

Propositivas teóricas acerca do conhecimento pedagógico do conteúdo

Theoretical propositional about pedagogical content knowledge

Propuestas teóricas acerca del conocimiento pedagógico del contenido

LUANA ZANOTTO¹; FERNANDO DONIZETE ALVES²; CARLOS JANUÁRIO³

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, UFG, GOIÂNIA-GO, BRASIL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, UFSCAR, SÃO CARLOS-SP, BRASIL

UNIVERSIDADE DE LISBOA, ULISBOA, LISBOA, PORTUGAL

RESUMO

O objetivo deste estudo⁴ é apresentar um conjunto de assertivas teóricas acerca do conhecimento pedagógico do conteúdo de professores de Educação Física na Educação Infantil. A escolha do tema justifica-se pela possibilidade de discussão sobre os avanços e contradições da atuação desses professores na infância. Neste cerne, verifica-se que o conhecimento pedagógico do conteúdo, como agregador dos elementos da base de conhecimentos necessários para o ensino, reúne saberes acerca do sujeito para quem irá ensinar (crianças da pré-escola), sobre os temas de ensino, conhecimento pedagógico geral e do contexto das instituições. A análise empreendida permite reconhecer as potencialidades e limitações das ações pedagógicas e, em decorrência, ampliar aportes teórico-metodológicos para consolidação do professor de Educação Física na primeira etapa da Educação Básica.

Palavras-chave: Conhecimento Pedagógico do Conteúdo. Professor de Educação Física. Educação Infantil.

ABSTRACT

The aim of this study is to present a set of theoretical statements about the pedagogical content knowledge of Physical Education teachers. This theme is justified by the possibility of discussing theories upon the advances and contradictions in the action for these teachers in childhood. Therefore, the pedagogical content knowledge works as an aggregator of the knowledge base elements necessary for teaching, brings together knowledge about the subject for whom it will teach (preschool children), content knowledge, general pedagogical knowledge and institutional context. The analysis achieved allows recognizing the potential and limitations of pedagogical actions and, as a result, expanding theoretical and methodological contributions to consolidate the Physical Education teachers in the first stage of Education.

Keywords: Pedagogical Content Knowledge. Physical Education Teachers. Children's Education.

RESUMEN

El objetivo de este estudio es presentar un conjunto de descriptivas teóricas acerca del conocimiento pedagógico del contenido de los maestros de Educación Física en la Educación de la primera infancia. La elección del tema se justifica por la posibilidad de crear una discusión acerca de los avances y contradicciones de la actividad de estos maestros en la infancia. En este entorno, el conocimiento pedagógico del contenido, como agregador de los elementos de la base de conocimiento necesarios para la enseñanza, reúne el conocimiento acerca del tema para el que enseñará (niños en edad preescolar), acerca de los temas de enseñanza, conocimiento pedagógico general y del contexto de las instituciones. El análisis reconoce el potencial y las limitaciones de las acciones pedagógicas y, con ellos puede expandir las contribuciones teóricas y metodológicas para consolidar el maestro de Educación Física en la primera etapa de la Educación General Básica.

Palabras clave: Conocimiento Pedagógico del Contenido. Maestros de Educación Física. Educación de la Primera Infancia.

¹ Professora da Faculdade de Educação Física e Dança da UFG. E-mail: luanazanotto@yahoo.com.br. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1877-4170>.

² Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Educação Física e Motricidade Humana da UFSCar. E-mail: alves.sommer@gmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9354-7851>.

³ Professor do curso de Doutorado em Educação e dos cursos de Licenciatura da Faculdade de Motricidade Humana da ULisboa. E-mail: cjanuario@fmh.ulisboa.pt. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8474-1065>.

