulas e, com menos incidência, mas ainda presente, na interpretação e à análise conjunta das práticas propostas com os pares (professores de outras áreas do conhecimento) atuantes nas EMEIs ou EMEFs que concentram maior carga horária de trabalho.

Em outro ponto da análise, os professores mencionaram as competências da direção e coordenadores pedagógicos, aos colegas de trabalho e a participação dos pais com mais frequência. O Professor Nuno ressalta as possibilidades do trabalho em parceria com a direção das escolas, ao reconhecer que as suas propostas são sempre bem acolhidas e incentivadas, exemplificando com uma de suas vivências: “[...] *na semana do trânsito no ano passado e tive total suporte dos professores e da diretora da EMEI, que gostou da ideia e depois publicou na página da escola. Foi bem legal!*” (DIÁRIOS DE CAMPO, Módulo III, Professor Nuno).

Contraparte, face à compreensão da direção e dos coordenadores pedagógicos, o professor Omar aponta o papel pouco efetivo da direção escolar à disponibilidade de transporte para realização de aula diversificada em uma praça do município. Outrossim, enfaticamente, aparece em sua fala após apreciação do vídeo de um episódio do Programa Salto para o Futuro, que tratou dos dilemas cotidiano da Educação Física na escola<sup>23</sup>, correspondente a parte dos materiais de apoio das intervenções do Módulo 3.

Em determinado momento do vídeo, o entrevistado refere-se às questões do espaço para as aulas de Educação Física. Neste sentido, o professor manifesta seu descontentamento:

*“Comigo acontece que não consigo trabalhar nessa escola, infelizmente. Tem um problema feio de espaço. É uma escola boa, mas não tem como trabalhar, porque para o espaço que tenho eu ainda atrapalho quem estão dando aula. E hoje me deparei com a coordenadora, até. Eu não discuti com ela, mas eu expliquei pra ela que a nossa área é uma área de movimento [...]. A criança quer se movimentar”* (DIÁRIOS DE CAMPO, Módulo III, Professor Omar).

Os professores Ben e Isac corroboram às reflexões:

*“[...] além de, por vezes, não ter material para trabalhar, ainda carecemos de um espaço que possa efetivamente trabalhar”* (Professor Ben).

<sup>23</sup> Vídeo: Dilemas da Educação Física no cotidiano. Link para acesso: <https://www.youtube.com/watch?v=k4dEAV0t9H8>. O conteúdo do vídeo compõe um dos episódios da série televisiva “Dilemas da Educação Física no cotidiano” editado pela TV escola e publicado no ano de 2011.

*“O problema é quando você tem o espaço, mas não pode porque aí atrapalha os professores, porque a gente sabe que a criança pequena faz barulho mesmo, corre, chora, etc.”* (Professor Isac).

Com efeito, além de nortear a análise sobre o conhecimento do contexto na prática pedagógica do professor, estas questões aludem à maneira como o conhecimento pedagógico geral se manifesta, preliminarmente, respaldado no imbricado contexto de conhecimento da aula que, em contrapartida, denuncia a ausência de reflexão sobre as questões mais amplas na educação.

O foco ampliado de conhecimento pedagógico geral, estruturado em seu eixo horizontal (MIZUKAMI, 2004), que extrapola as paredes da sala de aula e circunda outras áreas de conhecimento ou a articulação com os conteúdos referentes ao mesmo ano letivo, foram observados com pouca frequência na fala dos professores. Analogamente, foi notória a reduzida menção frente aos PPPs das escolas por onde transitam, bem como a compreensão da Educação Física no conjunto articulado em que a escola se estrutura em interface as políticas públicas educacionais.

Os professores compartilham as dificuldades para discernir sobre as possibilidades de inserção da disciplina de Educação Física nos projetos pedagógicos das escolas, bem como o potencial de integração e de interdisciplinaridade desta componente com os demais componentes curriculares da Educação Básica e as implicações de sua intervenção docente para a educação e a formação dos alunos. Vale ressaltar a importância da formação no âmbito de conhecimento das políticas educacionais e do próprio conhecimento político do professor, para que dispõem elementos suficientes às análises críticas da conjectura escolar como reflexo da sociedade. Para tanto, prescinde envolvimento e entendimento aprofundado dos ditames das políticas públicas da profissão docente na educação pública brasileira.

Com apoio no quadro teórico conferido à pesquisa (SHULMAN, 1986, 1987, AMADESCOT, 2000, MIZUKAMI, 2004), nesta discussão ainda se insere a análise de que os professores com mais tempo de atuação em ambas as etapas de escolaridade dispunham de um conhecimento pedagógico geral ampliado quando comparado aos professores em início de carreira. O conhecimento pedagógico geral ampliado, por sua vez, pode dar suporte para reflexões mais articuladas ao complexo e dinâmico ambiente de ensino e ao multifacetado trabalho docente, que implica diretamente a efetividade dos contextos de aula (GROSSMAN, 1990, COCHRAN et al., 1991). Neste caso, é compreensível que os professores participantes deste estudo, dada o tempo de atuação na Educação Básica, expresso no Quadro 6, apresentem

preocupações restritas ao contexto da prática de ensino quando comparado ao seu conhecimento pedagógico geral.

No cerne desta questão, o conhecimento pedagógico geral parece atuar na solução de questões pontuais referentes à interação com as turmas, aparecendo com maior ênfase na compreensão sobre o que ensinar e para quem irá ensinar. Esta análise permite afirmar que o conhecimento demonstrado pelos professores está diretamente pautado no contato com a criança, o que também é expressivo, por incidir, de fato, nas questões específicas do fazer, garantindo, ao menos, esforços à fruição e diversão em momento de aula.

Dentre os mais significativos resultados de suas pesquisas, Marcon, Graça e Nascimento (2010) enaltecem que quanto mais os professores estejam imersos em situações de ensino, seja às condições físicas ou curriculares, maior será a sua base de mecanismos e estratégias pedagógicas gerais, o que, na mesma medida, potencializará a sua intervenção e formação dos alunos.

O destaque ao conhecimento pedagógico geral do coletivo indica residir mais nas questões de organização da multidimensionalidade do ensino com uma turma de crianças do que agir articuladamente com os princípios das escolas em que atuam, compreendendo melhor à docência em contexto plural e transpondo os desafios da profissão. Para tanto, evidencia-se a necessidade de planejar e gerir práticas pedagógica no âmbito (inter)institucionalizado do município, tentativas já demonstradas pelos professores, para, com esforços, agirem intencionalmente na constituição de um perfil profissional para o coletivo<sup>24</sup>.

Ainda que com poucas incidências às informações analisadas, cumpre, por fim, anunciar que houve preocupação face à promoção de interdisciplinaridade e de aproximação entre as diferentes área de conhecimentos dos anos iniciais da Educação Básica, em especial, na Educação Infantil. Mesmo que os professores não tenham apresentado claramente que contribuições a Educação Física, enquanto área de conhecimento para o alcance dos objetivos na abrangência deste nível, com análise conferida aos aportes legislativos (RCNEI, DCNEI, Parâmetros de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2001), consideram enxergar relação do seu trabalho com os projetos encabeçados pelas escolas.

A reflexão que se coloca é: uma vez identificado o conhecimento pedagógico do conteúdo diretamente relacionado às práticas pedagógicas, com vistas em proceder a uma boa aula e dar conta de vencer as vicissitudes do cotidiano, dificilmente, o professor conseguirá identificar e sustentar a sua função pedagógica (e social) em projetos pedagógicos amplos

---

<sup>24</sup> Reforça a afirmativa a existência do HTPC específico para estes professores.

propostos pelas escolas. De maneira semelhante, o caminho se mostrará mais dificultoso para que consigam reconhecer e fazer reconhecer as consequências e as implicações de suas ações para a aprendizagem dos alunos em contexto multidisciplinar de formação no início da Educação Básica.

O contrário chama a atenção nesta análise, ao evidenciar a ausência de preocupações do grupo às questões da interdisciplinaridade tão fortemente presente no trabalho com a criança, especialmente dos professores que atuam há mais tempo no Ensino Fundamental. Conforme apontam Soares, Prodócimo e Demarco (2016), as propositivas de articulação e permeabilidade entre a Educação Física e os componentes curriculares nas escolas tendem a assumir perspectivas enfraquecidas conforme o avanço nos níveis de ensino.

Para direcionar questões cada vez mais amplas ao universo educacional compreendido nas etapas iniciais da escolaridade, em especial à Educação Infantil, é preciso que este âmbito do conhecimento seja ampliado e, em consequência, que os professores coloquem em tela o próprio caráter não disciplinar de inserção da Educação Física, mas sem perder de vista as finalidades e intencionalidade da área e dos PPPs das EMEIs, dada a especificidade da obrigatoriedade em articulação com os demais componentes curriculares.

O baixo indicativo do conhecimento pedagógico em termos de inserção prolongada e aprofundada nas distintas escolas, ou seja, com vasto conhecimento dos ditames e princípios de cada etapa do ensino (questões que compreendem também o Ensino Fundamental 2 e o Ensino Médio) em cada escola, pode ser justificado pelos modelos fragmentados como se distribui a carga horária de trabalho anual do professor. A redistribuição anual das aulas (processo anual de atribuição), que necessariamente não garante a continuidade do trabalho docente nas mesmas escolas, o que, em consequência, inviabiliza a possibilidade de continuidade das ações formativas.

A professora Lara percebe as situações de conhecimento e desconhecimentos frente à prática pedagógica:

*“[...] este ano eu peguei algumas turmas que já dei aula, então eu sei que eles têm certas capacidades e habilidades. Então, nesse ano, por já saber o que elas fazem, eu trabalho para que isso seja evoluída e mais, cheguem em um grau, pensando em escadas, que cheguem em mais, já sabendo que eles sabem. Quando é uma turma que nunca peguei aí é uma surpresa. Bom, se já sabe fazer isso, vamos tentar forçar pra ver... Muitas vezes é teste, não tem muito como partir do ideal” (Professora Lara).*

O processo de deslocamento para um conhecimento pedagógico geral que saia das instâncias particulares da aula e avance para questões mais alargadas da compreensão do ensino



na escola, podem ser logradas pelo contato prolongado às instituições e com os pares. É neste sentido que a ampliação do conhecimento pedagógico geral para os espectros gerais da Educação ampliaria as perspectivas das práticas pedagógicas destes professores.

De fato, o reconhecido do papel do conhecimento pedagógico geral, ainda que de maneira indireta e muito limitada nesta análise, repousam nos conhecimentos relativos à gestão do grupo em aula, com ênfase nas orientações que são dadas pelo professor nesse processo. Em outras palavras, reiteradamente, as maiores preocupações estiveram nas práticas pedagógicas que ministram, que por um lado, ainda que se mostre como um conhecimento restrito frente ao universo que envolve a educação, por outro, no que concerne a sua implicação para a prática pedagógica, mostra-se como potencial contributivo para potencializar as ações de ensino.

Estas questões ganham relevo na proposta de Grossman (1990), ao descrever que o conhecimento pedagógico amplia as possibilidades do professor para abordar os temas de ensino com os alunos. O conhecimento pedagógico geral ampliado permite aos professores refletirem sobre cada um dos diferentes conhecimentos e conteúdos a serem abordados, quer sobre a maneira como esses conhecimentos e conteúdos podem se inter-relacionar uns com os outros, quer sobre os critérios a serem empregados para distribuí-los adequada e coerentemente ao longo do bimestre e, fundamentalmente, para viabilizar o ensino por parte dos alunos.

Sendo assim, se admite que a estruturação e o gradativo aperfeiçoamento do conhecimento pedagógico geral pode fornecer aos professores de EFI condições necessárias para avançar consistentemente na construção e no aprimoramento do conhecimento pedagógico do conteúdo, considerado como o componente fundamental do conhecimento para a docência. Essas inferências sugerem que, por meio das práticas pedagógicas, o conhecimento pedagógico geral pode exercer influência significativa no processo no conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores de EFI e estar diretamente relacionado a qualidade das aulas.

Diante do exposto, este tópico se propôs a analisar, justamente, como o conhecimento pedagógico geral, integrante do conhecimento pedagógico do conteúdo, sustenta a prática pedagógica dos professores participantes. Conforme observado, a estruturante corresponde a um grupo maior dos conhecimentos necessário para o ensino, envolvendo as questões relativas às crianças, objeto de ensino definido em função do que os professores sabem para si e do currículo, dos materiais e contexto didático-pedagógico.

Os propósitos de cada subitem apresentados nesta seção do capítulo viabilizaram a discussão das especificidades e as características dos docente de EFI, no que respeita a proposição e o desenvolvimento das intenções para o ensino de Educação Física escolar no

período abrangente da infância. Entretanto, os objetos específicos investigados nesta pesquisa ainda impõe a necessidade de analisar as perspectivas de continuidade do ensino na ótica destes professores.

Frente às compreensões da articulação entre as etapas do ensino, buscamos compreender a articulação curricular e identificar os processos de continuidade de ensino empregados na EFI, com cuidado à análise frente a influência de cada uma das estruturantes da base de conhecimentos para o ensino, conforme exposto no item a seguir.

### **4.3 Discussão dos processos de continuidade do ensino e a articulação curricular na EFI**

Este item estabelece os seguintes propósitos: apresentar e discutir questões referentes à articulação curricular e a identificação de processos de continuidade de ensino empregados pelos participantes da segunda fase desta pesquisa, face à compreensão de como o conhecimento pedagógico do conteúdo atua na prática pedagógica do professor de EFI. Vale salientar que a presente análise recorre as informações obtidas junto aos professores Guto, Davi Lara e Luis, que necessariamente atuam com crianças da última fase da pré-escola e com os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Dentre os inúmeros conhecimentos requeridos para o ensino (do sujeito, conteúdo contexto e pedagógico geral) evidenciado por Shulman (1986, 1987) e compartilhado por Grossman (1990) e Cochran et al. (1991), entre outros, somado às posturas reflexivas da prática profissional (SCHÖN, 1983, MARCELO GARCÍA, 1995, PÉREZ GÓMEZ, 1995), é evidente que o professor de EFI deva desencadear uma ação pedagógica dinamizadora dentro da escola, a partir da organização e mobilização de competências correspondentes às etapas iniciais da Educação Básica.

Preliminarmente, cumpre tomar nota que nesta discussão não intencionamos comparar a atuação do professor de Educação Física nas duas etapas, mas sim levantar elementos que nos permitam compreender a natureza do seu trabalho ao longo delas, bem como a interface do conhecimento pedagógico do conteúdo que integra os elementos da base necessária para o ensino em contexto que tangencia a transição do ensino.

Conforme expressa Bravo (2010), a articulação vertical do currículo é a parte do currículo que remonta a uma sequência progressiva e interligada entre os diferentes anos e ciclos que constituem o percurso escolar, articulando os níveis de ensino. A compreensão de como a base de conhecimentos necessária para o ensino configura a prática pedagógica nesta direção, exige reconhecer como o professor estabelece e desempenha relações com o sujeito, com o conteúdo e, principalmente, com o contexto e pedagógico geral, por possibilitar

compreensão da rede escolar e das estratégias de ensino e de aprendizagem, planejamento, avaliação e aportes contidos em documentos oficiais em análise específica ao período de transição, entendendo as características dos currículos e a forma como são elaborados e implementados.

De modo geral, os professores apresentam dúvidas e indeterminações quanto ao que é exigido em relação à formação integral da criança. Relevam-se, assim, as incertezas expressas sobre se as ações formativas à criança devem circundar a sua atual condição/momento de vida ou se respaldam na preparação para as etapas seguintes ou, em última análise, nestas duas circunstâncias.

