

Artigo

O conhecimento docente sobre a criança-sujeito: um estudo com professores de Educação Física da infância

Teaching knowledge about the child-subject: a study with childhood Physical Education teachers

Conocimientos del maestro acerca del niño-sujeto: un estudio con profesores de Educación Física infantil

Luana Zanotto¹, Fernando Donizete Alves², Carlos Alberto Serrão Santos Januário³

¹Universidade Federal de Goiás (UFG) Goiânia - GO, Brasil

²Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) São Carlos - SP, Brasil

³Universidade de Lisboa (ULisboa) Lisboa - Portugal

Resumo

O presente estudo parte de uma investigação de doutorado desenvolvida com professores de Educação Física na Educação Infantil brasileira e objetiva identificar o conhecimento de professores de Educação Física da pré-escola sobre a criança-sujeito a partir da análise da especificidade do processo educativo realizado na infância. Participaram deste estudo de natureza qualitativa quatro professores de Educação Física com pelo menos cinco anos de inserção na pré-escola. Os dados foram produzidos a partir das premissas da pesquisa intervenção pedagógica e de entrevistas semi-estruturadas. Os resultados indicam que o conhecimento sobre a criança aponta para compreensão advinda do convívio cotidiano com elas e do que são capazes de realizar nos momentos da prática pedagógica, concebendo-as pela percepção das dimensões social, emocional e motora. Os professores reúnem compreensão a partir das dimensões de ensinar e aprender expressos nas relações criança-criança e professor-criança, a par das ações de planejamento, seleção de conteúdo, prática pedagógica e formas de avaliação. No que tange ao processo educativo específico, por assim conhecer a criança, os professores se vêem como mediadores do seu processo de formação e buscam vias dialógicas e integradas do conhecimento para além do âmbito escolar. Concluímos com a necessidade de conhecer o sujeito-criança para efetivo exercício da docência da EF na EI, indicando perspectivas de aprofundamento sobre este conhecimento na relação com o conteúdo e os aspectos da didática específica do professorado.

¹Professora Adjunta da Faculdade de Educação Física e Dança, Universidade Federal de São Carlos. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1877-4170>. E-mail: luanazanotto@ufg.br.

²Diretor do Centro de Pesquisa da Criança e de Formação de Educadores da Infância (Cfei). Professor Associado IV do Departamento de Educação Física e Motricidade Humana, Universidade Federal de São Carlos. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9354-7851>. E-mail: fdalves@ufscar.br.

³Professor Associado do Departamento de Educação, Ciências Sociais e Humanidades, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8474-1065>. E-mail: cjanuario@fmh.ulisboa.pt.



Abstract

This study is part of a doctoral investigation developed with Physical Education teachers in Brazilian Early Childhood Education and aims to identify the knowledge of pre-school Physical Education teachers about the child-subject based on the analysis of the specificity of the educational process carried out in childhood. Four Physical Education teachers with at least five years of experience in preschool participated in this qualitative study. The data were produced based on the premises of formative intervention research and semi-structured interviews. The results indicate that knowledge about children points to understanding arising from daily interaction with them and what they are capable of doing during pedagogical practice, conceiving them through the perception of social, emotional and motor dimensions. Teachers gather understanding from the dimensions of teaching and learning expressed in child-child and teacher-child relationships, along with planning actions, content selection, pedagogical practice and forms of assessment. Regarding the specific educational process, by knowing the child, teachers see themselves as mediators of their training process and seek dialogical and integrated ways of knowledge beyond the school context. We conclude with the need to know the subject-child for the effective exercise of PE teaching in EI, indicating perspectives for deepening this knowledge in relation to the content and aspects of teaching specific teaching.

Resumen

El presente estudio forma parte de una investigación doctoral desarrollada con profesores de Educación Física de la Educación Infantil Brasileña y tiene como objetivo identificar el conocimiento de los profesores de Educación Física de preescolar sobre el niño-sujeto a partir del análisis de la especificidad del proceso educativo realizado en la niñez. En este estudio cualitativo participaron cuatro docentes de Educación Física con al menos cinco años de experiencia en preescolar. Los datos fueron producidos a partir de premisas de investigación de intervención pedagógica y entrevistas semiestructuradas. Los resultados indican que el conocimiento sobre los niños apunta a la comprensión que surge de la interacción cotidiana con ellos y de lo que son capaces de hacer durante la práctica pedagógica, concibiéndolos a través de la percepción de las dimensiones social, emocional y motora. Los docentes obtienen comprensión de las dimensiones de la enseñanza y el aprendizaje expresadas en las relaciones niño-niño y maestro-niño, junto con la planificación de acciones, la selección de contenidos, la práctica pedagógica y las formas de evaluación. En cuanto al proceso educativo específico, al conocer al niño, los docentes se ven a sí mismos como mediadores de su proceso de formación y buscan formas dialógicas e integradas de conocimiento más allá del contexto escolar. Concluimos con la necesidad de conocer al sujeto-niño para el ejercicio efectivo de la enseñanza de la EF en la IE, indicando perspectivas para profundizar este conocimiento en relación con los contenidos y aspectos de la enseñanza específica de la enseñanza.