⁴ Estudo realizado com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, nas modalidades das bolsas de Demanda Social e Programa Doutorado Sanduíche no Exterior.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente artigo origina-se de uma pesquisa concluída de doutorado na área da Educação que objetivou analisar o conhecimento pedagógico do conteúdo de professores para compreender como a base de conhecimentos para o ensino organiza a prática pedagógica. O referido estudo centrou-se na docência em Educação Física (EF) e teve como campo de investigação o contexto de atuação docente das etapas iniciais da Educação Básica, buscando compreender e repensar as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil (EI) e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A partir deste estudo, o presente artigo objetiva apresentar um conjunto de assertivas teóricas acerca da manifestação do conhecimento pedagógico do conteúdo nas práticas pedagógicas de professores de EF na EI, em específico, na pré-escola (crianças de 4 a 5 anos). Para tanto, sublinhamos a discussão da inserção do professor, considerando-o como um dos principais sujeitos responsáveis pela prática de ensino, e não apenas a discussão sobre a inserção de uma disciplina (EF) em um contexto não disciplinar, como é o caso da EI.

Por considerarmos inequívoca a necessidade de compreensão de como se organiza e se manifesta os conhecimentos dos professores para desenvolver o trabalho pedagógico na infância, nomeadamente, os professores de EF, a análise neste estudo parte do suporte teórico ofertado por Lee Shulman, em seus detidos esforços na elaboração e defesa da existência de uma base de conhecimentos necessária para o ensino. Além da teoria clássica de Shulman (1986; 1987), constam as contribuições de outros autores internacionais contemporâneos referências desta matriz teórica que igualmente se debruçaram sobre a temática, dentre os quais destacamos Cochran, King e DeRuitter (1991), Cochran-Smith e Lytle (1999), Grossman (1990) e Grossman, Wilson e Shulman (2005). Esta legião dedicou-se e ainda dedica-se ao entendimento de como formar um professor a partir da investigação sobre o que ele deve saber, fazer e entender para tornar o ensino uma prática mais consistente e respeitada, também considerando os âmbitos investigativos sobre a transformação que o objeto de ensino deva sofrer para tornar-se compreensível entre os alunos.

Somam-se a estes estudiosos, as perspectivas teóricas compreensíveis dos processos de formação inicial, continuada e da prática de ensino (MARCELO GARCÍA, 1998; MIZUKAMI, 2004; TARDIF, 2002), em interface com pesquisas no campo da EF na EI em notoriedade no cenário brasileiro e alguns temas tangenciais, por exemplo, o debate sobre corpo, movimento e gênero na infância (AYOUB, 2001; MATTOS; NEIRA, 2000; SAYÃO, 2002; AVALARO; MULLER, 2009; MELLO *et al.*, 2012; RODRIGUES, 2015; QUARANTA; FRANCO; BETTI, 2016; VAZ, 2017).

A discussão empreendida origina-se das análises teóricas de abordagem qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; MINAYO; COSTA, 2018). Para Minayo e Costa (2018), o foco dos estudos qualitativos está nos fatos e nas relações humanas, de modo que a tarefa de articulação das etapas de recolha dos dados, seguida pela análise, deve expressar o contexto subjetivo dos sujeitos, indissociável aos estudos compreensivos. Sendo assim, a discussão pauta-se na inter-relação entre a bibliografia consultada e as posições assumidas pelos autores em relação ao tema.

O CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO: O CENÁRIO EM EVIDÊNCIA

A base necessária para o ensino congrega um conjunto de conhecimentos, habilidades, entendimentos, capacidades e competências que um professor necessita ter

para ensinar aos alunos, congregando os componentes necessários para atuar eficazmente como professor. O quadro teórico clássico e mais bem aceito sobre este temário respalda-se nas argumentações propostas por Shulman, em suas palavras:

[...] 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).

O autor defende a existência de um corpo de conhecimentos e habilidades a serem aprendidos pelos professores no período de formação inicial e que deve continuar sendo desenvolvido no ambiente concreto da profissão (SHULMAN, 1986; 1987). Deste modo, a base de conhecimentos para o ensino está relacionada às diversas funções assumidas pelos professores em contexto escolar, dentre as quais destacamos os processos de ensino e de aprendizagem, o desenvolvimento dos alunos, a gerência das atividades em sala etc.