Frente aos entendimentos sobre os pressupostos da Educação Infantil, demonstram-se pouco consistentes no entendimentos entre desempenhar ações estanques à especificidade da área e/ou traçar metas para garantir avanços futuros na aprendizagem da criança, conforme ilustrado a seguir:

*“É necessário preparar os alunos para as atividades que estão por vir. Por exemplo, antes de trabalhar pega-pega no ensino infantil, eu trabalho uma boa noção espacial, formas de correr perto dos amigos e outros elementos para evitar trombadas, quedas ou que simplesmente que eles consigam realizar a tarefa com um mínimo de eficiência” (Professor Guto).*

*“Resgatando a ideia da evolução dos conteúdos e complexidade dos mesmos entre os anos, para exemplificar mais ainda, eu posso ensinar um jogo bem simples como o “papão humano” – que são os alunos em torno de uma única área queimando outros dentro da mesma, no ensino infantil, que servirá de base para um jogo como “bola de fogo”, um jogo parecido com queimada sem cemitério, e a “queimada” em si no ensino fundamental, que por sua vez servirá de base para um jogo de dodgeball e de Handebol futuramente” (Professor Davi).*

*“[...] Existe relação na questão na profundidade [...]. Em todos eu sinto que vou ter que repetir aquela atividade, então eu faço de uma forma onde eu sinto que isso vai ter uma ligação” (Professora Lara).*

Kramer (2006), defende a Educação Infantil e o Ensino Fundamental como instâncias indissociáveis do processo de democratização da educação brasileira, destacando a relevância desta articulação no que se refere às crianças e ao trabalho pedagógico nas creches, pré-escolas e escolas. Nestes ditames, enquadramos o papel da Educação Física em empreender esforços na realização de pesquisas, indagações, suposições e proposições para criar subsídios teóricos e metodológicos para implementação de propostas transicionais que amplie a qualidade da educação no período de infância.

Frente às definições trazidas pela autora, os dados encontrados permitem afirmar que os participantes visualizam os pontos comuns entre as etapas, mas não, necessariamente,

expressam com clareza como proceder à articulação dos níveis, somada à ausência de considerações sobre como a Educação Física se articula para a transição do ensino nos ciclos iniciais.

As DCNEI (BRASIL, 2009a) expressam a necessidade de oferecer às crianças um atendimento que integre os aspectos físicos, cognitivos, afetivos e sociais, entendendo-a como um ser indivisível. Esta afirmação suscita à reflexão de que as ações pedagógicas devam perpassar pelo intermédio e avanço do conhecimento na base necessária para o ensino do professor, com base nas especificidades dos currículos que orientam a prática nos diferentes níveis. Em nossa ótica, são nestes termos em que se estabelecem os objetivos de expansão do ensino da Educação Física na infância, colaborando para os demais processos de continuidade de ensino e de aprendizagem verificados pelos alunos nessas etapas.

Tal como Kramer (2006), Brandão e Paschoal (2008) defendem o diálogo entre a Educação Infantil e Ensino Fundamental pautado no trabalho indissociável destes dois níveis de ensino, ao reconhecer o direito à brincadeira, produção cultura e as ações infantis. Os autores ainda salientam que embora o trabalho seja articulado, há que estar presente a noção de que a Educação Infantil não é etapa preparatória para o Ensino Fundamental, pois possui objetivos próprios (sobretudo atrelados ao cuidar, educar e brincar) ao tempo específico da primeira infância, portanto, sem caráter propedêutico.

Neste quadro, observamos a tentativa docente em conciliar as duas nuances, as quais orientam as propositivas pedagógicas visualizadas na prática pedagógica. O excerto a seguir reforça:

*“Avalio os alunos em ambas as fases [...], mas me faz sentido analisá-los nas questões do presente, embora, vez ou outra, aplico alguns critérios de conhecimento e preparo para as suas questões futuras” (Professor Davi).*

Apesar disso e, em maior evidência, entre os dados esteve a consideração da criança a partir do seu tempo atual de vida, conforme expressam os professores Lara e Luis:

*“[...] observo se os alunos são solícitos, se ajudam um ao outro quando necessário, se participam e cooperam com o preparo e andamento das atividades e com o professor, e se não atrapalham o aprendizado de forma geral, por falta de atenção, egocentrismo, etc.. Não julgo pelo desempenho no futuro deles” (Professora Lara).*

*“Eu penso que os alunos deveriam ver o máximo de atividades possíveis para ter uma base, uma noção para brincarem fora da escola o que viram aqui” (Professor Luis).*

As informações apresentam a atenção do trabalho docente nas perspectivas do tempo atual de vida da criança, compreendo-as a partir do seu referencial e não em nome de um futuro

que ela talvez ainda não compreendam, considerando, assim, as perspectivas das linhagens teóricas que tomam a criança como sujeito (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007, CRUZ, 2008; DELGADO; MULLER, 2008).

Interessante destacar que os dados discutidos nessa seção encontram as considerações apresentadas no item de discussão de conhecimento sobre o sujeito, quando o coletivo docente anuncia entender a criança como ‘sujeito do hoje’, com vontades e desejos, impactando as ações pedagógicas desenvolvidas na prática. Com isso, evidencia-se o respeito destes professores para com os interesses e anseios dos seus alunos frente ao que Kishimoto (2004) traz como a disposição para a imaginação, curiosidade, desejo de aprender, de se movimentar e brincar, traços evidentes na prática pedagógicas dos professores. Outrossim, ao que é defendido por Brandão e Paschoal (2009), sobre a necessidade de respeito ao lúdico, movimento, criatividade, autonomia e participação ativa das crianças.

Aparentemente, para os participantes da segunda etapa da pesquisa, o que representa contar para a articulação dos diferentes conhecimentos é justamente o quanto eles esperam deter de conhecimentos sobre os seus alunos. Este dado releva o que as propositivas legislativas nacionais afirmam, sobre ter o aluno como eixo de todo o trabalho pedagógico nas primeiras etapas da Educação Básica (RCNEI, DCNEI, BNCC), o que pressupõe, reconhecimento da criança como sujeito de direitos, produtora de cultura e protagonista dos seus processos de socialização.

Entretanto, dos aspectos elucidativos às questões de reconhecimento da criança em demasia, sugere-se que os professores oportunizem experiências e elejam temas de ensino apartados de uma linearidade aos objetivos definidos e esperados pela ação docente nestes níveis. Tal condição pode acarretar em processos de descontinuidade do trabalho, inclusive sobre o que é objetivado para uma mesma turma, sem ainda perspectivar os processos que atentam a transição e a articulação vertical do ensino. As falas dos professores indicam que as intervenções pedagógicas, ao menos às crianças da pré-escola, constituem-se em começo, meio e fim em si mesma, sem atenções consideráveis ao que está por vir no processo de aprendizagem.

Acolher as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes no contexto de observâncias das atividades representa situação desejável ao trabalho docente na Educação Física, inclusive conforme explanado pelas legislações vigentes. No entanto, o que pouco se questiona é como os saberes demonstrados pelas crianças e relevados pelos professores estão sendo entrelaçados aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio

cultural e, ainda, como estão sendo desenvolvidos em correspondências às especificidade da Educação Física na pré-escola e escola.

A justificativa deste pleito, ao menos na presente pesquisa, parece estar, novamente, na demasiada importância atribuída aos conhecimentos da criança real/concreta, disponibilizada na observação das aulas. Em consequência desta restrita atenção, denota-se a decorrente promoção de atividades que atendam de imediato às suas expectativas das crianças, em questões que correspondam aos seus anseios pontuais, oportunizando a elas diversão, prazer a satisfação. Todavia, ao assumir estas perspectivas, coloca-se em questionamento o avanço consistente das ações de planejamento a longo prazo e, em consequência, as palpáveis aprendizagens.

Frente à investigação das relações entre as características, em termos de atividades previstas às etapas de ensino, os professores indicam que na Educação Infantil devam ser trabalhadas as bases motoras por meio de brincadeiras e atividades simplificadas, fornecendo suporte para inserção da criança no Ensino Fundamental. Somam-se a este cenário, indicativo de diferentes prismas, da ausência de um propositiva curricular para a Educação Física nesta etapa, inclusive ausente nos PPPs.

Os aportes legislativos supracitados nesta pesquisa (LDB (BRASIL, 1996), DCNEI, BNCC) aponta que a Educação Infantil deve ter um currículo, sobretudo a partir no contido na BNCC, ao enfatizar que os municípios devem organizar seus currículos que serão base para a elaboração das propostas pedagógicas das creches e pré-escolas. Nesta direção, ao nosso ver, a inexistência de um material guia acaba por enfraquecer o trabalho da classe docente, deixando à margem os princípios organizativos que buscam alinhar a Educação Física nesta etapa de ensino.

Evidenciamos os dilemas refletidos em atuação na pré-escola e anos iniciais diante da seguinte situação descrita pelo professor Luis:

*“Eu tenho uma dificuldade muito grande em associar, como eu disse, de trazer da BNCC, por exemplo, e já começar a trabalhar para que consiga entregar no ensino fundamental um aluno que já esteja familiarizado com todos os conteúdos. Quando eu sei que, a partir da minha prática, talvez se eu trabalhasse com a crianças isso lá a trás, eu volto. Mas, eu não vejo ligação direta do currículo do ensino infantil para o ensino fundamental, eu sei que existem, mas eu não vejo na minha prática, como eu conseguiria fazer isso de uma forma qualitativa, entende?” (Professor Luis).*

A consulta às políticas educacionais brasileiras, explícito nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e no Plano Nacional de Educação (2015-2015), bem como o lastro teórico empregado nesta pesquisa, evidenciam as características próprias, flexíveis e contextualizados encontradas em cada etapa do ensino. Com efeito, as questões de

continuidade das ações pedagógicas foram contempladas pelos professores, porém em meio a um cenário nebuloso cercado de proposições e poucas afirmações.

A consulta as produções científicas na área escolar da Educação Física indica carência de estudos frente à análise aprofundada dos processos transicionais entre os níveis. Com isso, relevamos uma legítima preocupação pela ampliação de estudos que se debruçam a perscrutar a continuidade do ofício profissional da Educação Física escolar, em especial, na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental 1, dada a urgente e recente inserção destes professores nas etapas iniciais da Educação Básica.

Desta forma, evidenciamos a necessidade de propositura curricular para o município, de organização de um documento articulador dos ensinamentos para os professores de EFI, para que possam pleitear o desenvolvimento de formas de planejamento conjunto dos objetivos e finalidades esperadas para ambos os segmentos, com sintonia entre os currículos e garantia da continuidade dos processos de aprendizagem, em especial atenção ao último ano da pré-escola e ao primeiro ano do Ensino Fundamental.

A despeito da existência e seleção das experiências e conteúdos nestes níveis, da descrição de quais são eles, conforme verificado no capítulo anterior, face à análise do conhecimento do conteúdo, os professores alegam abranger, fundamentalmente, os mesmos temas de ensino em ambas as turmas. A fala do professor Guto alude este certame: *“Desenvolvimento motor, brincadeiras, um material lúdico para desenvolver o brincar”*. No que remete aos jogos e brincadeiras da cultura popular e aos esportes, evidentemente, estes são adaptados e propostos a todas as turmas em função (ampliação e redução) do grau de dificuldade das atividades, que reúnem regras, repetições, agrupamentos de tarefas motoras, etc..

Os professores Davi e Lara identificam em suas práticas:

*“Tô trabalhando a mesma coisa nas etapas só que de forma diferente. E também é assim, vai ter várias brincadeiras do ensino infantil que vou fazer no ensino fundamental de forma mais específica. Por exemplo: brincadeira do cone: “ah vai apertar aqui e voltar, aqui é circuito que divido em vários exercícios..”. O conteúdo na nomenclatura é o mesmo, mas ele acontece de forma diferente para cada fase”* (Professor Davi).

*“Acho que é mais ou menos a história do grau e olhar para as turmas. Eu faço o mesmo conteúdo, algumas atividades eu faço em umas séries e não em outras, mas eu penso no aumento do nível. Se fiz de maneira com uma série e uma turma que a gente já fez antes, agora a gente faz em ziguezague, em curva, com obstáculos, etc.. É sempre aumentar o nível para deixá-los mais envolvidos na atividade. O conteúdo de forma gradual, até que sejam iguais, mas de maneiras diferentes, para que se consiga assimilar mais coisas e melhor”* (Professora Lara).

No que respeita os dados coletadas, os professores consideram os avanços que devem ser propostos de um nível a outro, uma vez, cientes do seu papel na condução do ensino e na efetivação da aprendizagem da criança. Entretanto, não mencionam os critérios que são considerados na eleição e ordenação dos assuntos de ensino e se encontram relação de progressão entre eles. A análise vai ao encontro do que foi verificado no item de análise sobre o conhecimento do conteúdo, em que as atividades eleitas à aula/momento da Educação Física demonstram respeitar objetivos pontuais e proposições de aprendizagens a curto prazo.

Ao tomarem como base um período abrangente do planejamento, considerando as atividades docentes nas duas etapas, os professores enfatizaram a forma como compreendem a relação entre um conjunto de ações ministradas e a respectiva sequência no planejamento e execução das tarefas ligadas ao exclusivo ensino dos esportes. Neste sentido, ao refletirem sobre os processos de continuidade, os professores conseguiram exemplificar a progressão dos conteúdos apenas no trato devido a este conteúdo, sobretudo nos anos iniciais. O conjunto de dados evidencia:

*“[...] Se formos trabalhar vôlei, no fundamental eu trabalho toque e manchete. No infantil vou pegar uma bola e com os dois braços e jogar pra cima. Ou seja, a gente está trabalhando vôlei nos dois, só que no ensino infantil é só uma brincadeira de jogar a bola pra cima, mas não tô deixando de trabalhar o vôlei, entende?”* (Professor Guto).

*“Eu vejo mais relação entre as atividades do bimestre, como um bloco. Em relação a apresentação dos esportes: costumo separar, eu faço um mês dos esportes para pessoas com deficiências e os esportes no geral, até pelo material, e ensino fundamental, handebol e vôlei, tento por mais perto vôlei e tênis que tem rede. Até porque uma das tarefas que costumo fazer é ver os elementos das atividades que os alunos identificam e separar (as modalidades) por elementos [...]. Coloco com proximidade para ter relação”.* (Professora Lara).

O professor Luis, por seu turno, para além de referir-se ao desenvolvimento motor dos alunos como quesito importante à aquisição de confiança para praticar o aprendido na Educação Física além dos muros da escola, mencionou as lógicas internas e externas no desenvolvimento dos conteúdos esportivos, no exercício íntimo de fazer com que as crianças percebessem como o conteúdo se manifesta na sociedade. Em suas palavras:

*“Minha preocupação principal quando vou pensar em desenvolver o currículo deles, é que algumas lógicas internas de esportes e gestos motores estejam próximas para que possa trabalhar de modo mais profundo, para refinar aquilo e que consigam fazer fora do muro da escola”* (Professor Luis).



A questão sobre a relação entre as tarefas de ensino e os processos de aprendizagem viabilizados pelo trato dos temas da Educação Física na pré-escola concentrou pouca atenção das questões referentes a continuidade da atuação profissional docente. Com isso, as concepções frente a continuidade do ensino residiram, em primeira instância, apenas no Ensino Fundamental.