Palavras-chave: Professor de educação física, Educação infantil, Conhecimento do sujeito, Conhecimento Pedagógico do Conteúdo.

Keywords: Physical education teacher, Early childhood education, Subject knowledge, Pedagogical Content Knowledge.

Palabras clave: Profesor de educación física, Educación infantil, Conocimiento de la materia, Conocimiento de contenidos pedagógicos.

1. Introdução

Este estudo parte de um conjunto de indagações acerca da formação e trabalho docente, da organização dos processos de ensino e aprendizagem e do desenvolvimento profissional de professores de Educação Física (EF) na primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil (EI). Oriunda de uma pesquisa de doutoramento vinculada a um Programa de Pós-Graduação em Educação situado no interior paulista brasileiro que contou com um período de estágio no exterior junto a uma Instituição de Ensino Superior (IES) portuguesa. O referido estudo de doutorado objetivou analisar o conhecimento pedagógico do conteúdo de professores de EF na EI e compreender como a base de conhecimento necessária para o ensino organiza a prática pedagógica.

O quadro teórico designado ao presente estudo apoia-se nas concepções de Lee Shulman e colaboradores acerca da defesa da existência de uma base de conhecimentos necessária ao professor para o ensino (Shulman 1986; 1987; Cochran-Smith; Lytle, 1999; Grossman, 1990; Grossman; Wilson; Shulman, 2005). Em linhas de síntese, esta base congrega o conhecimento pedagógico do conteúdo que, por sua vez, corresponde a uma integração de conteúdo e pedagogia, reunindo conhecimentos sobre sujeitos (alunos/as) e suas características; conteúdo de ensino e a ser ensinado; contexto (ambiente de trabalho e características sócio-geográficas-culturais na comunidade) e pedagógico geral (princípios e estratégias de organização da turma). Segundo a literatura consultada, a interação desses conhecimentos busca, em última instância, dar ao professor, os saberes necessários para trato do conteúdo nas dimensões significativas do ensino de modo a ser compreensível aos alunos, isto é, transforma-se em conteúdo a ser ensinado (Shulman, 1986; 1987; Mizukami, 2004).

Na delimitação do presente manuscrito, o foco recai sobre a identificação do corpo de conhecimentos docente sobre a criança-sujeito, i.e., dos conhecimentos apreendidos e mobilizados pelo professorado de EF em exercício no contexto da EI, em particular, da pré-escola (crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses). Orientado pela seguinte questão: como o conhecimento sobre o sujeito, integrativo da base de conhecimentos necessário para o ensino, sustenta a prática pedagógica de professores de EF na EI? Desta forma, busca perscrutar o conhecimento manifesto na caracterização da prática pedagógica diária de professores com formação em área específica do conhecimento na inserção e articulação da infância. Assim, objetiva identificar o conhecimento de professores de Educação Física da pré-escola sobre a criança-sujeito a partir da análise da especificidade do processo educativo realizado na infância. Especificamente, mapear e compreender os processos de ensinar e aprender desenvolvido por esses professores no que respeita à concepção teórico-prática do conhecimento da criança como integrante do conhecimento pedagógico do conteúdo.

A investigação se justifica pela possibilidade de conhecer as relações imbricadas no ato de ensinar e aprender com/da criança desde as suas primeiras experiências escolarizadas com a EF. Além disso, por promover a compreensão do conhecimento do professor de área específica sobre a criança da pré-escola por meio de temas de interface histórica entre a EF e a EI, tais como, brincadeira, jogo, expressividade corporal, gestos e movimentos (Guirra; Prodócimo, 2010).

Por fim, justifica-se pela possibilidade de levantar o que faz e como faz os professores de EF na análise da base de conhecimento mobilizada para a organização da prática pedagógica.

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa de cunho descritivo-exploratório (Lüdke; André, 1998; Minayo; Costa, 2018) que contou com a participação de quatro professores de EF com pelo menos quatro anos de atuação na EI. Os critérios de inclusão estabelecidos foram: possuir formação em EF; estar em exercício na EI no ano de realização do estudo; possuir maior carga horária de trabalho nesta etapa e voluntariedade com necessária assinatura no Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da IES de vinculação de origem no Brasil (Número do Parecer: 2.310.975).