Formada por conhecimentos distintos, a referida base engloba o conhecimento do conteúdo, sujeito, estratégias pedagógicas e de contexto, currículo e de conhecimento pedagógico do conteúdo. Tais conhecimentos possuem dimensões e focos diferenciados, mas conferem à qualidade da ação docente e à concretização de projetos educativos (SHULMAN, 1986; 1987).

Para Cochran-Smith e Lytle (1999), esta estrutura constitui os domínios básicos de conhecimento sobre os processos de ensino e aprendizagem. Segundo os autores, os domínios necessários aos professores geralmente incluem conhecimento do conteúdo ou assunto, fundamentos disciplinares da educação, desenvolvimento humano e aprendizes, organização de sala de aula, encaminhamentos pedagógicos, avaliação, desenvolvimento social e cultural, contextos de ensino e reconhecimento do ensino como profissão. Em linha de síntese, corresponde a um conjunto de conhecimentos indispensáveis aos docentes para a organização do tema de ensino e os caminhos para torná-lo compreensível entre os discentes.

O conhecimento pedagógico do conteúdo, por sua vez, reúne todos os conhecimentos que os professores e/ou futuros professores precisam saber para ensinar, em acordo com os elementos que constituem a base para o ensino. Assim, abrange um conjunto de representações docentes a partir da somatória de outros conhecimentos da base (SHULMAN, 1986).

Em avanço às contribuições teóricas de Shulman, Grossman (1990) e Cochran, King e DeRuiter (1991) propõem o conhecimento pedagógico do conteúdo como resultante da fusão dos conhecimentos elencados por Shulman (conhecimento do conteúdo, pedagógico geral, dos alunos, do currículo, do contexto educacional, das estratégias pedagógicas, do pedagógico do conteúdo). Nas palavras de Cochran, King e DeRuiter (1991, p. 11, tradução nossa), o conhecimento pedagógico do conteúdo:

[...] 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.

Os autores destacam que o conhecimento pedagógico do conteúdo resulta da fusão entre: i) conhecimento dos sujeitos, que inclui conhecer as características, interesses e necessidades gerais dos alunos; ii) conhecimento do conteúdo, abrangendo o específico aos conteúdos a serem ensinados e aos conceitos que o professor deve saber e compreender para poder ensinar; iii) conhecimento do contexto, reunindo

conhecimentos sobre o ambiente de trabalho, as características sociais, políticas, regionais, culturais da comunidade ao entorno da escola e; iv) conhecimento pedagógico geral, contemplando os princípios e estratégias de organização do ensino (COCHRAN; KING; DERUITER, 1991).

Da fusão destes elementos emerge o conhecimento pedagógico do conteúdo, condensador dos elementos necessários para o ensino. Sendo assim, o conhecimento pedagógico do conteúdo é elemento integrativo derivado da ação do professor, da mescla dos conhecimentos sobre o conteúdo, das características dos estudantes e do contexto de aprendizagem (COCHRAN; KING; DERUITER, 1991).

Em face destes entendimentos, o desafio recai na identificação e análise do conjunto de saberes, habilidades e competências necessárias para a docência, dado os contextos específicos e múltiplos onde ela ocorre. Por isso, em nosso estudo releva-se a investigação do conhecimento pedagógico do conteúdo, em específico dos professores em exercício, para compreender as dimensões significativas do próprio cotidiano de trabalho. Buscamos estreitar os olhares investigativos ao contexto de trabalho dos professores de EF, a fim de levantar as prerrogativas sobre este conhecimento e analisar como as suas estruturantes participam da prática pedagógica nas conjunturas da EI.