Não desconhecemos o fato de que os objetivos de ensino e as proposições de estratégias metodológicas empregada no ensino da Educação Física no Ensino Fundamental 1 sejam mais incisivos do que em etapa anterior, dado o próprio caráter não disciplinar da Educação Infantil, o que reflete também no trabalho docente na Educação Física. Entretanto, pensar nos processos de articulação com a Educação Infantil, sem, anteriormente, ter a nítida compreensão de qual é objetivado para este nível, em termo da base de conhecimentos necessária ao professor para proceder efetivamente à ação pedagógica, evidencia e faz perpetuar uma visão cindida das etapas, o que, igualmente, pode desqualificar a área.

Giroto (2006) enfatiza que a prática pedagógica na Educação Infantil, ao menos, deve circunscrever a perspectiva dos “projetos”, ou seja, aos modos de articular o trabalho didático-pedagógico com crianças pequenas, o que precisa envolver a participação de todos os sujeitos do processo, considerando as interações e os conteúdos de cada área em interface com as linguagens da infância, de modo a alcançar o sentido das atividades às crianças. A afirmativa dialoga com as proposições de Ayoub (2001), sobre a necessidade do trabalho articulado dos professores na Educação Infantil assentado a prática do professor de Educação Física em parâmetros reflexivos e colaborativos.

A questão que se coloca, mais uma vez, ao analisarmos o conhecimento pedagógico do conteúdo na prática pedagógica dos professores de EFI, perpassa pela inevitabilidade de encontrar o equilíbrio entre o modo como o professor deve proceder para que a aprendizagem e desenvolvimento da criança ocorram a partir das experiências na Educação Infantil e da interdisciplinaridade nos anos iniciais, sem dirimir as especificidades da Educação Física. Como é evidente nas questões interdisciplinares do trabalho escolar, nesta conjectura, o professor não atua sozinho, pois a compreensão, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo da área também são de incumbência da equipe escolar e, por isso, deve contar com a participação, em primeira análise, dos pares, administração e gestão.

Neste ínterim, colocamos em cena os precários avanços dos processos de continuidade entre um nível e outro, pautados no entendimento de que as questões didático-metodológicas não podem sucumbir a intencionalidade primeira dos processos de aprendizagem e desenvolvimento na pré-escola e das práticas de ensino nos anos iniciais, que, via eleição de

temas relevantes, podem corroborar à ampliação de conhecimentos da criança. Nos ensejos de Bravo (2010), a proposta pode assegurar um percurso contínuo de aprendizagens aos alunos, na progressão articulada entre os dois primeiros níveis de escolaridade, considerando os conhecimentos e as experiências anteriores e a sequência que perspectivam a continuidade educativa.

Perspectivar a articulação vertical do currículo corresponde à necessidade de o professor desenvolver práticas em continuidade entre os níveis. O feito ainda leva a pensar em ações de ensino nos diversos Campos de experiências previsto na BNCC (BRASIL, 2017), tomando as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes do arranjo curricular, mediante o conhecimento de que a Educação Infantil não se caracteriza como etapa preparatória. Entretanto, os professores demonstram poucos avanços nestes termos.

Ao fazer menção às dificuldades frente ao contexto que compreende à articulação do ensino detida ao avanço dos níveis, o professor Luis expõe:

*“Tenho muita dificuldade nisso, de fazer de uma forma sistematizada a transição do ensino infantil para o ensino fundamental, isso daí não vejo, tento fazer, mas é complicado, nossa, é tarefa árdua! Tem ligação, tem como fazer, só que tem que sentar e fazer mesmo. A proposição de um currículo seria ideal. Como eu falei, quando comecei a dar aula, não parti de um currículo, mas fui fazendo pesquisas de brincadeiras aleatórias e vendo de certa forma do que o aluno precisa, mas não montei ligado no ensino fundamental, só montei e fui refinando”* (Professor Luis).

Ao dialogarmos com o conhecimento pedagógico do conteúdo, em específico o conhecimento pedagógico geral, convém reforçar o papel da rede municipal de educação em debruçar-se sobre esse desafio e propor medidas para superar a escassez de ações de formação continuada à recente inserção da classe de professores de EFI em relevo neste estudo em muitos municípios brasileiros. Tais ações indicam à organização de tempo e espaço para a qualificação necessária ao trabalho na EFI. Nesta direção, os próprios professores revelam a fragilidade e a urgência para qualificar a atuação, conforme verificado nas necessidades formativas percebidas, na etapa empreendida de caracterização dos professores participantes.

Tendo em tela as limitações da presente pesquisa, frente aos materiais e métodos empregados à coleta de dados e à análise empregada no trato interpretativo, ainda que os professores demonstrem considerar o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, não percebemos, enfaticamente, a coexistência de condutas pedagógicas que viabilizem práticas curriculares articuladas na EFI.

A afirmação respalda na ausência, todavia, da proposição curricular articulada dos processos de ensino da área e/ou, ainda, com outras áreas, considerando que os conhecimentos

integrativos dos currículos das etapas iniciais da Educação Básica devem oportunizar à criança da pré-escola os direitos de “Conviver”, “Brincar”, “Participar”, “Explorar” “Expressar” e “Conhecer-se”, também em contato com experiências gestuais e corporais a partir da socialização, e dos conteúdos e aspectos (inter)disciplinares do Ensino Fundamental 1.

Quando falamos em EFI não estamos atentos apenas à presença do professor habilitado para atuar em ambas as etapas, isoladamente, mas, sobretudo, estamos preocupados com os processos de compreensão do trabalho docente frente à atuação articulada ao longo destas etapas, em que os maiores problemas encontram-se na ausência de políticas educacionais específicas à área para ambos os níveis (reforma, resolução ou diretriz).

Destarte, para a proposição da articulação vertical do currículo, o professor, primeiramente, requer a (auto)compreensão como educador de infância, congregando também os conhecimentos da base necessária para o ensino, integrando o seu conhecimento pedagógico do conteúdo. Entretanto, este processo deve estar presente nas agendas da gestão municipal, sem depender de ações isoladas dos professores oriundas das próprias iniciativas de aperfeiçoamento individual. Simultaneamente, o mesmo professor deve ter clareza do seu papel no Ensino Fundamental, realizando o mesmo exercício de convocação dos conhecimentos necessários para o ensino, tendo em conta o trabalho educativo que precedeu na Educação Infantil e as especificidades esperadas neste nível e nos níveis seguintes.

Imbernón (2009) afirma que os dilemas e dúvidas enfrentadas na atividade profissional apresentam-se como elementos a serem pensados em programas de desenvolvimento profissional. Dialogamos, assim, com a “necessidade de aprofundar o conhecimento das estratégias e procedimentos da formação de professores” (MARCELO GARCÍA, 1995, p. 65). Por isso, avançamos nas discussões no âmbito de análise da formação continuada e atuação dos professores em ocasiões que atuem em direções multidimensionais que envolve a construção de espaços para implementação de ações formativa para empreender a articulação curricular e a continuidade das ações pedagógicas.

Ayvazo, Ward e Stuhr (2010) apresentaram estratégias de ensino e avaliação para facilitar a aquisição do conhecimento pedagógico do conteúdo pelos professores. De maneira situada às intenções da proposta curricular, a partir de uma análise pedagógica da performance das atividades propostas em aula, os estudantes puderam reconhecer os diferentes âmbitos em sua formação. Proposta semelhantes poderia ser levado a cabo nos componentes teórico e prático do currículo de formação para a EFI.

O quadro teórico eleito à pesquisa indica que as ações reflexivas do professor (entre outros princípios, como as ações colaborativas com os demais professores e com a equipe

escolar) auxiliam na articulação vertical do currículo. Com isso, estamos convencido de que as discussões sobre a prática e a reflexão acerca da compreensão de professor de EFI, sobretudo ao perspectivarmos a compreensão desta classe de professores como educadores da infância, necessitam ser exploradas e debatidas para lograr organização curricular que estabeleça caminhos para articulação do ensino entre os níveis. Parafraseando o professor Guto:

*“Hoje eu sei quais são as práticas, quais são os objetivos, como eles são bem aceitos para aquela faixa etária, mas não fiz baseado dessa forma sistemática de pensar na BNCC, mas que é um trabalho bem importante e bem complicado de se fazer”* (Professor Guto).

Diante do exposto pelo professor, urge a necessidade de superar as representações fragmentadas do ensino e abrir caminhos para a construção de uma compreensão coletiva do papel da Educação Física nas EMEIs e EMEFs do município. À guisa de conclusão deste capítulo, sob a nossa ótica, ao trabalho da EFI deve-se compor em instâncias indissociáveis, com destacada importância da articulação curricular no que refere-se às crianças e ao trabalho pedagógico. Para tanto, dada a incipiência do temática na área, será preciso direcionar esforços ao desenvolvimento de ações de formação continuada a estes professores.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O professor profissional – como o médico ou o engenheiro nos seus campos específicos – é aquele que *ensina* não apenas *porque sabe*, mas porque *sabe ensinar*. E *saber ensinar* é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber conteudinal curricular (isto é, que se pretende ver adquirido, nas suas múltiplas variantes) – seja qual for a sua natureza ou nível – pela incorporação dos processos de aceder a, e usar o conhecimento, pelo ajuste ao conhecimento do sujeito e do seu contexto, para adequar-lhe os procedimentos, de modo que a alquimia da apropriação ocorra no aprendente – processo mediado por um sólido *saber científico* em todos os campos envolvidos e um *domínio técnico-didático* rigoroso do professor, informado por uma contínua postura *meta-analítica*, de *questionamento intelectual* da sua acção, de *interpretação* permanente e realimentação contínua [...] (ROLDÃO, 2007, p. 101-102, grifos da autora).

As palavras de Maria do Céu Roldão sintetizam grande parte das ideias e reflexões pretendidas a este momento do estudo que, inserido no campo do ensino e das práticas pedagógicas na Educação Física escolar, possibilitou discutir as dimensões de análise do conhecimento do professor atuante na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, nomeado neste estudo, de EFI.

Buscamos ressaltar a compreensão de EFI no âmbito do desenvolvimento dos dois primeiros níveis da Educação Básica, abrangendo os aspectos da docência ao longo período da infância, em específico, a pré-escola e os anos iniciais do Ensino Fundamental. Buscamos, ainda, evidenciar a necessidade de que estes professores conheçam e disponham de um conjunto de conhecimentos aprofundados sobre o que ensinam, sobre os seus alunos e turmas, sobre as diferentes estratégias metodológicas, do contexto de trabalho e das relações pedagógicas gerais.

Muitos estudiosos vêm se detendo a questão da base de conhecimento profissional para o ensino a partir de uma variedade de perspectivas teórico-metodológicas. O tema ganhou relevo nas últimas três décadas e continua a influenciar tanto o campo de produção científica quanto as políticas de formação e desenvolvimento profissional de professores. Os argumentos destes autores (GROSSMAN, 1990, COCHRAN et al., 1991, MARCELO GARCÍA, 1999, COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999, MIZUKAMI, 2004, HAMMOND, 2006. GAUTHIER et al., 2006, LIBÂNEO, 2012) fortalecem a ideia da existência e engendramento de um corpo de conhecimento relacionado do ensino, fortalecendo a profissão.

Na vasta produção sobre o conhecimento profissional docente, esta pesquisa situou-se na linhagem dos estudos de Lee Shulman (1986, 1987), que residem nos componentes envolvidos no conhecimento docente (conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico geral, conhecimento do currículo, conhecimento do aluno, conhecimento contextos educacionais e conhecimento pedagógico do conteúdo). Neste prisma, autores como Grossman

(1990) e Cochran et al. (1991) valoraram o conhecimento pedagógico do conteúdo destacando a inter-relação necessária entre as estruturantes da base de conhecimentos, i.e., na fusão do conhecimentos sobre os alunos, conteúdos, contexto e propósitos pedagógicos gerais, que juntos integram o conhecimento pedagógico do conteúdo, objeto de análise do presente estudo.

Embasados neste quadro teórico-conceitual, as análises teórica e empírica permitiram discorrer acerca da questão que deu origem à pesquisa, qual seja: como o conhecimento pedagógico do conteúdo sustenta a prática pedagógica de professores de Educação Física Infantil? Assim, foram sendo construídos e complementados o decurso empírico da tese, desencadeando elementos que nos permitem, agora, responder ao objetivo da pesquisa, que consistiu em analisar o conhecimento pedagógico do conteúdo de professores de EFI, na perspectiva de compreender como a base de conhecimentos para o ensino organiza a prática pedagógica.

Construímos uma base teórico-metodológica de modo a coletar e interpretar os conhecimentos docentes com o propósito de evidenciar conceitos sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo de professores de Educação Física. Da interface entre a literatura consultada e a conjuntura observada a campo, evidenciamos que a atuação docente na EFI, que envolve desde as tarefas de educar e cuidar até as tarefas específicas de ensino, envolveu distintos conhecimentos e demonstrou atuar de forma única, variável e complexa.

O Plano Municipal de Educação (2015-2025) do município colaborador aponta preocupações em ofertar espaço e tempo para projetos de natureza semelhante ao que foi empreendido na primeira etapa da pesquisa. Assim, verificamos que a rede municipal de ensino, em especial, a figura do coordenador pedagógico de área, vem investindo esforços para concretizar ações à melhoria da prática profissional de forma crescente. A proposição foi interpretada como condição favorável para a concretização deste estudo. Tais aspectos também foram reconhecidos positivamente pelos professores participantes.

As inserções realizadas em HTPC foram desenvolvidas na perspectiva reflexiva, crítica e colaborativa, objetivando criar um ambiente convidativo para que os professores organizassem, refletissem e socializassem seus conhecimentos sobre os objetivos, conteúdos e concepções do universo escolar e da Educação Física escolar. Neste âmbito, a prática pedagógica foi concebida como eixo orientador/estruturador dos módulos, o que foi fundamental para gerar dados à pesquisa e às aprendizagens compartilhadas, uma vez que foram observadas trocas de saberes e valores correlatos às esferas profissional, pessoal, afetiva e social para ambos os envolvidos (professoras, gestor, pesquisadora e estudante colaboradora).

Os professores foram estimulados a lembrar episódios da prática e a pautar suas reflexões sobre eles, oportunamente, estabelecendo relações entre o vivido e os materiais de apoio ofertados a cada encontro. Verificamos, assim, que as falas residiam sobre a situação práticas desencadeadas nas diferentes escolas por onde transitam, criando e evidenciando contextos para discussões no interior do grupo. De modo geral, observamos divergências e convergências das ideias expostas, oriundas das experiências do cotidiano dos professores, mas que possibilitaram a aproximação de versões mais elaboradas e ampliadas de interpretação destes momentos.

Ao analisar a avaliação final da atividade de inserção em HTPC, verificamos que tal momento não se afastou do que costumeiramente é feito neste horário, quando sob a supervisão do coordenador de área. Nesta direção, realçamos a existência de HTPC próprio aos professores de Educação Física deste município, ao nosso ver, considerado como um avanço pertinente para a área, atestando sua relevância como espaço e tempo garantido na carga horária do trabalho docente para discussões inerentes aos objetivos, eleição das experiências e temas de ensino, metodologias, avaliações, entre outros segmentos que compõem a prática pedagógica na EFI.