Os dados foram produzidos a partir das premissas da pesquisa de intervenção pedagógica (Damiani *et al.*, 2013) em ações de formação continuada durante um período de cinco meses, cuja formação abordou temáticas correlatas ao ensino. Somaram-se à pesquisa interventiva, a realização de entrevistas de aprofundamento acerca do pensamento dos professores sobre a prática pedagógica (Januário; Anacleto; Henrique, 2009). O guião da entrevista incluiu a identificação e da didatização dos conhecimentos sobre as crianças, conteúdos e contextos de ensino. Pelo prisma qualitativo (Lüdke; André, 1998; Minayo; Costa, 2018), a análise dos dados pautou-se na triangulação entre o material oriundo das formações e entrevistas; o lastro teórico consultado e as posições autorais designadas ao objeto perscrutado, seguido pelos referenciais da Análise de Conteúdo (Bardin, 2009), os quais possibilitaram categorizar e desvendar as significâncias presentes nos dados.

O presente texto está organizado em quatro seções. A presente seção de exposição da temática, objetivo e o delineamento metodológico do estudo; a segunda para a apresentação da base teórica recrutada sobre a base de conhecimento e o professor de EF na pré-escola, com a premissa de fornecer subsídios para compreensão do objeto investigado; a terceira seção em que são discutidas as concepções de criança-sujeito na ótica dos professores e as dimensões pedagógicas teórico-práticas do conhecimento sobre elas; a quarta e última, em que são estabelecidas as conclusões do todo produzido e alcançável frente às decisões teórico-metodológicas assumidas na investigação.

2. A base de conhecimento sobre o sujeito-criança e a Educação Física na pré-escola

Questões envolvendo a prática de ensino e os conhecimentos necessários ao professor em diferentes áreas do conhecimento têm sido debatidas por um coletivo de autores há mais de décadas (Grossman, 1990; Cochran *et al.*, 1991; Graça, 1997; Mizukami, 2004). Investigadores do campo buscam identificar e analisar uma proposta de suporte de conhecimentos indispensáveis à formação e à atividade de ensino, a qual tem sido reconhecida por Base de conhecimentos para o ensino.

Lee Shulman foi o grande responsável pela definição e proposição das discussões sobre este conceito ao defender o ensino como profissão. As suas obras mais difundidas no Brasil foram: “Those who understand: Knowledge growth in teaching” (1986) e “Knowledge and teaching: foundations of the new

reform” (1987). Na perspectiva do autor: “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).

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. Destarte, engloba o conhecimento do sujeito, do conteúdo, das estratégias pedagógicas e de contexto, do currículo e do conhecimento pedagógico do conteúdo (Shulman, 1987).

O conhecimento do sujeito inclui conhecer as características gerais e específicas dos alunos e as suas particularidades. O conhecimento do conteúdo, por sua vez, abrange os conteúdos que o professor leciona, envolvendo profundo saber e compreensão dos conceitos a serem ensinados. Os conhecimentos de contexto e pedagógico geral, em seus turnos, 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. O conhecimento do currículo envolve conhecer o meio educacional institucionalizado, seus materiais e programas. Por fim, o conhecimento pedagógico do conteúdo contempla o modo como o professor organiza e gere o assunto de maneira compreensível aos alunos. Vale assim lembrar que embora cada uma dessas dimensões possui focos diferenciados, em conjunto, conferem à qualidade da ação docente e à concretização de projetos educativos.

Para Mizukami (2004), 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 respectiva área que contempla desde o saber sobre o objetivo de ensino até o saber sobre como ensiná-lo. Trata-se, portanto, de um conhecimento em que o professor é o seu legítimo autor.

Neste prisma, interessa ao presente universo investigativo conhecer a dimensão do conhecimento docente sobre o sujeito, em específico, a criança, i.e., identificar o que o professorado conhece sobre as suas características, processos de desenvolvimento, conhecimentos prévios, motivações, interesses, necessidades gerais, etc..

Na concepção de Shulman (2014), para conhecer o sujeito para quem irá ensinar é preciso conhecer as suas particularidades culturais, psicológicas e sócioafetivas em diferentes circunstâncias, p.e., origens, gêneros, idades, interesses, experiências prévias. Do mesmo modo, deve-se aproximar do que eles já sabem e o que ainda não sabem sobre o objeto a ser aprendido para o avanço do seu desenvolvimento, o que envolve conhecer as concepções e as pré-concepções dos alunos sobre o conhecimento objetivado, visando potencializar as relações entre o saber disciplinar e o saber pedagógico mediatizado por estratégias distintas em função das idades, gêneros, conhecimentos prévios, habilidades e experiências presentes.