O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE LEMAS E DILEMAS

A EF desenvolvida nas instituições de EI em contexto brasileiro, eventualmente, conta com um professor especialista em coadjuvação. Este cenário encontra-se presente na minoria dos estados, concentrando-se nas regiões Sul e Sudeste do país, onde também se concentra o maior número de pesquisas sobre o tema (FARIAS *et al.*, 2019).

De modo geral, o professor de EF na EI, considerado especialista em uma área do conhecimento, atua nas atividades desvinculadas na rotina das instituições, seja nas práticas de higienização corporal, nos momentos de refeição, do uso de materiais escolares, como cola, tinta, tesoura e, de maneira mais intensa, na pré-escola, na elaboração e desenvolvimento de momentos destinados às brincadeiras e demais atividades que detenham a centralidade do corpo em movimento.

Estudos recentes na área (GUIRRA; PRODÓCIMO, 2010; OLIVEIRA; PRODÓCIMO, 2015; BRAGA, 2016; VAZ, 2017; LONGO; XAVIER, 2017; BONFIETTI *et al.*, 2019) têm demonstrado que o trabalho pedagógico do professor de EF, aquando da atuação na infância, articula-se na tentativa de ocasionar a multiplicidade das práticas propostas às crianças, com o professor regente generalista, representado pelo pedagogo, em diálogo com os demais professores especialistas, como o caso do ensino das Artes e Música. É desta forma que a literatura vem, timidamente, demonstrando o modo como estes professores expressam o reconhecimento das especificidades da EI, por meio da articulação entre as áreas e em observância da criança interlocutora da prática pedagógica, evidenciando a necessidade de articular os diferentes campos teóricos para pensar a organização didático-metodológica do trabalho educativo.

Se por um lado a literatura reforça o papel integrativo do professor de EF, por outro, apresenta-se uma vertente política ainda imperiosa no discurso sobre a sua presença e permanência na EI. Os percursos diferenciados de vida e formação dos professores nesta etapa da educação colidem sobre alguns pontos de tensão, especialmente, entre professores generalistas e especialistas. Das concepções distintas, emerge um discurso em defesa da dispensável presença do professor de EF, entre outros

equivocos, justificado pelo fato de que a sua intervenção pedagógica pode corroborar a visão de um modelo educativo pautado na lógica curricular escolar, como etapa de educação escolarizada e de reforço às características de transitoriedade ou preparação para o Ensino Fundamental.

Somam-se a estes argumentos, os imaginários social e educacional de que a EF, como área do conhecimento, busca tratar apenas das técnicas corporais e dos cuidados para com o corpo da criança (MELLO *et al.*, 2012). Ademais, instauram-se os ideais de que o trato pedagógico do especialista face aos aspectos mais gerais da educação da criança aconteça de forma isolada das especificidades que caracterizam esta etapa (BRASIL, 1996). Em última análise, observa-se a apropriação do caráter compensatório historicamente assumido pela EF em relação às tarefas de sala de aula, o que acaba fomentando concepções estereotipadas sobre a presença deste professor na EI.

Em paralelo a tais argumentações e, embora estudiosos tenham evidenciado as contribuições para a organização da componente, outras condicionais oriundas do campo prático da atuação do professor ajudam a tornar difuso o lugar social e pedagógico ocupado por ele. Assim, concretiza-se na prática docente um conjunto de desafios postos ao trabalho didático na e com a infância, tais como, a ausência de planejamento em longo prazo e em articulação com o projeto pedagógico das instituições; aos objetivos de ensino pouco específicos para o próprio professor e pares; a incipiência de conhecimentos sobre criança e infância; as limitações estruturais das pré-escolas; as situações desafiadoras acerca do diálogo entre pares, entre outras circunstâncias que acabam por enfraquecer o processo de legitimação e consolidação deste professor na EI.