Face às inserções oportunizadas pela pesquisa, os participantes assinalaram a condução de discussões específicas à prática de ensino, ressaltando as formas de desenvolvimento dos conteúdos propostos nos módulos e ao próprio andamento das atividades. Outrossim, a aparente influência das discussões e síntese obtidas em HTPC e o seu impacto na prática pedagógica realizada concomitantemente aos encontros. Neste sentido, as falas dos professores, ainda que sutilmente, revelaram as implicações desta etapa do estudo no repensar em seus contextos de atuação profissional.

Constatamos o olhar dos professores para com as ações pautadas na leitura dos suportes teóricos em interface com o contexto real das escolas, o que suportou reflexão para pensar no vínculo entre os universos escolar e acadêmico, incluindo-se nessa dimensão o domínio dialético dos espaços. Do mesmo modo, houve reconhecimento de alguns dos conhecimentos específicos da área a partir da exposição das ideias e dilemas compartilhados pelo grupo. Assim, evidenciaram os conhecimentos específicos da área e mostraram-se satisfeitos ao perceber que os aspectos cotidianos relatados compunham utilidade ínfima à produção deste estudo, demarcando o reconhecimento e a valorização da profissão. Houve, portanto, composição unânime da satisfação pelo momento oportunizado.

Consideramos que as inserções adotadas em primeira etapa da pesquisa, bem como o delineamento teórico previsto a cada módulo, foram suficientemente adequados para aguçar a fala e reflexão face às estruturantes da base de conhecimentos, pois a cada encontro foi possível



recolher informações úteis às variáveis analisadas neste estudo, especialmente ao conhecimento pedagógico do conteúdo.

Além de verificar o aprofundamento nos temas de interesse da pesquisa e de interesses específicos do grupo, concluímos que a primeira etapa de recolha dos dados tangenciou a esfera da reflexão teórico-prática em si, aguçando o processo inicial de reestruturação do conhecimento pedagógico do conteúdo ao viabilizar a reflexão sobre a prática. Conforme verificado por Andrade Filho (2011), conhecer e propiciar a reflexão em torno das visões dos professores indica-se como um meio para superar, construir e reconstruir o conhecimento docente para que o professor possa mediar o trabalho com as manifestações da cultura corporal de movimento de modo a avançar consciente e criticamente. Com isso, as reflexões em tela contribuíram para a formação pessoal e profissional dos participantes, uma vez que as dimensões constitutivas do professor são humanas, portanto, inseparáveis.

Ressaltamos que o foco primordial da primeira fase do estudo foi forjar ocasiões de convívio para analisar como o conhecimento pedagógico do conteúdo atua na ação pedagógica. Assim, retomamos que a atividade não objetivava o alcance efetivo de práticas reflexivas e transformadoras na EFI, mas sim arquitetar um ambiente de exposição de ideias e diálogo coletivo, sobretudo com a pesquisadora. Decorrente disto, o intento final esteve em realizar um estudo que pudesse vir a auxiliar os próprios participantes e a comunidade escolar em geral.

As entrevistas de aprofundamento realizadas na segunda etapa merecem destaque por possibilitar a obtenção de dados com índices de validade e de aproximação estreita aos objetivos específicos da investigação (JANUÁRIO, 1996). Com isso, consideramos que o roteiro elaborado permitiu alcançar as situações atreladas aos contextos da prática pedagógica, momento em os professores ilustraram a ação pedagógica junto aos alunos e buscavam explicar o como e porquê de proceder de tal forma.

Reconhecemos as limitações no alcance da fiabilidade dos dados recolhidos pelas técnicas empregadas, dentre as quais ressaltamos dois principais aspectos: o primeiro, considera a ausência de profundidade nas concepções e perspectivas apresentadas pelos professores com base no real exercício da prática pedagógica e; o segundo, imbrincado ao primeiro, correspondente aos desvios do inquérito em relação à prática. No entanto, concebemos que o roteiro proposto, somado à análise minuciosa dos diários de campo com ênfase aos exemplos ofertados pelos professores, possibilitaram tangenciar as situações de aula, reveladoras de contexto subjacente. Assim, o *corpus* do estudo foi considerado significativo, ao compreender as configurações tecidas pelos e entre os diferentes atores (professores) atuantes na EFI (DENZIN; LINCOLN, 2006, DAMINANI et al., 2013).

Os dados foram inicialmente analisados na perspectiva de conhecer as características dos participantes a partir dos motivos para a escolha da profissão, da percepção das necessidades de formação e dos sonhos manifestos para a área e profissão. Em seguida, procedemos à análise do conhecimento pedagógico do conteúdo em meio as estruturantes da base de conhecimentos necessária para o ensino. Por fim, discutimos a questão da articulação curricular e a identificação de processos de continuidade na EFI.

Segundo Cochran et al. (1991), o conhecimento pedagógico do conteúdo sofre forte influência do conhecimento do aluno, frente ao quanto os professores demonstram saber sobre as idades, níveis de desenvolvimento, conhecimento prévio, atitudes e motivações. Estes conhecimentos refletem nas estratégias recrutadas à aprendizagem e sobre os conceitos a serem ensinados. Neste sentido, acerca do domínio de conhecimento sobre o sujeito dos professores de EFI, evidenciamos a concepção de aluno-criança como sujeito, produto social e produtor de cultura.

O conhecimento sobre a criança relevou-se frente a adaptação do contexto de aula em função das demandas apresentadas por ela, a partir do interpretação da própria criança concreta que se apresenta ao professor, o que permite caracterizá-la quanto ao nível de habilidade motora, às condutas de convívio com os colegas e participação e grau de dependência da figura adulta.

Os professores desconhecem ou não demonstraram considerar a teoria por detrás das linguagens infantis ou dos aspectos concernentes aos estágios de desenvolvimento da criança. Assim, não demonstraram conhecer, em profundidade, as linguagens e especificidades das infâncias no que tange os aportes de correntes literárias dedicadas ao estudo e compreensão destas esferas. Sendo assim, as expectativas, anseios e motivações expressas pela criança compõem a fonte de conhecimentos destes professores sobre os sujeitos. As evidências encontradas indicam que o conhecimento do sujeito auxiliou consideravelmente na organização da prática pedagógica, portanto, decisivo à compreensão do conhecimento pedagógico do conteúdo.

Segundo Shulman (1987), Graça (1997) e Ayvazo, Ward e Stuhr (2010), os estudos sobre o conhecimento do conteúdo assumem elevada importância na formação e atuação de professores, tornando-se imprescindível para o desenvolvimento adequado do conhecimento pedagógico do conteúdo, já que é dele que derivará o próprio conteúdo a ser ensinado aos alunos. Tal intento, permite visualizar o conhecimento pedagógico do conteúdo valorando a transformação do que se sabe sobre o assunto para o conhecimento do assunto para o ensino (MIZUKAMI, 2004).

O conhecimento do conteúdo dos professores advém do conhecimento manifesto sobre os seus alunos e sobre o que acreditam que eles anseiam aprender/praticar. Analogamente, das próprias experiências prévias dos professores com práticas corporais, i.e., do conhecimento do conteúdo que detém para si. A discussão neste âmbito evidenciou que o conhecimento do conteúdo atua como estruturante fundamental das práticas pedagógicas propostas (quer no âmbito das experiências como eixo de trabalho na Educação Infantil, quer na seleção e gestão dos conteúdos no Ensino Fundamental), pois relevaram as circunstâncias de prática do professores em função do seu repertório de experiências, das propositivas curriculares e dos anseios das crianças.

Enquanto aspecto fortemente presente na análise realizada neste estudo, os jogos e brincadeiras da cultura popular representaram o conteúdo soberano na EFI, predominante em ambos os níveis de ensino. Jogar e brincar demonstram compor o rol de vivências em período de infância destes professores, compreendido como origem do conhecimento do conteúdo. Além disso, os professores demonstram eleger tal conteúdo pela facilidade do trato pedagógico junto aos alunos. Alguns ainda evidenciaram a importância deste conteúdo como meio para o ensino das habilidades motoras básicas às crianças, enquanto, para outros, como fim relacionado à fruição e diversão nas aulas. Observamos, assim, restrição a uma porção dos elementos da cultura corporal que compõem a Educação Física nos anos iniciais. Em proporção semelhante, observamos as dificuldades dos professores em expressarem os processos de eleição e continuidade dos temas abordados junto as crianças na Educação Infantil.

Da análise dos diferentes enfoques do conhecimento do contexto, a síntese dos três níveis permitiu inferir que esta tipificação do conhecimento entre os participantes provém, majoritariamente, do contato com a criança, da experiência e da relação direta e concreta obtida na realidade das escolas.

No que corresponde ao conhecimento do contexto, micro, meso e macrocontexto, as questões observáveis em contexto de aula foram tratadas com facilidade pelos professores. O conhecimento do microcontexto parece contribuir decisivamente para organização das práticas pedagógicas, sendo, portanto, indispensável à compreensão do conhecimento pedagógico do conteúdo. O conhecimento do entorno comunitário, das políticas educacionais da educação do país, do conhecimento que demonstram ter das escolas, dos pais/responsáveis pelas crianças e do entorno social ficaram em segundo plano.

Os professores demonstraram noções dos contextos de vida dos alunos ao tentarem compreender as distintas nuances das instituições escolares em que atuam, buscando adequar os contextos de aula em função das possibilidades e limitações da escola e aos aspectos

comunitários e sociais ao redor das escolas. Entretanto, o conhecimento da comunidade escolar e entorno social representam as maiores fragilidades em termos de conhecimento, trazendo pouca contribuição à prática de ensino. O conhecimento aprofundado das escolas do município, comunidade educacional, das características entorno social, foram pouco expressivos no conjunto de dados analisados, indicando contribuições mínimas ao conhecimento pedagógico do conteúdo.

Do mesmo modo, os professores manifestaram dificuldades em visualizar o trabalho docente da Educação Física em interface com os professores da pré-escola e às demais áreas do conhecimento nos anos iniciais. Ao invés de relevarem os conhecimentos face à abrangência dos temas de ensino da área, das propostas curriculares das escolas e/ou das propositivas do trabalho no coletivo nas EMEIs e EMEFs, eles elegeram suas concepções e o que conhecem das características, interesses e necessidades dos alunos para gerir a prática, circunscrevendo-a no âmbito individualizado da ação pedagógica.

Conforme reforça a literatura (SHULMAN, 1987, GROSSMAN, 1990, COCHRAN et al., 199, AMADE-ESCOT, 2000, MIZUKAMI, 2004), o conhecimento pedagógico geral é essencialmente compreendido pelo conhecimento dos alunos e do currículo, além do saber sobre o contexto educacional e dos fins, objetivos e valores educativos. Este conhecimento evidencia o quanto o professor sabe sobre as distintas ‘nuances’ pedagógicas, englobando diversos tipos de conhecimento acerca dos objetivos de ensino, realidade dos alunos e contexto, representando as estratégias ou quesitos de gestão e organização das turmas.

Neste sentido, os resultados indicam que os conhecimentos pedagógicos gerais recaíram na atenção e preocupações advindas do âmbito da sala de aula, no caso, concretamente nos espaços escolares onde as aulas/momento de Educação Física acontecem. Com isso, os professores demonstram-se distantes da compreensão da docência em contexto amplo e dinâmico da Educação Básica ao não ampliarem as reflexões da prática como integrante de um macrocontexto educacional.

Conhecer como o professor concebe e age frente aos processos de continuidade na EFI pareceu essencial para compreender a atuação docente da EFI e para conhecer como se estrutura e se transforma o conhecimento pedagógico do conteúdo destes professores. Uma vez objetivado discutir a articulação curricular e a identificação de processos de continuidade de ensino, face à compreensão de como o conhecimento pedagógico do conteúdo atua na prática pedagógica do professor de EFI, as entrevistas de aprofundamento realizadas na segunda etapa da pesquisa possibilitaram analisar a relação de continuidade do ensino e as questões da transitoriedade.

Neste ínterim, foram tomadas como base para levantamento dos dados as indagações sobre como os professores percebem a articulação entre um conjunto de aulas ministradas, nomeadamente, as ações de planeamento e execução da prática e a relação entre um conjunto de aulas ministradas em um nível e outro.

Observamos que as questões de continuidade do ensino estiveram presente nas falas dos participantes e foram valorizadas no sentido de facilitar a própria ação pedagógica junto às diferentes turmas. Contudo, da análise restrita a atuação dos professores, é possível afirmar que não houve observância de medidas efetivas para a proposição da articulação vertical do currículo da Educação Física, circunstância, inclusive, reconhecida por eles, todavia, sem avanço em termos de efetivação ao pensarem em seus planejamentos e estratégias didático-metodológicas.

As perspectivas para concretização deste processo corresponde à necessidade de o professor (em substancial parceria com a equipe escolar e regido por políticas educacionais), desenvolver práticas em continuidade entre os níveis de ensino. Com isso, além de facilitar os processos de transição à educação escolarizada da criança, acreditamos que professor poderá atribuir maior compreensibilidade para a sua própria função profissional como educador da infância na pré-escola e como professor de Educação Física dos anos iniciais. Tais reflexões ofertam indícios para repensar as práticas fragmentadas apreciadas no trabalho com a criança, cuja a compreensão parte da visão descontinuada de ensino da Educação Física nas etapas iniciais da Educação Básica.

Para tanto, propomos a elaboração de novas propostas curriculares ao município a partir da imbricada análise dos eixos estruturantes presentes nos PCN (BRASIL, 1997), RCNEI (BRASIL, 1998), DCNEI (BRASIL, 2009a) e BNCC (BRASIL, 2017) para pinçar aportes teórico-metodológicos e tecer proposições para a atuação docente que avance consistentemente no trabalho da EFI. Nesta direção, os direitos de aprendizagem das crianças devem estar em diálogo imbricado com os Campos de experiências (BNCC) e com os próprios elementos da cultura corporal (PCN, BNCC), podendo, assim, empreender a construção de um macro arranjo curricular aos professores da área.

A proposição perpassa pela necessidade de trabalho coletivo entre os pares, isto é, com os professores que possuem carga horária de trabalho nos dois níveis de ensino e também com os que não possuem, compartilhando conhecimentos específicos da docência, dada a alternância da docência a cada ano. Para além do trabalho empreendido pelo coletivo docente, urge pensar na inserção e coparticipação da ação profissional das diversas áreas do conhecimento e das ações do trabalho coletivo para contornar o isolamento que tem caracterizado a área

(QUARANTA; FRANCO; BETTI, 2016, SOARES; PRODÓCIMO; DEMARCO, 2016, LONGO; XAVIER, 2017), bem como da articulação com a gestão e os normativos oficiais. A análise ainda suscita reflexões acerca do *locus* da formação de professores, o que também direciona para a análise dos cursos de formação inicial em Educação Física.

Ao direcionarmos esforços à proposição de medidas para viabilizar a prática pedagógica de modo vigilante e articulado, encaminhamentos ao município se dão no sentido de buscar alternativas para que o exercício profissional dos professores de EFI seja uma realidade articulada para as populações infantis que transitam pelas escolas. Vários são os desafios frente a essa tarefa, dentre eles destacamos a mobilização de conhecimentos para articular as políticas que configuram a vida das crianças nestas duas etapas, a articulação das estruturantes, intenções dos documentos curriculares e demais normativas para a pré-escola e para os anos iniciais, e a compreensão do que compete ao trabalho docente na Educação Física. À vista disso, as discussões sobre compreensões dos professores sobre a própria percepção como educadores da infância e professor de Educação Física pode fundamentar o reconhecimento sobre a função social e educativa compreendida em início da Educação Básica.