Grossman (1990) e Cochran *et al.* (1991) reconhecem o conhecimento do sujeito como estruturante singular da base para o ensino. Para as autoras, conhecer o sujeito é uma categoria exclusiva e mais totalizante do que apenas conhecê-lo dentro de um contexto. Para tanto, consideram-se as temáticas envolvidas nas decisões docentes veiculadas no planejamento, organização do trabalho, métodos selecionados para o ensino, gestão de aula, comportamentos

do professor, tempo para aquisição da aprendizagem das turmas, reflexão e avaliação.

Partindo da compreensão do planejamento e da execução das práticas pedagógicas para conhecer o seu interlocutor por meio do reconhecimento das características e percepção das necessidades de adaptações dos temas em acordo com as singularidades, este estudo investiga os conhecimentos do professor de EF sobre a criança da pré-escola, centralizamos a discussão sobre a criança de três a cinco anos de idade incompletos, sujeito da pré-escola.

Esforços recentes apontados pela literatura 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. Trata-se do conceito sobre a criança capaz de trocar e significar experiências junto aos pares e adultos, em atos de expressão das próprias emoções e concretização das suas vontades. Essas compreensões são, em certa medida, oriundas do campo dos estudos sociológicos da infância (Sarmiento; Cerisara, 2007; Sarmiento; Gouvea, 2009) e do reconhecimento da criança como ator social e produtora de cultura de pares.

Conforme afirmam Cruz (2009) e Rinaldi (2012), escutar a criança a partir do seu ponto de vista, ou seja, da forma como ela enxerga o mundo ainda na apreensão dos significados, auxilia o professor na compreensão de como estabelecer relações para com ela. Para conhecer o sujeito-criança é preciso estar no convívio com ela. Nesta direção, 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”. Posto isso, observa-se a necessidade de reconhecer a criança como sujeito que (re)significa suas experiências emergidas das práticas de ensino, na medida em que interage com os pares e com professores.

O acúmulo referencial já indica que para lecionar com a criança da EI, o professor de EF necessita de um rol de conhecimentos oriundos de diferentes fontes do saber. Implica, dentre outras nuances, na formação acadêmica e o contexto escolar de atuação, 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.

3. Apresentação dos dados e discussão

A partir dos dados produzidos nas premissas da intervenção pedagógica e da entrevista semi-estruturada, em interface da Análise de Conteúdo, levantamos duas categorias temáticas. A primeira, intitulada “Quem é a criança?”, discorre sobre as concepções docentes sobre o conhecimento da criança da pré-escola, e a partir dos quais estabelecemos discussões sobre as características desse sujeito na ótica do professorado de EF. A segunda, intitulada “O professor como mediador e a EF no cotidiano da pré-escola”, discute a especificidade do processo educativo específico ao se compreenderem como mediadores do processo de formação da criança.

Quem é a criança?

Nesta categoria os professores expõem suas visões acerca das crianças com as quais convivem diariamente no contexto das diferentes instituições EI. Para tanto, demonstram mobilizar as experiências acumuladas ao longo da carreira profissional na EF, tanto no âmbito da pré-escola quanto nas demais etapas da Educação Básica, focando, principalmente, nos últimos anos de exercício profissional. De modo geral, os professores identificam as características das crianças com relação a sua ainda não construção da autonomia correlacionada à dependência de adultos, seja de professores ou familiares. Outrossim, do pouco ou ainda inexistente sentido e significado formulados pela criança sobre a escola e a EF como parte da rotina.

No pré 1, principalmente, existem alunos que nunca frequentaram a escola, então esse é o primeiro choque deles. Tem criança que.. [nós estamos em abril, né?!], que ainda chora para entrar na escola. Então, você precisa ter, como eu falo, preparado para englobar, porquê as crianças dessa idade são bem diferente das outras, umas precisam da família ainda. (P2)

Elas são bastante dependentes de rotinas e muito pouco autônomas. Então quando eu penso que vou dar aula para Educação Infantil, entendo que eu tenho que obedecer fielmente uma rotina que estipulo logo no início do ano com eles. (P4)

Vejo a autonomia delas 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. (P1)

O pré a criança ainda não tem muita noção de como se movimentar, de fugir de uma bola. (P3)

Quanto à percepção de quem é a criança, os professores enumeram características que não são justapostas, ou seja, aparentam ser condicionantes agregadas sobre o que a criança já consegue fazer sozinha, bem como o modo como elas percebem a escola e as tarefas solicitadas pelo professor. Em relação ao modo como elas são compreendidas ao participarem do “momento da EF na EI”/aula, é importante destacar que os professores apontam a preocupação com o que ela precisa aprender do que é específico em algumas vertentes de ensino da EF escolar, como mencionado, o se movimentar e fugir de uma bola. Além disso, demarcam a importância da rotina no período em que estão com elas, a fim de organizar e qualificar os momentos da prática.