A inexistência de uma clara definição curricular para a área na pré-escola, entre tantas outras variáveis, por exemplo, pelo fato de o professor não congregar os conhecimentos sobre o seu papel como professor atuante na educação da infância, pode corroborar para o desenvolvimento de práticas descontextualizadas/desarticuladas. Por isso, a discussão recai na compreensão do papel do professor de Educação Física também como educador da infância, representando uma faceta importante da sua função educativa nas escolas. Ao anunciarmos esta questão, fomentamos ideias para a superação da visão cindida de criança da pré-escola e da criança do Ensino Fundamental, tão corrente na produção científica no campo da Ciências da Educação após a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2010).

Com efeito, os domínios perseguidos nesta pesquisa criaram a noção de integração da ação docente articuladamente às diferentes instâncias do conhecimento que o professor deve deter para poder efetivamente atuar como professor, além de ampliar e qualificar as possibilidades de práticas concretas de incumbência da Educação Física ao longo do período da infância. No entanto, não podemos desconsiderar que:

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor que sejam também de natureza diferente (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 213).

Por isso, ao retomarmos as questões do coração do ensino, da ação inteligente e flexível, vemos que os professores demonstraram-se competentes ao conhecerem profundamente o âmbito da prática apreendida no município, ao demonstrarem recrutar elementos para a sua execução e ao encontrarem soluções aos dilemas presentes em contextos de aulas, ainda que pautados em apenas algumas estruturantes da base para o ensino. Com isso, também identificamos que os diferentes eixos de conhecimentos manifestos pelos participantes exigem cada vez mais ampliação e articulação.

Considerando a escassa produção científica que inter-relaciona a proposta de compreensão do conhecimento pedagógico do conteúdo na Educação Física e, em especial, na EFI, apresentamos contribuições referentes à compreensão de processos de aprendizagem e atuação da docência nestes níveis. Consideramos, assim, ter contribuído para pensar, organizar e reestruturar a ação docente, ao menos as reflexões para a atuação pedagógica, além de propiciar aos participantes subsídios para que continuem a organizar e a implementar ações com base nos conhecimentos necessários para o ensino, conscientes destas ações.

Pressupomos que os professores não tenham conseguido incorporar todas as integrantes da base necessária para o ensino, embora a dinâmica em HTPC e o próprio guião de entrevista tenham tangenciado os conceitos. Neste sentido, questionamos: ampliar o tempo-espço de acompanhamento junto ao grupo investigado possibilitaria ampliar o objeto investigado? Que estratégias de ensino são utilizadas pelos professores que se mostram confiantes e capazes no trato de determinados temas com crianças de idades distintas? Que condições são requeridas para avançar consistente neste domínio do conhecimento? Como alcançar a implementação da articulação vertical do currículo entre os ciclos de ensino? A análise destas questões poderia ampliar a compreensão sobre a influência do conhecimento pedagógico do conteúdo do professor na EFI.

As respostas a estas indagações não foram alcançadas neste percurso, uma vez que a pesquisa assumiu o pressuposto da análise das integrantes da base de conhecimentos pelo viés da prática pedagógica. Entretanto, perscrutar as questões levantadas neste momento, bem como as questões iniciais que semearam o estudo, podem contribuir para o esclarecimento dos professores sobre a sua própria atuação e podem direcionar novos estudos e projetos a despeito da base de conhecimentos para o ensino.

Partindo das análises referentes ao conhecimento do professor, o presente campo de inserção investigativa abriu trilhos para compreender os conhecimentos necessários para a docência e ao processo pelo qual estes conhecimentos provém e atuam no próprio exercício

profissional na EFI. Em decorrência disso, abrem-se caminhos para pensar as oportunidades formativas aos professores, em futuras ações de desenvolvimento profissional em meio à proposição de programas de formação continuada diferenciada e contextualizada ao perfil docente para trabalhar com a infância e os seus desdobramentos para a prática pedagógica.

O desenvolvimento profissional percorre toda a carreira do professor e, neste sentido, deve-se articular a formação inicial e a formação continuada, dado que esses dois momentos não devem ser vistos separadamente, mas integrantes de um modelo progressivo de aperfeiçoamento de competências. Sendo assim, pesquisas por vir podem elucidar mais intrinsecamente tais problemáticas e, inclusive, elaborar ações para o desenvolvimento profissional no seio das propostas de intervenção da formação continuada.

Para o contínuo processo de formação profissional e também pessoal, as indicações para proposição de ações de formação continuada de professores de EFI se dão no sentido da concepção da relação integradora entre teoria e prática, de modo que seja considerada como eixo central das ações desenvolvidas pelos professores em exercício; que a troca de conhecimentos e experiências entre eles seja frequente nos espaços e tempos destinados às reuniões coletivas, embasadas pela compreensão ampliada das estruturantes que compõem a base de conhecimentos, a título de exemplo, da busca de compreensão e apropriação dos PPPs das escolas, dos normativos municipais e de outras instâncias legislativas que regem o campo da docência na Educação Básica. O propósito, em última análise, é oferecer apoio para as estruturantes da base necessária para o ensino que demonstram-se incompletas ou manifestam pouco efeito na constituição da prática pedagógica, inclusive para proceder à articulação curricular entre os níveis.

Consideramos que esta investigação apresentou iniciativas importantes para a EFI, especialmente por relevar a necessária interpretação da base para o ensino de professores atuantes na etapa inicial da Educação escolar. Assim, fomenta os estudos e pesquisas que abordam a atuação profissional para atuação na infância, que analisa a contextualização e a dialogicidade no âmbito da atuação profissional docente.

Reiteramos que outros estudos devam ter como objeto de análise os conhecimentos necessários à atuação docente, perscrutando como cada uma de suas estruturantes atua na prática pedagógica da EFI, a partir dos conhecimentos oriundos do acompanhamento dos professores e das observações sistemáticas da ação prática que é efetivamente empreendida nas escolas.

A propositiva é de suscitar reflexões e produzir entradas nos temas tangenciais ao conhecimento pedagógico do conteúdo da EFI, para ampliar os conhecimentos teóricos e metodológicos relativos à organização e especificidades da área. É válido, ainda, para pensar



em como construir um perfil profissional de professores de Educação Física que simultaneamente atuam na pré-escola e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e problematizar como o conhecimento pedagógico do conteúdo conota essas percepções. Estudos e projetos deste gênero têm potencial para instigar reflexões e aprofundar discussões ainda incipiente na área, porém, ao nosso ver, particularmente relevante para implantação das novas diretrizes curriculares para os cursos de formação inicial Educação Física.

## **REFERÊNCIAS**

ALMEIDA, O. D. **Educação física de 1ª a 4ª. série do 1º grau**: objetivos e conteúdos na percepção dos professores pesquisadores e dos professores atuantes. 1993. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Educação Física, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

ALVES, F. D. **O lúdico e a educação escolarizada da criança**: uma história de (des)encontros. 2008. 213 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.

ALVES, F. D.; ZANOTTO, L. O brincar como fonte de expressão, criação e desenvolvimento da criança. In: ARIOSI, C. M. F. (Org.). **Pelo direito de brincar**: reflexões e experiências. Curitiba: CRV, 2018, v. 1, p. 141-152.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. O método nas Ciências Sociais. In: ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. (Orgs.). **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999. Parte II, p. 107- 188.

AMADE-ESCOT, C. The contribution of two research programs on teaching content: “pedagogical content knowledge” and “didactics of physical education”. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v. 20, n. 1, p. 78-101, 2000. Disponível em: <<https://hal-univ-tlse2.archives-ouvertes.fr/hal-00782593/document>>. Acesso em: 21 mar. 2019.

AMADO, J.; FERREIRA, M. M. de. (Orgs.). **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

ANACLETO, F. N. A. **O perfil decisional pré-interativo de professores de Educação Física nos primeiros anos de desenvolvimento profissional**: um estudo comparativo longitudinal. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Motricidade Humana, FMH/UTL, 2013.

ANACLETO, F. N. A.; THIMÓTIO, F. B. Educação física escolar, didática e as teorias de currículo. **Revista brasileira de educação física escolar**, v. 2, p. 7-19, 2017. Disponível em: <[https://docs.wixstatic.com/ugd/db85a1\\_57a81ae6e20b4d24adace3439c3e5104.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/db85a1_57a81ae6e20b4d24adace3439c3e5104.pdf)>. Acesso em: 03 set. 2017.

ANDRADE FILHO, N. F. de. **Experiências de movimento corporal de crianças no cotidiano da educação infantil**: educação, conhecimento, linguagem e arte. 2011. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Formação de professores em serviço: um diálogo com vários textos. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 89, p. 72-75, maio. 1994. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/905>>. Acesso em: 16 abr. 2017.

ANGOTTI, M. Educação Infantil: para que, para quem e por quê? In: ANGOTTI, M. **Educação Infantil**: para que, para quem e por quê? 3. ed. Campinas: Editora Alínea, 2010.

ANTUNES, F. H. C. et al. Um retrato da pesquisa brasileira em Educação Física escolar: 1999 – 2003. **Motriz**, Rio Claro, v. 11 n. 3 p. 179-184, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/11n3/11ELPa.pdf>>. Acesso: 20 jun. 2017.

ARMBRUST, I.; SILVA, S. A. P. S dos. Pluralidade cultural: Os esportes radicais na Educação Física escolar. **Movimento**. Porto Alegre, v. 18, n. 01, p. 281-300, jan./mar., 2012. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/4917/5586>>. Acesso em: 10 set. 2017.

ASSUMPCÃO, V.; MACARA, A.; JANUÁRIO, C. Práticas inclusivas na dança: estratégias de ensino das professoras de dança dos núcleos de arte. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, n. 1, p. 880–883, 2016. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1471-3802.12228>>. Acesso em: 01 fev. 2019.

AVALARO, A. G.; MULLER, V. R. Educação Física na Educação Infantil: uma realidade almejada. **Educar em Revista**, v. 25, n. 34, p. 241-250, 2009. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/8184/11002>>. Acesso: 30 abr. 2017.

AYOUB, E. Reflexões sobre a Educação Física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 4, pp.52-60, 2001. Disponível em: <[xa.yimg.com/kq/groups/20731877/.../Ayoub\\_2001\\_Reflexoes+EF+Infantil.pdf](http://xa.yimg.com/kq/groups/20731877/.../Ayoub_2001_Reflexoes+EF+Infantil.pdf)>. Acesso: 30 abr. 2017.

AYOUB, E. Narrando experiências com a educação física na educação infantil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 143-158, 2005. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/165>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

AYVAZO, S.; WARD, P.; STUHR, P. T. Teaching and assessing content knowledge in preservice physical education: teachers' effectiveness depends not only on what they know, but on how they teach it. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, Reston, v.81, n.4, p.40-5, 2010. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/233618496\\_Teaching\\_and\\_Assessing\\_Content\\_Knowledge\\_in\\_Preservice\\_Physical\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/233618496_Teaching_and_Assessing_Content_Knowledge_in_Preservice_Physical_Education)>. Acesso em: 05 jan. 2019.

BAGNARA, I. C.; FENSTERSEIFER, P. E. O desafio curricular da educação física escolar: sistematizações de uma pesquisa-ação na escola pública. **Movimento**, Porto Alegre, p. 1-11, fev. 2019. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/82888/52390>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

BAHIA, C. S. de. et al. Carreira docente na educação básica: percepções de professores de educação física escolar do magistério público da Bahia. **Pensar a Prática**, v. 21, n. 2, p. 53-60, 2018. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/feef/article/view/45917>>. Acesso em: 03 mar. 2019.

BAILEY, K. D. **Methods of social research**. 4. ed. New York: The Free Press, 1994.

BARACHO, A. F. O.; GRIPP, F. J.; LIMA, M. R. Os exergames e a educação física escolar na cultura digital. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 1, p.

111-126, jan./mar. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbce/v34n1/v34n1a09>>. Acesso em: 02 mai. 2018.

BARROS, A. M. de. **Os conteúdos e a prática pedagógica de educação física: análise do currículo do Estado de São Paulo**. 2014. 193 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.

BARROS, M. **Memórias Inventadas: as infâncias de Manoel de Barros/ Iluminuras de Martha Barros**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.

BETTI, M. Perspectivas para a educação física escolar. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 5, n. 1/2, 1991. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/138292>>. Acesso em: 21 mar. 2017.

BETTI, M. (Org.) **Educação Física e Mídia: novos olhares, outras práticas**. SP: Hucitec, 2003.

BETTI, M. **Educação Física escolar: ensino e pesquisa-ação**. Ijuí: Editora Unijuí, 2009.

BETTI, M.; OLIVEIRA, J. G. M.; OLIVEIRA, W. M. **Educação Física e o Ensino de 1º grau: uma Abordagem Crítica**. São Paulo: EOU, 1988.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Notas de campo. In: BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994, p. 150-175.

BONFIETTI, P. E. et al. O/a professor/a de educação física na educação infantil. **Revista @mbienteeducação**. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 12, n. 1, p. 160-176 jan/abr 2019. Disponível em: <<http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/674>>. Acesso em: 01 abr. 2019.

BORBA, A. M. **Culturas da infância nos espaços-tempos de brincar: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil**. 2005. 298 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

BORGES, C. M. F. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. JM editora, 2004.

BORTOLETO, M. A. C.; CALÇA, D. H. O tecido circense: fundamentos para uma pedagogia das atividades circenses aéreas. **Conexões**, Campinas, v. 5, n. 2, p. 72-88, jul./dez. 2007. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637880>>. Acesso em: 03 mar. 2017.

BRACHT, V. A educação física no ensino fundamental. ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS BELO HORIZONTE, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010->

<pdf/7170-3-6-educacao-fisica-ensino-fundamental-walter-bracht/file>>. Acesso em: 03 mar. 2017.

BRAGA, T. M. de. **Educação física na educação infantil**: o caso da construção de uma proposta pedagógica em escola pública de educação infantil de Porto Alegre/RS. 2016. 100 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2016.

BRANDÃO, C. F.; PASCHOAL, J. D. (Orgs.). **Ensino Fundamental de Nove Anos**: Teorias e Práticas na Sala de Aula. São Paulo: Avercamp, 2009.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069/90 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394**. Brasília, 20 de dezembro. MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação Física, 1o e 2o ciclos. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação Física, 3o e 4o ciclos. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Diário Oficial da União**. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 7 de abril de 1999. **Diário Oficial da União**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 1999.

BRASIL. Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e da outras providências. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, Presidência da República, jan., 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diário Oficial da União**. Parâmetros Operacionais de Qualidade para a Educação infantil, Brasília, DF, Secretaria da Educação Básica, 2006. Disponível em: <[www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br)>. Acesso em: 10 set. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Diário Oficial da União**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2010. **Diário Oficial da União**, Seção, Brasília, DF, 2009b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, **Câmara de Educação Básica**. Parecer n.º 7, de 4 de abril de 2010, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, jul. 2010a.

BRASIL, Ministério da Educação, **Secretaria de Educação Básica**. Parecer 11 de 07 de julho de 2010, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, Brasília, DF, 2010b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão homologada. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2018.

BRAVO, M. M. G. F. **Do Pré-Escolar ao 1º Ciclo do Ensino Básico: construindo práticas de Articulação Curricular**. 2010. 131 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Criança). Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2010.

CAPARROZ, F. E.; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 9-20, jan. 2007. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/viewFile/53/61>>. Acesso em: 16 jun. 2017.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papirus, 1988.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. **Review of Research in Education**, London: Sage, n. 24, p. 249-305, 1999. Disponível em: <[https://www.jstor.org/stable/1167272?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/1167272?seq=1#page_scan_tab_contents)>. Acesso em: 16 mar. 2019.