A par das percepções sobre a autonomia da criança como elemento necessário à participação qualitativa no momento da EF, os participantes demonstram reconhecê-la como sujeito em fase transicional de vida.

Uma coisa bem engraçada é que tem horas que você é chamada de “tia” e tem horas que de professora, mais ou menos isso. Tem hora que está bem maduro e hora que não. (P2)

Eles estão em constante aprendizagem. Eu vejo assim, mudança de comportamento, às vezes mais maduros, às vezes

menos certas atividades com pouco mais de foco, outras menos, algumas já conseguem focar mais em algumas atividades e explicações, outras não. (P4)

E para pré, 1º anos, que os dois que é uma transição da parte de ser pequeno para começar a ser grande, é interessante começar a trabalhar regras com essas crianças e limites de campo, o que é invadir um lugar, ir e voltar, isso já começa a preparar para certas atividades. (P3)

O conhecimento da criança como etapa da formação humana em transição/aquisição/avanço do desenvolvimento faz-se relevante na medida em que os professores demonstram situá-la diante da realidade da atividade pretendida. Nesse sentido, identificamos que o professor de EF na EI precisa da clareza de que o trato dos temas históricos da EF na faixa etária da pré-escola ocorre de maneira preliminar/introdutória, na medida em que a criança ainda precisa incorporar outros entendimentos sobre si, sobre o outro e o sobre o meio, para então situar a presença da EF na escola.

O desenvolvimento motor dela é muito cru ainda, então vai ter dificuldade para correr, né? Então ele tem dificuldade na coordenação motora, para correr, para brincar. Então isso a gente identifica que uns também já têm da própria família dele, com o pai que brinca com ele e tal [...], e tem uns que tem dificuldade muito maior, que fica em casa com o celular, não brincam com os pais. (P2)

Diante disto, decorre o fato de que outros domínios do desenvolvimento infantil, sobretudo, motor, não serão adquiridos imediatamente, inviabilizando a execução de algumas propostas pedagógicas (Sayão, 2002). Esse é mais um motivo que nos leva a afirmar que professores com formação em áreas específicas do conhecimento, como a EF, ao estarem na EI, não basta possuir domínio do conteúdo técnico-especializado, por vezes, enraizados na EF em práticas desportivas, mas, sobretudo, ser conhecedor das dimensões biológicas, psíquicas, sociais e da própria criança que se apresenta.

Mesmo embora o conhecimento do sujeito não seja expressões alinhados à literatura, nas entrelinhas, demonstram interesse em conhecer as crianças e em suas diversas faces de viver em diferentes tempos e espaços sociais. Destarte, conforme expõe Roldão (2007), a luz recai na difícil tarefa em formular apenas uma definição para congregar o conjunto de saberes, habilidades e competências necessárias para o conhecimento do sujeito e realização da docência, postos os contextos específicos e múltiplos onde ela ocorre.

Na elaboração do entendimento da criança como etapa transitória e progressiva do desenvolvimento, importa apontar nesse momento que os professores são sensíveis às diferenças sociais, emocionais e motoras apresentadas por elas.

Tanto que algumas atividades eu costumo falar para os alunos, quem já consegue faz do jeito difícil, quem não consegue eu dou uma facilitada e quem não consegue mesmo eu facilito ainda mais, são vários níveis. (P3)

[...] se conseguiram eu aumento o grau de dificuldade, se não, eu facilito e, por ter variações, o colega que consegue, joga e

bate duas palmas, o outro que consegue menos, uma palma, o outro só joga. (P1)

Apesar desses apontamentos e adaptações serem arbitrários, o espaço de aprendizagem proporcionado pela presença do professor de EF na infância assume protagonismo no desenvolvimento infantil pela própria natureza da área inserida nas Linguagens (Brasil, 2017), o que viabiliza a constituição do conhecimento sobre a criança por intermédio das diferentes formas de comunicar, notadamente, pela expressividade cultural e corporal. Isto, como é observado pelos professores, é fonte formativa para aperfeiçoar a prática docente, em um constante processo de aprender a ser professor de EF na EI já ocupando este lugar. Esses dados dialogam com o estudo de Mizukami (2007, p. 72) ao demonstrar que as professoras foram aprendendo a ser professoras enquanto davam aulas, destacadamente, sobre [...] “o uso do tempo, o controle da classe, a disciplina, a organização e sequenciação dos conteúdos, o relacionamento com os alunos, o domínio da matéria, a ‘leitura’ dos diferentes alunos e seus repertórios [...]”.

A nosso ver, essa percepção se configura em um dos enfrentamentos do professor com formação em EF da EI, o que serve para repensarmos os processos na formação inicial que necessariamente debatam a criança e abordam os domínios dos conteúdos a serem ensinados para criança pequena. Por assim dizer, os professores também demonstram certas bases a partir do trato dos conteúdos.

[...] não posso fazer Queimada antes de fazer o Tiro ao alvo. A criança precisa pensar bem antes o que tá certo e errado no Tiro ao alvo para depois entrar na Queimada. (P2)

Exploro todos os movimentos, das possibilidades do material, e eu vejo no dia a dia o que eles usam e como eles usam e vou fazendo como criam as coisas a partir do que eu passei para eles em outras aulas. (P1)

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 resgatar. Trazer outros tipos de atividade, não ser só correr sem rumo nem direção. (P3)

Nesse eixo, expressam o conhecimento por meio do conteúdo eleito e as observações realizadas nas distintas dimensões da criança real, i.e., daquelas com as quais convivem na realidade municipal investigada. Para os professores, a prática dessas atividades com elas e convívio diário integrados, constituem-se em elementos que ensinam quem é o sujeito-criança (Grossman, 1990; Cochran *et al.*, 1991).

A minha ideia de trabalho nessa idade é isso. É prepará-los para as capacidades, habilidades, as regras, e deixá-los já para o esporte para o que vai vir depois. Então gosto dessa parte, eu me vejo como uma iniciação no mundo dos esportes, no mundo da ginástica, etc. E é isso, importante repetição nessa idade,

então eu gosto de ver a repetição para ver o que está acontecendo. (P4)

Outrossim, para organizar as estruturantes da base necessária para o ensino, é preciso considerar a influência que a prática cotidiana oferece ao professor, por se tratar de um trabalho dinâmico e complexo (Shulman, 1987).

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. Verifico se eles melhoram, se eles estão apresentando regressão, porque às vezes alguns regridem também porque aconteceu alguma coisa em casa, na vida deles. (P1)

O acompanhamento é só “olhometro”, na aula, “ah, a criança não conseguia subir para pegar a bola e agora já pega” [...]. (P3)

Deste contato direto com o aluno-criança-sujeito, da avaliação da aprendizagem sobre ser/estar professor de uma área específica em uma etapa que não é disciplinar, como demonstrado, do aprender como agir em diferentes situações em contexto de ensino, emerge, aos olhos dos professores participantes, o processo de estruturação do conhecimento sobre a criança.

O professor como mediador e a EF da pré-escola

Esta categoria, em particular, se debruça na análise dos registros e memórias do convívio entre a pesquisadora principal e as sessões do curso de formação desenvolvido nas premissas da pesquisa intervenção pedagógica. Cumpre esclarecer que os dados das entrevistas também se articulam nesta análise, no entanto, sobressaíram no conjunto da análise, a prática relatada via diálogo estabelecido nos encontros de formação. Posto isto, a presente categoria reúne a compreensão de como os professores demonstram conhecer os conceitos de ensinar e aprender expressos pela relação criança-criança e professor-criança, a par das ações de planejamento, seleção de conteúdo, prática pedagógica e formas de avaliação.

De modo geral, em primeira ronda, é unânime entre os professores que a EF na EI estabelece relação com o conhecer dos elementos da Cultura Corporal, em específico, apresentar a diversidade de brincadeiras e possibilidade do se-movimentar. Em segundo, compreender que é dever docente acolher a criança nos primeiros contatos com a escola/instituição de EI.

Na EI eu faço para ingressar ele, para que haja a recepção, tornar a escola um ambiente bom e que de uma forma ou outra consigam aumentar os aspectos motor para que nos anos seguintes não termos muitas dificuldades. Para que isso já seja adaptado no pré. (P2)

Essas concepções da EF divergem dos conceitos oriundos de um processo histórico-tradicional de ensino da área na escola, que ainda se enraíza em um tecnicismo esportivo-pedagógico. Assim, com base no diálogo

estabelecido com os participantes, compreende-se que a definição de ensino em suas óticas se aproxima da abordagem construtivista, posto o brincar como prática elementar da presença do professor de EF na EI (Rodrigues, 2015).