COCHRAN, K. F.; KING, R. A.; DERUITER, J. A. Pedagogical content knowledge: a tentative model for teacher preparation. In: ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, 1991, Chicago. **Anais...** Chicago, 1991. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=ED340683>>. Acesso em: 20 mar. 2019.

COLDEBELLA, O. C. DE; LORENZETTO, L. A.; COLDEBELLA, A. Práticas Corporais alternativas: formação em Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v. 10, n. 2, p. 111-122, mai./ago. 2004. Disponível em: <[http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/10n2/13CAC\\_home.pdf](http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/10n2/13CAC_home.pdf)>. Acesso em: 19 abr. 2017.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. 2. ed., Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRISOSTIMO, A. L.; SILVEIRA, R. M. C. F. (Org.). **A extensão universitária e a produção do conhecimento: caminhos e intencionalidade**. Guarapuava: Ed. da Unicentro, 2017

CRUM, B. Funções e competências dos professores de Educação Física: conseqüências para a formação inicial. **Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física**, Lisboa, n. 23, p. 61-76, 2002. Disponível em: <http://www.spef.pt/content/view/85/120/>. Acesso em: 28 set. 2018.

CRUZ, S. H. V. **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

CRUZ, G. B. da; CASTRO, P. H. Z. C. de. A didática e a formação do professor de Educação Física: uma análise a partir da avaliação de alunos concluintes. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, p. 1-25, 2019. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-730720190001pi00502](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-730720190001pi00502)>. Acesso em: 26 maio 2019.

DAMINANI, M. F. et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, v. 45, p. 57–67, mai./ago., 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822>>. Acesso em: 13 ago. 2017.

DARIDO, C. S. Educação Física de 1ª a 4ª série quadro atual e as implicações para a formação profissional em Educação Física. **Revista Paulista de Ed. Física**, São Paulo, n. 4, 2001. Disponível em: <<http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/v15%20supl4%20artigo7.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2018.

DARIDO, C. S. et al. Educação Física, a formação do cidadão e os Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista Paulista de Educação Física**, v. 15, n. 1, p. 17-32, jan./jun. 2001. Disponível em: <<http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/v15%20n1%20artigo2.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2018.

DARIDO, C. S.; SOUZA, JÚNIOR, O. M. de. **Para ensinar Educação Física**: possibilidades de intervenção na escola. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2007.

DARIDO, S. C. et al. **Práticas Corporais**: Educação Física: 1º e 2º anos: Manual do Professor. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2017.

DEBORTOLI, J. A.; LINHALES, M. A.; VAGO, T. M. Infância e conhecimento escolar: princípios para a construção de uma educação física “para” e “com” as crianças. **Pensar a Prática**, v. 5, p. 92-105, jun./jul., 2001-2002. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/feef/article/view/48>>. Acesso em: 30 abr. de 2018.

DELGADO, A. C. C.; MULLER, F. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças. In: CRUZ, S. H. V. **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 141-157.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEWEY, J. The relation of theory to practice in education. In: MCMURRY, C. A. (Ed.). **The relation of theory to practice in the education of teachers**. Bloomington, IL: Public School Publishing, 1904.

DORNELLES, L. V. **Infâncias que nos escapam**: da criança na rua à criança cyber. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.



EREN, A. Prospective teachers' interest in teaching, professional plans about teaching and career choice satisfaction: a relevant framework. **Australian Journal of Education**, v. 56, n. 3, p. 303–318, 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/000494411205600308>>. Acesso em: 20 fev. 2019.

EREN, A.; TEZEL, K. V. Factors influencing teaching choice, professional plans about teaching, and future time perspective: A mediational analysis. **Teaching and Teacher Education**, v. 26, p. 1416-1428, 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.05.001>>. Acesso em: 20 fev. 2019.

ESTRELA, M. T. **Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Sala de Aula**. Porto: Porto Editora, 1992.

FAGUNDES, J. A função social da universidade medida pela extensão. **Educação Brasileira**, Brasília, v. 8, n. 17, p. 103-111, jul./dez., 1986.

FENSTERMACHER, G. D. The knower and the known — the nature of knowledge in research on teaching. **Review of Research in Education**, v. 20, p. 3-56, 1994. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/1167381>>. Acesso em: 20 fev. 2019.

FENSTERMACHER, G. A philosophical consideration of recent research on teacher effectiveness. In: SHULMAN, L. S. (Ed.). **Review of research on education**. Itasca, IL: Peacock, 1978. v. 6, p. 157-185.

FERNANDES, A. **A proposta pedagógica para a educação física escolar nas séries iniciais da rede pública estadual paulista**: as manifestações dos professores. 2009. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2009.

FERRAZ, O. L. Educação física escolar: conhecimento e especificidade a questão da pré-escola. **Rev. paul. Educ. Fís.**, São Paulo, supl.2, p. 16-22, 1996. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/139639>>. Acesso em: 29 dez. 2017.

FERRAZ, O. L.; CORREIA, W. R. Teorias curriculares, perspectivas teóricas em Educação Física Escolar e implicações para a formação docente. **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v. 26, n. 3, p. 531-40, jul./set. 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/45922>>. Acesso em: 02 mar. 2017.

FERRAZ, O. L.; FLORES, K. Educação física na educação infantil: influência de um programa na aprendizagem e desenvolvimento de conteúdos conceituais e procedimentais. **Revista Brasileira De Educação Física e Esporte**, v. 18, n. 1, p. 47-60, 2004. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16550>>. Acesso em: 04 abr. 2017.

FERREIRA, A. F. **Os jogos digitais como apoio pedagógico nas aulas de educação física escolar pautadas no currículo do Estado de São Paulo**. 2014. 127 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2014.

FERREIRA, L. A.; RAMOS, G. N. S. (Orgs). **Educação Física Escolar e Praxiologia Motriz**: compreendendo as práticas corporais. Curitiba: CRV, 2017.

FERREIRA, G. A.; MOREIRA, J. A. M.; FERREIRA, J. A. Percepções sobre o Estatuto Socioprofissional dos Professores de Educação Física em Portugal. **Revista Portuguesa de Pedagogia**. Extra-Série, p. 205-223, 2011. Disponível em: <<http://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1317>>. Acesso em: 29 dez. 2019.

FERRY, G. **Le trajet de la formation**. Paris: Dunot, 1987

FOLLE, A.; NASCIMENTO, J. V. Estudos sobre desenvolvimento profissional: da escolha à ruptura da carreira docente. **R. da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 19, n. 4, p. 605-618, 2008. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3521>>. Acesso em: 12 jun. 2019.

FONSECA, D. G.; CARDOSO, L. T. Educação física nos anos iniciais do ensino fundamental: a questão da unicodência. **Revista Kinesis**, ed. 32 vol. 1, jan./jun., 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/15601>>. Acesso em: 12 jun. 2018.

FORMOSINHO, J. A formação prática dos professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. **Revista Portuguesa de Formação de Professores**, v. 1, p. 37-54, 2001. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/viewFile/8738/5156>>. Acesso em: 23 ago. 2017.

FORTUNA, T. R. O brincar na educação infantil. **Revista Pátio Educação Infantil**, v.1, n. 3, p. 6-9, dez. 2003. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/231/1/01d12t05.pdf>>. Acesso em: 02 maio 2017.

FRAGA, A. F. Educação Física nos primeiros anos do ensino fundamental brasileiro. **Revista Digital**, Buenos Aires, ano 10, n. 90, 2005. Disponível em: <<https://www.efdeportes.com/efd90/ensino.htm>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008. v. 6. (Série Pesquisa).

FREIRE, I. M. Dança-educação: o corpo e o movimento no espaço do conhecimento. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n. 53, p. 31-55, 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622001000100003&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622001000100003&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 11 jan. 2018.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da educação física. São Paulo, Scipione, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, P. **Professora sim tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olha d'Água, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Partir da Infância**: diálogos sobre educação. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, M. T. A. A pesquisa em educação: questões e desafios. **Vertentes**, n. 29, p. 28-37, jan./jun., 2007. Disponível em: <[http://intranet.ufsj.edu.br/rep\\_sysweb/File/vertentes/Vertentes\\_29/maria\\_teresa\\_freitas.pdf](http://intranet.ufsj.edu.br/rep_sysweb/File/vertentes/Vertentes_29/maria_teresa_freitas.pdf)>. Acesso em: 21 jan. 2017.

GADOTTI, M. Fórum Mundial de Educação e a reinvenção da cidadania. **Eccos – Revista Científica**, v. 6, p. 103-117, 2004. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71560108>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

GAIA, S.; CESÁRIO, M.; TANCREDI, R. M. S. P. Formação profissional e pessoal: a trajetória de vida de Shulman e suas contribuições para o campo educacional. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 1, n. 1, p. 142-155, set., 2007. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/8/8>>. Acesso em: 13 maio. 2019.

GALINDO, C. J. As necessidades de formação continuada de professores: compreensões necessárias ao campo e as práticas formativas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 7, p. 38-50, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/5366>>. Acesso em: 13 dez. 2018.

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

GASPARI, T. C. **Educação Física Escolar e Dança**: uma proposta de intervenção. 2005. 168 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2005.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37 jan./abr., 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2017.

GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/8429/17739>>. Acesso em: 31 jul. 2017.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijui, 2006.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto, 1995. p. 63-92.

GINCEANE, G. **A utilização das tecnologias da informação e comunicação no ensino dos 100 metros rasos**. 2012. 147 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2012.

GIROTTI, C. G. G. S. A metodologia de projetos e a articulação do trabalho didático-pedagógico com as crianças pequenas. **Educação em Revista**, Marília, 2006, v.7, n.1/2, p. 31-42. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/view/605>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

GOBBI, M. A.; PINAZZA, M. A. (Orgs.). **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014.

GOES, L. F. de. **Conhecimento pedagógico do conteúdo: estado da arte no campo da educação e no ensino de química**. 2014. 157 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) - Instituto de Biociências, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

GOMES, M. O. **Formação de professores na Educação Infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do “não-lugar” da EF escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**. v. 1, n. 1, p. 9-24, set. 2009. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/download/929/539>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do “não-lugar” da EF escolar II. **Cadernos de Formação RBCE**. v. 1, n. 2, p. 10-21, mar. 2010. Disponível em: <<http://rbce.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/viewFile/978/561>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

GRAÇA, A. **O conhecimento pedagógico do conteúdo no ensino do basquetebol**. 1997. 331 f. Tese (Doutorado em Ciências do Desporto) - Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Porto, 1997. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10216/41763>>. Acesso em: 02 out. 2018.

GRAZIANO, A. M.; RAULIN, M. L. **Research methods: a process inquiry**, 4. ed. Boston: Allyn and Bacon, 2000.

GRIFFIN, L.; DODDS, P.; ROVEGNO, I. Pedagogical content knowledge for teachers: integrate everything you know to help students learn. **The Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, Reston, v. 67, n. 9, p. 58-61, 1996. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07303084.1996.10604857?journalCode=ujrd20>>. Acesso em: 18 jan. 2019.

GROSSMAN, P. **The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education**. New York: Teachers College Press, 1990.

GROSSMAN, P. L.; WILSON, S. M.; SHULMAN, L. S. Profesores de sustância: el conocimiento de la matéria para la enseñanza. **Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado**. Granada-España, n.2, p.1-25, 2005 Disponível em: <<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev92art5.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2018.

GROSSMAN, P. L.; McDONALD, M. Back to the Future: Directions for Research in Teaching and Teacher Education. **American Educational Research Journal**, v. 45, n. 1, p. 184 –205, 2008. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0002831207312906>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

GUIRRA, F. J. S.; PRODÓCIMO, E. Trabalho corporal na educação infantil: afinal, quem deve realizá-lo? **Revista Motriz**, v. 16, n. 3, p. 708-713, jul./set., 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/motriz/v16n3/a19v16n3.pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2017

HENRIQUE, J. **Processos Mediadores do Professor e do Aluno**: uma abordagem quali-quantitativa do pensamento do professor, da interação pedagógica e das percepções pessoais do aluno na disciplina de Educação Física. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Motricidade Humana, FMH/UTL, 2004.

HOLMES GROUP. **Tomorrow’s Teachers**: a Report of the Holmes Group. East Lansing, MI: Holmes Group, 1986.

HUNGER, D. A. C. F. **A Universidade sob a ótica da Extensão Universitária**: análise da função extensão universitária no pensamento do professor universitário de Educação Física. 1998. 357f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Trad.: Valenzuela, S. T. São Paulo: Cortez, 2009.

IMPOLCETTO, F. M. et al. Educação Física no ensino fundamental e médio: a sistematização de conteúdos na perspectiva de docentes universitários. **Revista Mackenzie**, v. 6, p. 89-109, 2007. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1285>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

JANUÁRIO, C. **Do pensamento do professor à sala de aula**. Coimbra: Almedina, 1996.

JANUÁRIO, C.; ANACLETO, F.; HENRIQUE, J. Investigação Educacional: o paradigma ‘pensamento do professor’. **Lecturas educación física y deportes**, v. 14, p. 1-5, 2009. Disponível em: <<https://www.efdeportes.com/efd133/investigacao-educacional-pensamento-do-professor.htm>>. Acesso em: 01 fev. 2019.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KEAY, J. Collaborative learning in physical education teachers' early-career professional development. **Physical Education & Sport Pedagogy**, v. 11, n. 3, p. 285-305, 2006.

Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17408980600986322>>.  
Acesso em: 21 out. 2018.

KISHIMOTO, T. M. **O Jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

KISHIMOTO, T. M. **Infância e Educação infantil: uma abordagem histórica**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

KISHIMOTO, T. M. A Educação infantil no século XX. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M.H.C. (Org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil – Século XX**. Petrópolis: Vozes, 2005, v. 3, p. 182-194.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). **O Brincar e suas Teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

KRAMER, S. **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. Campinas: Papyrus, 2011.

KRAMER, S. (Org.). **Retratos de um desafio**. Crianças e adultos na Educação Infantil. São Paulo: Ática, 2009.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil. Educação Infantil e/é Fundamental. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006.

KUHLMANN JR, M. O Jardim-de- Infância e a Educação das Crianças Pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCHA, C. (Org.) **Educação da Infância brasileira: 1875-1983**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001, p. 03-30.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 6. ed. Ijuí: Unijuí, 2004.

LACERDA, C. G de; COSTA, M. B. Educação Física na Educação Infantil e o Currículo da Formação Inicial. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 2, p. 327-341, abr./jun. 2012. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbce/v34n2/a06v34n2.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2018.

LAGOEIRO, J. B. M. **O currículo de educação física na rede estadual paulista: concepções dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2012. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2012.

LARROSA, J. B. O Enigma da Infância: ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, J. B. **Pedagogia Profana: danças piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 183-198.

Le BOULCH, J. **A educação pelo movimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.

LIBÂNIO, J. C. A persistente dissociação entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento disciplinar na formação de professores: problemas e perspectivas. In: 35ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED 2012. **Anais...** Porto de Galinhas: CE, 2012.

LIMA, S. M.; REALI, A. M. M. R. O papel da formação básica na aprendizagem profissional da docência (aprende-se a ensinar no curso de formação básica?). In: MIZUKAMI, M. G.; REALI, A. M. M. R. (Org.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escolas**. São Carlos: EdUFSCar, 2002, p. 217-236.

LONGO, M. M.; XAVIER, I. G. G. A formação de professores de educação física escolar infantil no Brasil. **Revista portuguesa de ciências do desporto**, v. 17, p. 63-78, 2018. Disponível em: <[https://rped.fade.up.pt/\\_arquivo/artigos\\_soltos/2017-3/04.pdf](https://rped.fade.up.pt/_arquivo/artigos_soltos/2017-3/04.pdf)>. Acesso em: 28 set. 2018.

LOURENCETTI, G. C.; MIZUKAMI, M. G. N. Dilemas de professoras em práticas cotidianas. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. (Orgs). **Aprendizagem profissional da docência**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 49-69.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MALDONADO, D. T. et al. Índices de mudanças na prática pedagógica dos professores de educação física escolar: análise dos estudos publicados em anais de eventos nacionais. **Corpoconsciência**, São Paulo, v. 22, p. 77-92, 2018. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/6279>>. Acesso em: 02 mar. 2018.

MANOEL, E. J. Desenvolvimento motor: implicações para a Educação Física escolar I. **Revista Paulista de Educação Física**, n. 8, v. 1, p. 82-97, 1994. Disponível em: <<http://citrus.uspnet.usp.br/ef/ephyis/wp-content/uploads/Manoel-Edison-J.-Desenvolvimento-Motor-Implica%C3%A7%C3%B5es-para-a-educa%C3%A7%C3%A3o-f%C3%ADsica-escolar-I.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2018.

MARCELO GARCÍA, C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NOVOA, A. (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 53-76.

MARCELO GARCÍA, C. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 9, set./out./nov./dez., 1998. Disponível em: <[http://anped.tempsite.ws/novo\\_portal/rbe/rbedigital/RBDE09/RBDE09\\_06\\_CARLOS\\_MARCELO.pdf](http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE09/RBDE09_06_CARLOS_MARCELO.pdf)>. Acesso em: 20 out. 2018.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCÍA, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo – Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: <[http://www.unitau.br/files/arquivos/category\\_1/MARCELO\\_\\_Desenvolvimento\\_Profissional\\_Docente\\_passado\\_e\\_futuro\\_1386180263.pdf](http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO__Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf)>. Acesso em: 21 out. 2018.

MARCON, D. **Construção do conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores de Educação Física**. 2011. 574 f. Tese (Doutorado em Ciências do Desporto) — Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Porto, 2011.

MARCON, D.; GRAÇA, A. B. S.; NASCIMENTO, J. V. Estruturantes da base de conhecimentos para o ensino de estudantes-professores de Educação Física. **Motriz - Revista de Educação Física**, Rio Claro: Edunesp, v. 16, n. 3, p. 776-787, 2010.

Disponível em:

<[http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/1980-6574.2010v16n3p776/pdf\\_53](http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/1980-6574.2010v16n3p776/pdf_53)>. Acesso em: 09 fev. 2019

MARCON, D.; GRAÇA, A. B. S.; NASCIMENTO, J. V. Reinterpretação da estrutura teórico-conceitual do conhecimento pedagógico do conteúdo. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v.25, n.2, p.323-39, abr./jun. 2011a. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v25n2/13>>. Acesso em: 10 out. 2018.

MARCON, D.; GRAÇA, A. B. S.; NASCIMENTO, J. V. Busca de paralelismo entre conhecimento pedagógico do conteúdo e processo de raciocínio e ação pedagógica. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p. 261-294, abr. 2011b. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0102-46982011000100012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-46982011000100012&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 09 out. 2018.

MARCON, D.; GRAÇA, A. B. S.; NASCIMENTO, J. V. Práticas pedagógicas como cenário para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores de educação física. **Rev. Educ. Fis/UEM**, v. 23, n. 2, p. 295-306, 2012. Disponível em:

<<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/12462>>. Acesso em: 10 out. 2018.

MANOEL, E. J.; DANTAS, L. E. P. B. T. Conhecimento e educação física escolar. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: CONHECIMENTO E ESPECIFICIDADE, São Paulo, 1995. **Anais..** São Paulo: Universidade de São Paulo/ Escola de Educação Física e Esporte.

MAREGA, A. M. P. **A criança de seis anos na escola**: transição da atividade lúdica para a atividade de estudo. 2010. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

MARIZ DE OLIVEIRA, J. G. Educação física escolar: construindo castelos de areia. **Revista Paulista de Educação Física**, v.5, n.1/2, p.5-11, 1991. Disponível em:

<<http://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/138256/133699>>. Acesso em: 19 set. 2017.

MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. **Educação Física infantil**: construindo o movimento na escola. São Paulo: Phorte Editora, 2000.

MINAYO, M. C. S. de; COSTA, A. P. Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, n. 40, p. 139-153, 2018. Disponível em

<<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6439>>. Acesso: 29 set. 2018.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 1-11, 2004. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3838/2204>>. Acesso em: 08 jan. 2019.



MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (Orgs). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MOREIRA, E. C. (Org.) **Educação Física Escolar: desafios e propostas**. 2. ed. Jundiaí, SP: Fontoura. 2009.

MOYLES, J. R. **A excelência do brincar**. A importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos finais. Porto Alegre: Artmed, 2006.

NARDON, T. A. **O uso da TIC na Educação Física dos anos iniciais do ensino fundamental no processo de ensino e aprendizagem de conteúdos sobre brincadeiras e jogos**. 2017. 223 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2017.

NASCIMENTO, J. V. et al. Formação acadêmica e intervenção pedagógica nos esportes. **Motriz — Revista de Educação Física**. Rio Claro: Edunesp, v. 15, n. 2, p. 358-366, 2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/2251/2378>>. Acesso em: 16 nov. 2018.

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (Org.). **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Sulina, 1999. p. 61-93.

NEVES, R. **A construção curricular da Educação Física no 1 ciclo do Ensino Básico**. 2007. 280 f. Tese (Doutorado em Didática). Departamento de Didática e Tecnologia Educativa, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2007.

NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

NOZAKI, J. M.; FERREIRA, L. A.; HUNGER, D. A. C. F. Evidências formativas da extensão universitária na docência em Educação Física. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, p. 228-241, 2015. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1175/390>>. Acesso em: 09 maio 2017.

OLIVEIRA, M. W de. Pesquisa e trabalho profissional como espaços e processos de humanização e de comunhão criadora. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 79, p. 309-321, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n79/02.pdf>>. Acesso em: 21 maio 2017.

OLIVEIRA, Z. M. R. de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, R. M. M. A. de. Narrativas de formação: aspectos da trajetória como estudante e experiências do estágio. **Revista Interações**, n. 18, p. 229-245, 2011. Disponível em: <[revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/download/466/420](http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/download/466/420) >. Acesso em: 06 maio 2018.

OLIVEIRA, L. D.; PRODÓCIMO, E. A prática do professor de educação Física na Educação Infantil. **Corpoconsciência**, São Paulo, v. 19, p. 37-48, 2015. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/4043/2813>>. Acesso em: 13 jun. 2017.

OLIVEIRA-FORMOZINHO, J. **A escola vista pelas crianças**. Portugal: Porto Editora, 2008. Série Educação em Jardim de Infância.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Orgs.). **Pedagogias(s) da infância**: dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PARK, S.; OLIVER, J. S. Revisiting the conceptualisation of pedagogical content knowledge (PCK): PCK as a conceptual tool to understand teachers as professionals. **Research in Science Education**, v. 38, p. 261-284, 2008. Disponível em: <<https://link.springer.com/article/10.1007/s11165-007-9049-6>>. Acesso em: 31 mar. 2019.

PEREIRA, F; MESQUITA, I.; GRAÇA, A. A investigação sobre a eficácia pedagógica no ensino do desporto. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 21, n. 1, p. 147-160, 2010. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/6914/5716>>. Acesso em: 05 set. 2019.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor. A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PERINI, R. **A Educação Física na Educação Infantil de Serra/ES**: os saberes docentes e a prática pedagógica. 2016. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

PERRENOUD, P. et al. Fecundas incertezas ou como formar professores antes de ter todas as respostas. In: PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, E. (Org.) **Formando professores profissionais**: Quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 211-233.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIBÂNEO, J. C. (Orgs.). **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo, Cortez, 1992.

PINTO, R. M. N. A formação de professores para a educação infantil: desafios para a universidade. **Pensar a Prática**, 4, p. 135-148. Disponível em: <<https://doi.org/10.5216/rpp.v4i0.82>>. Acesso em: 02 out. 2017.

PROUT, A. **Reconsiderar a nova sociologia da infância**. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança, 2004.

QUARANTA, S. C.; FRANCO, M. A. do R. S.; BETTI, M. Ensino da educação física na educação infantil: dificuldades e possibilidades. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 12, n. 23, p.57-81, 2016. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/5987/5714>>. Acesso em: 21 nov. 2018.

QVORTRUP, J. Nove teses sobre a infância como um fenômeno social. **Pro-posições**. Campinas, v. 22, n. 64, jan./abr., 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n1/15.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2017.

RAMOS, G. N. S. **Preparação profissional em Educação Física**: a questão dos estágios. 2002. 136 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

RAMOS, V.; GRAÇA, A.; NASCIMENTO, J. V. O conhecimento pedagógico do conteúdo: estrutura e implicações à formação em educação física. **Rev. bras. Educ. Fís. Esp.**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 161-71, abr./jun. 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16691>>. Acesso em: 09 fev. 2019.

RAMOS, V. et al. A aprendizagem profissional - As representações de treinadores desportivos de jovens: quatro estudos de caso. **Motriz**, Rio Claro, v. 17 n. 2, p. 280-291, abr./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/motriz/v17n2/07.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2018.

RANGEL-BETTI, I. C. Os professores de educação física atuantes na educação infantil: intervenção e pesquisa. **Rev. paul. Educ. Fís.**, São Paulo, supl.4, p.83-94, 2001. Disponível em: <<http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/v15%20supl4%20artigo10.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2018.

RANGEL-BETTI, I. C.; MIZUKAMI, M. G. N. História de vida: trajetória de uma professora de Educação Física. **Motriz**, v. 3, n. 2, p. 108-115, 1997. Disponível em: <[http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/03n2/3n2\\_ART07.pdf](http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/03n2/3n2_ART07.pdf)>. Acesso em: 07 dez. 2018.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emília**: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores**. Portugal: Porto Editora, 1993.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2018.

ROSA, M. I. P.; RAMOS, T. A. Memórias e Odores: experiências curriculares na formação docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, p. 565-599, set./dez. 2008. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782008000300012&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782008000300012&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 22 mai. 2018.

ROSSI, F. **Implicações da formação continuada na prática pedagógica do(a) professor(a) no âmbito da cultura corporal do movimento**. 2013. 440f. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade) – Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013.

SALAZAR, S. F. El conocimiento pedagógico del contenido como categoría de estudio de la formación docente. **Actualidades investigativas en educación**, v. 5, n. 2, p. 1-18, 2005. Disponível em: <<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9139/0>>. Acesso em: 27 fev. 2019.

SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004.

SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. de. **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SAYÃO, D. T. Educação física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias. **Motrivivência**, v. 11, n. 13, p. 221-38, 1999. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/viewFile/14408/13211>>. Acesso em: 01 mai. 2016.

SAYÃO, D. T. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002. Disponível em: <[http://portfolio.unisinos.br/OA12/pdf/debora\\_artigo.pdf](http://portfolio.unisinos.br/OA12/pdf/debora_artigo.pdf)>. Acesso em: 27 jul. 2016.

SCHERER, A.; MOLINA NETO, V. O conhecimento pedagógico do professor de educação física da escola pública no rio grande do sul - uma etnografia em porto alegre. **Movimento**, Porto Alegre, v. 6, n. 13, p. 71-80, dez. 2000. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/11786/6984>>. Acesso em: 12 nov. 2018.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. London: Temple Smith, 1983.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 51-76.

SCHÜTZ, M. B. **A formação de normalistas para o trato da Educação Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental: um estudo de caso na rede estadual de Porto Alegre**. 2011. 71 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2011.

SEGALL, A. Revisiting pedagogical content knowledge: the pedagogy of content/the content of pedagogy. **Teaching and Teacher Education**, n. 20, p. 489-504, 2004. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X04000551>>. Acesso em: 17 jan. 2019.

SEIXAS, M. V. **O currículo prescrito de educação física na concepção dos docentes da rede estadual paulista**. 2011. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2011.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 14. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1986.

SCHEFFLER, I. **Conditions of knowledge: an introduction to epistemology and education**. Chicago: University of Chicago Press, 1965.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X015002004>>. Acesso em: 21 out. 2017.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-27, 1987. Disponível em: <<https://hepgjournals.org/doi/abs/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>>. Acesso em: 21 out. 2017.

SHULMAN, L. S. Conhecimentos e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, jan./jun. 2014.

SHULMAN, L. S.; SHULMAN, J. H. How and What Teachers Learn: a Shifting Perspective. **Journal of Curriculum Studies**, v. 36, n. 2, p. 257-271, 2004.

SHULMAN, L. S.; SHULMAN, J. H. Como é que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 120-142, jan./jun. 2016.

SMITH, B. O. **A design for a school of pedagogy**. Washington, DC: U.S. Department of Education, 1980.

SILVA, R. C. da. O professor, seus saberes e suas crenças. In: GUARNIERI, M. R. (Org). **Aprendendo a Ensinar: o caminho nada suave da docência**. 2. ed. Campinas-SP: Autores Associados, Araraquara, 2005. p. 25- 44.

SILVA, M. R. P. et al. Por uma Pedagogia da Infância Oprimida: as crianças e a infância na obra de Paulo Freire. ANAIS DA 31ª REUNIÃO DA ANPED, 2008.

SILVA MELLO, A. da; et al. Educação Física na educação infantil: produção de saberes no cotidiano escolar. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 467-484, abr./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbce/v36n2/0101-3289-rbce-36-02-00467.pdf>>. Acesso em: 21 set. de 2018.

SOARES, C. L. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, supl. n. 2, p. 6-12, 1996. Disponível em: <[https://fefd.ufg.br/up/73/o/Texto\\_65\\_-\\_Educa\\_\\_\\_\\_\\_o\\_F\\_\\_\\_\\_\\_sica\\_Escolar\\_-\\_Conhecimento\\_e\\_Especificidade\\_-\\_Carmem\\_L\\_\\_\\_\\_\\_cia\\_Soares.pdf](https://fefd.ufg.br/up/73/o/Texto_65_-_Educa_____o_F_____sica_Escolar_-_Conhecimento_e_Especificidade_-_Carmem_L_____cia_Soares.pdf)>. Acesso em: 30 out. 2017.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor).

SOARES, D. B.; PRODÓCIMO, E.; DEMARCO, A. O diálogo na educação infantil: o movimento, a interdisciplinaridade e a educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, p.1195-1208, 2016. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/57571>>. Acesso em: 12 set. 2017.

SOMMERHALDER, A. **A educação e o cuidado da criança**: o que advogam os documentos políticos do ministério da educação para a educação infantil? 2010. 236 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010.

SOMMERHALDER, A. (Org.). **A Educação Infantil em perspectiva**: fundamentos e práticas docentes. São Carlos: EdUFSCar, 2015.

SOMMERHALDER, A.; ALVES, F. D. Infância e educação infantil: Aspectos inconscientes das relações educativas. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 52, n. 22, p. 241-249, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v22n52/10.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2017.

SOMMERHALDER, A.; ALVES, F. D. **Jogo e a Educação da Infância**: muito prazer em aprender. Curitiba: CRV, 2011.