Para identificar o conhecimento sobre os sujeitos, integrante articulado da base de conhecimentos para o ensino, analisamos as concepções que os participantes estabelecem sobre possuir formação em área específica do conhecimento e atuar no âmbito da sua não disciplinarização, como ocorre na organização do trabalho pedagógico na pré-escola. A partir do que sabem sobre a criança, ser professor de EF da EI, segundo eles, extrapola as dimensões do ensinar, implementar, acompanhar e averiguar sobre os ganhos na aprendizagem. Ao contrário, se veem como mediadores, sendo este o termo reiteradamente em suas falas. Conforme afirma P1: “*Eu como mediador mesmo*” Essa ideia, igualmente presente nas entrevistas, corresponde a ser educador, cuidador e zelador pela condição da criança.

“O aluno tá tacando uma bola na minha mão?” Fazendo uma brincadeira assim, que eu não conheço. Então enquanto você não chegar e conversar e dizer “que eu tô aqui e vamos brincar com o amigo?” [...]. Aí ele fala, vamos lá, nós vamos brincar junto, aprender. Esse brincar, essa palavra, é muito usada, porque brincar eles já brincam na casa dele, porque se falar que ele está aqui para fazer aula, aí já quebra, porque para ele: “aula??? O que é isso?!”. (P2)

Então se eu chego nele e começo a dar bronca, ele continua, porque importa que estou dando atenção pra ele. Então alunos com esse tipo de background eu tenho que ter uma convivência um pouco diferente, vou ter que conversar mais, colocar ele como meu ajudante, mostrar para ele elogiando outros alunos que tenham bom comportamento [...]. (P1)

Revelamos a condição de que os professores se preocupam em garantir, em primeira instância, a devida atenção que cada criança demanda. Essas atitudes refletem em certa proporção, no histórico caráter assistencialista da EI, em que o papel do professor não alcança em demasia a dimensão do educar/ensinar, circundando-se apenas a dimensão do cuidar. Por outro lado, revela uma dimensão de ainda pouco conhecimento no âmbito da formação e atuação do professor de EF, qual seja, entender a especificidade da docente na EI que necessariamente perpassa pela atenção, cuidado, diálogo e outras dimensões de afeto.

Proponho uma aula muito divertida para eles, que possam dar a chance de eles viverem uma coisa diferente que muitas vezes eles não tem em casa. (P4)

Na análise da didática das dimensões do ensinar e aprender, os professores não narram técnicas específicas, evidenciando a não existência de um padrão a ser aplicado nas turmas ou mesmo para um mesmo conteúdo ministrado. Cumpre lembrar que há um distanciamento entre o contexto de ensino na fase interativa do ensino (momento da EF/aula) realizada no Ensino Fundamental e Médio e os momentos de presença do professor especialista na

EI. Dessa forma, aparenta coexistir algumas possibilidades didáticas na escolha dos recursos pedagógicos para a construção de saberes com as crianças. São mencionados diferentes meios de trabalhar com a turma, p.e., na vasta distribuição de materiais adaptados ou mesmo construídos coletivamente, do uso de materiais tradicionais às aulas de EF escolar, tais como, cones, cordas, arcos, bolas em geral (esportivas, de gude, de meia), balões, etc..

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. Na investigação sobre o paradigma do pensamento do professor, Januário, Anacleto e Henrique (2009, s/p) 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 [...]”

Na seara das questões didáticas, é também unânime a menção da necessidade de conhecer os conhecimentos prévios das crianças e os conteúdos predeterminados. Sobre isso, destaca-se o reforço docente em conhecer a criança à sua frente, à luz da sua aparição diária, e não do suposto conhecimento sobre a criança universal. Ademais, os professores revelam preocupação em manter constante contato com o professor referência, geralmente com formação em pedagogia (Brasil, 2010), para ampliação das formas de conhecer a criança:

Converso bastante com as professoras de sala também, porque é muito parecido quando eles começam a responder positivamente para mim e na sala de aula. (P1)

A relação criança-criança é demarcada como parte dos processos de ensinar e aprender na mediação do professor de EF.