SOUZA, A.; OSLIN, L. A player-centered approach to coaching. **Joperd – The Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, v. 79, n. 6, p. 24-30, 2008. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/233671871\\_A\\_PlayerCentered\\_Approach\\_to\\_Coaching](https://www.researchgate.net/publication/233671871_A_PlayerCentered_Approach_to_Coaching)>. Acesso em: 10 dez. 2018.

SOUZA, M. M. O.; CARVALHO, G. O. **Extensão universitária**: metodologias e experiências. Goiânia: PUC Goiás, 2016.

SZYMANSKI, H. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico para a entrevista em pesquisa. **Revista Psicologia da Educação**, v. 4, n. 10/11, p. 193-215. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/41414/27906>>. Acesso em: 02 mar. de 2017.

TANI, G. Perspectivas para a educação física escolar. **Revista Paulista de Educação Física**, v.5, n.1/2, p.61-9, 1991. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/rpef/article/download/138267/133709/>>. Acesso em: 04 mar. 2016.

TANI, G. Educação física na educação infantil: pesquisa e produção do conhecimento. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 4, p. 110-15, 2001. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/139600/134904>>. Acesso em: 21 jun. 2017.

TANI, G. et al. **Educação Física Escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU, 1988.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em

relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, jan./fev./mar./abr., 2000. Disponível em: <[http://www.joinville.udesc.br/portal/professores/jurema/materiais/RBDE13\\_05\\_MAUURICE\\_TARDIF.pdf](http://www.joinville.udesc.br/portal/professores/jurema/materiais/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf)>. Acesso em: 14 jan. 2017.

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

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O Trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Trad. João Batista Kreuch, 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, p. 209-244, dez., 2000.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TONIETTO, M. R.; GARANHANI, M. C. Cultura infantil e a relação com os Saberes da educação física na escola. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 517-528, abr./jun. de 2017. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/66236>>. Acesso em: 31 jul. 2017.

VAGO, T. M. Educação física escolar: temos o que ensinar? **Revista Paulista de Educação Física**, p. 20-4, 1995. Suplemento 1. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/139396/134737>>. Acesso em: 04 abr. 2018.

VALLE, I. R. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? **R. Bras. Est. Pedag.**, v. 87, n. 216, p. 178-187, 2006. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/792>>. Acesso em: 04 jan. 2019.

VEDOVATTO IZA, D. F.; SOUZA NETO, S. **Por uma Revolução na Prática de Ensino: o estágio curricular supervisionado**. Curitiba: CRV, 2015.

VIEIRA, M. M. M.; ARAÚJO, M. C. P. Os estudos de Shulman sobre formação e profissionalização docente nas produções acadêmicas brasileiras. **Cadernos de Educação - UFPEL**, v. 53, p. 5856-5877, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/9154/5957>>. Acesso em: 19 dez. 2018.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZANOTTO, L. **Crianças da zona rural e a escola urbana: experiências e significados construídos com uma turma do 3º ano do ensino fundamental**. 2014. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

ZANOTTO, L. et al. O brincar como prática social identificado em um grupo de crianças da zona rural. **Comunicações (UNIMEP)**, v. 23, p. 245-260, 2016. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistasunimep/index.php/comunicacoes/article/view/2748>>. Acesso em: 19 dez. 2016.

ZANOTTO, L.; ALVES, F. D. Educação física infantil: o olhar do professor para a criança como interlocutora da prática pedagógica. In: III JEC - JORNADAS EM ESTUDOS DA CRIANÇA, 2018, Minho. **Anais...** Minho: Instituto de Educação, Universidade do Minho, 2018. v. 3. p. 30-31.

ZANOTTO, L.; ALVES, F. D. O início da docência no ensino superior: um estudo em um curso de educação física. **Revista docência do ensino superior**, v. 7, p. 63-78, 2017a. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/2299>>. Acesso em: 12 set. 2017.

ZANOTTO, L.; ALVES, F. D. A questão do lúdico e do movimento em Centros Municipais de Educação Infantil. **Revista brasileira de educação física escolar**, v. 2, p. 7-19, 2017b. Disponível em: <[https://docs.wixstatic.com/ugd/db85a1\\_57a81ae6e20b4d24adace3439c3e5104.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/db85a1_57a81ae6e20b4d24adace3439c3e5104.pdf)>. Acesso em: 12 set. 2017.

ZANOTTO, L.; ALVES, F. D. Diálogos propositivos entre a Educação Física, práticas pedagógicas e recreio escolar no cotidiano do ensino fundamental. **Lecturas Educación Física y Deportes** (Buenos Aires), v. 20, p. 1-6, 2016. Disponível em: <<https://www.efdeportes.com/efd213/educacao-fisica-praticas-pedagogicas-e-recreio-escolar.htm>>. Acesso em: 24 jan. 2018.

ZANOTTO, L.; SOMMERHALDER, A.; ALVES, F. D. Brincar no ônibus escolar rural: processos educativos construídos por crianças do Ensino Fundamental. **Doxa. Revista Paulista de Psicologia e Educação**, v. 18, p. 13-24, 2014.

ZANOTTO, L.; SOUZA JÚNIOR, O. M. Atividades circenses na educação física: transformando a escola em picadeiro. **Corpoconsciência**, São Paulo, v. 20, p. 23-32, 2016. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/4308/2985>>. Acesso em: 08 dez. 2016.

WATT, H. M. G.; RICHARDSON, P. W. Motivational factors influencing teaching as a career choice: development and validation of the FIT-Choice Scale. **The Journal of Experimental Education**, v. 75, n. 3, p. 167-202, 2007. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.3200/JEXE.75.3.167-202?needAccess=true>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

WATT, H. M. G.; RICHARDSON, P. W. Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. **Learning and Instruction**, v. 18, n. 1, p. 408-428, 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.002>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

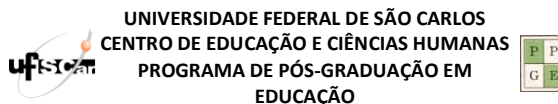
WILSON, L.; EASEN, P. Teacher Needs' and Practice Development: implications for in-classroom support. **Journal of In-Service Education**, v. 21, n. 3, p. 273-284, 1995. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/0305763950210304>>. Acesso em: 10 dez. 2018.



## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

#### Termo de consentimento livre e esclarecido



Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa provisoriamente intitulada “Possibilidades e conteúdos na educação física infantil: um estudo sobre a prática pedagógica do professor”, tendo como pesquisadora responsável a estudante de doutorado Profa. Me. Luana Zanotto, sob orientação do Prof. Dr. Fernando Donizete Alves.

Essa pesquisa tem como objetivo analisar e aprimorar de forma crítico-reflexiva o contínuo processo formativo de construção de conhecimentos dos conteúdos ofertados na educação física infantil, decorrentes do curso de extensão de caráter formativo, nomeado: “Formação e docência na Educação Física Infantil: possibilidades, conteúdos e suas dimensões”. Os procedimentos utilizados para a coleta de dados serão a observação participante, aplicação de questionários da fase inicial e final do curso, registro dos encontros em diários de campo e filmagem dos mesmos. Poderão ser feitas entrevistas ao final da coleta de dados para complementar a compreensão das questões registrada.

Você foi selecionado (a) para essa pesquisa por fazer parte do grupo de participantes da mencionada atividade de formação, *locus* da investigação. A sua participação consistirá em realizar as atividades propostas pelo curso, responder aos questionários e, caso necessário, conceder a entrevista. A sua participação na pesquisa poderá suscitar reflexões acerca da prática pedagógica profissional, podendo a mesma contribuir para a sua formação enquanto professor de educação física.

Saliento que a sua participação não é obrigatória, e a qualquer momento antes da conclusão desta pesquisa você poderá desistir de participar e retirar o consentimento. A recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou para com a participação no curso. A sua participação não acarretará em gastos de qualquer natureza. Entretanto, caso venha a ter alguma despesa, por menor que seja, será ressarcido (a).

Poderá haver risco de desconforto e/ou constrangimento em situações de encontros formativos, conversas com os pares e/ou entrevistas, porém, caso isso seja sinalizado, a atividade será interrompida imediatamente. As informações obtidas com essa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a sua participação. Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar a sua identificação. Os resultados poderão ser divulgados em artigos científicos provenientes da tese concluída, contudo, seu nome será alterado de modo a respeitar todos os cuidados éticos no que se refere ao seu anonimato.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa e sua participação, no processo de desenvolvimento ou a qualquer momento.

---

**Pesquisador responsável:** Luana Zanotto

Estudante de Doutorado no PPGE/UFSCar, orientada pelo Prof. Dr. Fernando Donizete Alves.

Endereço: Rua Francisco Silva, n. 109, Jardim Mariana. Ibaté-SP

E-mail: [luanazanotto@yahoo.com.br](mailto:luanazanotto@yahoo.com.br) / Fone: (16) 99721 6461

**Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.**

A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: [cephumanos@power.ufscar.br](mailto:cephumanos@power.ufscar.br)

Cidade, \_\_\_/\_\_\_/2017

Assinatura do (a) participante

---

## APÊNDICE B – Questionário para avaliação diagnóstica



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE TEORIAS E PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS/DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676  
Fone/Fax: (016) 3351-8138  
CEP 13565-905 - São Carlos - SP - Brasil



### Projeto Formação e docência na Educação Física Infantil: possibilidades, conteúdos e suas dimensões

Encontro: 31/07/2017

**Atividade: Conhecendo as(os) professoras(res), seus sonhos e necessidades formativas.**

**Estimadas(os) professores (as) de Educação Física,**

Nossa proposta de trabalho está sustentada no desenvolvimento de ações e processos formativos em parceria e colaboração com vocês profissionais professores(as) da área da educação física, tendo as próprias práticas pedagógicas como foco central de formação continuada. Para tanto, o conhecimento de sua formação, experiência, sonhos e necessidades de formação são essenciais. Por isso, solicitamos que você compartilhe conosco:

1. Sua **formação e principais experiências profissionais**. Para isso, você poderá preencher as questões a) até g) apresentadas abaixo:

a) Tempo de atuação no magistério e em outras atividades profissionais: indique em meses ou anos as alternativas que compreendem todas as suas experiências profissionais.

- (.....) meses ou (.....) anos de atuação docente na pré-escola  
 (.....) meses ou (.....) anos de atuação docente no ensino fundamental  
 (.....) meses ou (.....) anos de atuação docente no ensino médio  
 (.....) meses ou (.....) anos de atuação como gestora (diretora, coord. pedag., etc.) na escola básica (educação infantil ou ensino fundamental)  
 (.....) meses ou (.....) anos de atuação em outra área profissional:
- 
- 

b) Formação inicial/Cursos - assinale as alternativas que fazem referência a(s) sua(s) formação(ões):

- (.....) Educação Física  
 (.....) Especialização – Pós Graduação em Educação Física  
 (.....) Especialização – Pós Graduação em outra área educacional:
- 

(.....) Outro curso superior:

---

(.....) Outro curso de ensino médio:

---

(.....) Outra formação:

---

- c) Formação continuada: Participou de cursos, programas, palestras e/ou outras propostas de formação continuada no campo da educação física ou na área educacional. Assinale os anos em que participou e indique nas linhas abaixo quais foram estes.

(    ) em 2016  
 (    ) em 2015  
 (    ) em 2014  
 (    ) em 2013  
 (    ) em 2012  
 (    ) Não participei nos últimos cinco anos

---



---



---

- d) Situação familiar:

(    ) Casado(a)  
 (    ) Solteiro(a)  
 (    ) Divorciado(a)/Separado(a)  
 (    ) Viúvo(a)  
 (    ) União Estável

---

- d) Filhos:

(    ) Sim            Quantos: \_\_\_\_\_/Idade(s): \_\_\_\_\_  
 (    ) Não

- e) Principais opções de lazer: assinale as alternativas que julgar pertinentes

(    ) Leitura de livros, artigos e revistas  
 (    ) TV e internet  
 (    ) Teatro  
 (    ) Cinema  
 (    ) Parques  
 (    ) Outros:

---

- f) Idade:

(    ) Menos de 20 anos  
 (    ) Entre 20 e 30 anos  
 (    ) Entre 31 e 40 anos  
 (    ) Entre 41 e 50 anos  
 (    ) Mais de 50 anos

- g) Relate os motivos que levaram a escolha pela profissão de professor(a) e a escolha pela atuação em Educação Física:

---



---



---



---

2. Liste abaixo em itens ou texto quais são seus “**Sonhos**” para a Educação Física Escolar.

3. A partir de seu contexto de trabalho e do cotidiano de suas práticas pedagógicas com a Educação Física, registre (em forma de texto ou itens, conforme desejar) as **Expectativas de conhecimentos, Interesse de Temas para estudo a partir de dificuldades encontradas no cotidiano do trabalho e Necessidades de formação**, que gostaria que fossem contempladas nestes encontros. Escreva a partir de sua realidade de trabalho com as crianças e/ou com seus pares profissionais.

Utilize, por gentileza, a folha abaixo e seu verso para os registros das questões 2 e 3. Se precisar, solicite outra folha.

## APÊNDICE C – Roteiro de questões das entrevistas

### *Identificação do professor*

Idade: \_\_ anos. Sexo: ( ) F ( ) M

Formação acadêmica

Curso(s): \_\_\_\_\_

Tempo de docência na EFI: \_\_\_\_\_

Jornada de trabalho: \_\_\_\_\_ horas/aulas semanais

1. Como caracteriza os alunos da Educação Infantil? Existem alunos ou características que mereçam um relevo especial?  
Como caracteriza os alunos do Ensino Fundamental? Existem alunos ou características que mereçam um relevo especial?
2. Que efeitos pretende nos alunos da Educação Infantil?  
Que efeitos pretende nos alunos do Ensino Fundamental?
3. Você avalia os alunos da Educação Infantil? Como?  
Você avalia os alunos do Ensino Fundamental? Como?
4. Como você considera que as suas aulas de EFI (a pensar nos dois níveis de ensino) sustenta o processo de desenvolvimento das crianças? Mudaria algo?  
Com base nas questões tratadas nesta sessão, há algum ponto que gostaria de retomar para aprofundar ou acrescentar assuntos correlatos?
5. Há conteúdos de ensino na Educação Infantil? Quais? Eles são eleitos em função do que, na sua opinião e prática de aulas?  
Há conteúdos de ensino no Ensino Fundamental? Quais? Eles são eleitos em função do que, na sua opinião e prática de aulas?
6. Existem diferenças entre esses conteúdos? Por quê?
7. Agora vamos imaginar que você fosse dar uma aula, qual nível de ensino escolheria? Por quê? Qual é o primeiro tema eleito para esta aula? Quais critérios justificam essa escolha?
8. Em que medida considera que os esportes e/ou outras atividades físicas (atualmente ou anteriormente praticadas por você) influenciam o ensino de um determinado conteúdo? Dê exemplos.  
Com base nas questões tratadas nesta sessão, há algum ponto que gostaria de retomar para aprofundar ou acrescentar assuntos correlatos?
9. Quais são os conhecimentos pedagógicos que elegeria como necessários para ser professor de EFI? Sente falta de algum? (Informações sobre as necessidades percebidas)
10. Existe relação entre um conjunto de aulas ministradas o que ainda está por planejar/executar?
11. Existe relação entre um conjunto de aulas ministradas em um nível e outro? Quais?  
Com base nas questões tratadas nesta sessão, há algum ponto que gostaria de retomar para aprofundar ou acrescentar assuntos correlatos?