Eu vejo na EI que elas são muito egocêntricas e muitas vezes são filhos únicos [...] aí você chega na escola com mais trinta amiguinhos e você tem que aprender a dividir, tem que trabalhar de forma diferente e aí a EF é um muito como espaço para que aconteça isso. (P4)

Não tem receita que deva ser feita em situações de briga entre as crianças. Precisa existir sim um meio de agir nas diferentes situações, sendo flexível e paciente no momento. Trabalho na tentativa e erro com eles. (P2)

Por fim, a categoria ainda reúne excertos que foram predominantes sobre que efeitos da EF são pretendidos às crianças de EI, para a partir delas, alcançar o conhecimento sobre as mesmas. Nesse íterim, é exposto:

[...] que eles gostem, que tenham prazer em fruir da aula e também tenho uma preocupação que eles entendem que o espaço da EF na semana deles não é um momento simples de lazer. (P1)

Que levam para a vida o que aprendem aqui. Que aprendam a gostar da EF e não fiquem fechados para as aulas nos anos seguintes. (P4)

Frente ao trato dos dados, compreendemos que o conhecimento 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.

4. Considerações finais

A partir desse estudo que objetivou identificar o conhecimento de professores de Educação Física da pré-escola sobre a criança-sujeito a partir da análise da especificidade do processo educativo realizado na infância, concluímos que os conhecimentos expressos nas diferentes dimensões do trabalho pedagógico dos processos de ensinar e aprender são oriundos do convívio cotidiano com as crianças. Os professores demonstram conhecer a criança em período transicional do desenvolvimento humano, atentos às questões sócio, emocionais e motoras. Soma-se a isso, a percepção docente sobre o papel na EI como mediador do desenvolvimento infantil. O professor revela certo protagonismo sobre a formação da criança ao buscar saber quem ela é para além da sala de aula, bem como no diálogo investigativo com o professor referência.

Consideramos que o conhecimento demonstrado sobre a criança representa um avanço para a EF sobre o que é atuar na EI, o que precisa ser levado em consideração mediante práticas (de formação inicial e continuada) que incentive professores da área a seguir nos caminhos da docência na pré-escola.

Ao findar da presente investigação, realizada com a ímpar colaboração dos professores na disponibilidade de narrar e trocar as vivências sobre a docência na pré-escola, o mapeamento e a análise de um *lôcus* de educação ímpar e rico em experiências profissionais, reconhecemos que cessa por aqui, pois com o tempo e as modificações observadas nos modos de se constituir criança vão se transformando e, a par disto, processos de ensinar e de aprender se reajustam a partir dos conhecimentos sobre a criança, conteúdo, contexto e pedagógico geral.

Concluímos, em acordo com a literatura, sobre a necessidade de conhecer o sujeito-criança, o que, conforme verificado neste estudo, são construções que decorrem ao longo do trabalho junto à prática docente na educação infantil e no trato pedagógico com as crianças. Por fim, o texto produzido indica perspectivas de aprofundamento sobre o conhecimento da criança na relação com o conteúdo e os aspectos da didática específica da EF na EI, entre a análise do plano do conhecimento científico legítimo da EF a ser

ensino e o plano pedagógico-didático, inclusive para repensar a concepção e os formatos curriculares das instituições formadoras de professores.

Referências

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

BRASIL. Parecer 11 de 07 de julho de 2010. Estabelece as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos**. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação – CNE. Brasília: Diário Oficial da União, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão homologada. Brasília: MEC, 2017.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. **Review of Research in Education**, n. 24, p. 249-305, 1999.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRUZ, S. H. V. *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008.

DAMIANI, M. F. et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, v. 45, p. 57–67, mai./ago., 2013.

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.

GROSSMAN, P. L.; WILSON, S. M.; SHULMAN, L. S. Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza. Profesorado. **Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, n. 2, p. 1-25, 2005.

GROSSMAN, P. **The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education**. New York: Teachers College Press, 1990.

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.

JANUÁRIO, C.; ANACLETO, F.; HENRIQUE, J. Investigação Educacional: o paradigma 'pensamento do professor'. **Lecturas educación física y deportes**, Buenos Aires, v. 14, p. 1-5, s./p., 2009.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, M. C. S. de; COSTA, A. P. Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 40, p. 139-153, 2018.

MIZUKAMI, M. G. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 1-11, 2004.

MIZUKAMI, M. G. N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2007.

OLIVEIRA-FORMOZINHO, J. **A escola vista pelas crianças**. Portugal: Porto Editora, 2008. Série Educação em Jardim de Infância.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emília: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

RODRIGUES, K. S. **A inserção do professor de educação física na educação infantil no estado do Espírito Santo**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Centro de Educação Física e Desporto, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

ROLDÃO, M C. do. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

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. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002

SHULMAN, L. S. Conhecimentos e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, v. 4, n. 2, p. 196-229, jan./jun. 2014.
SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-27, 1987.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.