Dialogamos com Sayão (2002) e Ayoub (2001) ao considerarem as condições precárias do processo de formação do licenciado em EF para integrar a EI, os quais, historicamente carecem de intervenções formativas para lidar com crianças pequenas, já que os conteúdos e métodos contemplados nos cursos de licenciatura, majoritariamente, visam o trato pedagógico da componente curricular nas demais etapas da Educação Básica. Para as referidas autoras, os currículos não detêm profundas atenções às crianças e, quando há, ocorrem apenas em propostas voltadas para a apropriação de jogos e brincadeiras “executáveis” nessas faixas etárias. Tais dados também são encontrados nos estudos de Longo e Xavier (2017).

Ao refletirmos sobre este cenário, importa-nos investigar o que o professor necessita conhecer para trabalhar neste contexto. Por consideramos este sujeito como centro do trabalho docente, no desenvolvimento de práticas concisas e coerentes com a escola, releva-se a nossa proposição de análise das ações que busquem dar luz aos conhecimentos detidos por ele. Sendo assim, é inquestionável a análise criteriosa do papel do professor, em especial, à aquisição e trato dos conhecimentos para o trabalho específico com crianças da pré-escola, extrapolando os circunscritos conhecimentos sobre a aprendizagem motora e aproximando-se ao que está normativamente previsto nas documentações oficiais da Educação Infantil brasileira, como no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009) (também a versão revisada presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (BRASIL, 2013)) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017).

As investigações acerca do que sabem esses professores podem ajudar a reduzir os pontos de tensão sobre os equivocados e mal-entendidos apregoados nos cotidianos da EI (VAZ, 2017). A título de exemplo, podemos referir às questões de hierarquização relacionadas aos professores especialistas neste contexto, em virtude do nível de

formação profissional e ao nível de ensino em que são formados para ensinar, conforme expõe Ayoub (2001).

QUANTO AOS CONHECIMENTOS DO SUJEITO-CRIANÇA E DOS TEMAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Na concepção de Shulman (1987), o conhecimento sobre os sujeitos (as crianças) e suas características, estão inseridos no conhecimento sobre o contexto. Este conhecimento implica que o professor saiba sobre para quem irá ensinar, exigindo conhecer as suas particularidades sociais, culturais e psicológicas em diferentes circunstâncias de vida. O autor destaca que as preocupações sobre o aluno devem ser observadas na elaboração das estratégias de ensino. Deste modo, deve-se demonstrar atenção às idades, gêneros, conhecimentos prévios, habilidades e experiências presentes nas turmas (SHULMAN, 1987).

Shulman (1987) aponta a necessidade de conhecer as diferentes concepções e preconcepções dos alunos, as quais devem receber cuidado especial do professor para lidar com a diversidade presente na escola. Esta tarefa é imprescindível para reorganizar o que os alunos sabem e o que ainda não sabem, encaminhando à reconstrução de novas concepções sobre o assunto e para qualificar o trato das diferenças em processos de formulação de estratégias metodológicas adequadas a cada sujeito.

Para Grossman (1990) e Cochran, King e DeRuiter (1991), o conhecimento sobre o sujeito configura uma categoria exclusiva do conhecimento pedagógico do conteúdo, portanto, mais ampla do que apenas conhecê-lo inserido em um determinado contexto, conforme observa Shulman (1987). Como neste artigo também interessa-nos compreender os conhecimentos do professor sobre o seu alunado - as crianças da pré-escola - compreendemos este conhecimento como estruturante fundamental desta análise, a partir do reconhecimento teórico sobre a criança e infância.

Ao pensar no planejamento e na execução das práticas pedagógicas, o professor necessita conhecer o seu interlocutor, por meio do reconhecimento de algumas de suas características e percepção das necessidades de adaptações dos temas de ensino e de aprendizagem em acordo com as especificidades de cada um. Em nossa análise, a prerrogativa reflete no respeito aos interesses e anseios das crianças, atrelado aos ajustes necessários ao modo como a introdução do tema ocorrerá para adequar-se a elas, almejando o sucesso nas situações de aprendizagens.

Conhecer as teorias sobre a infância como categoria sócio-histórica e as conjunturas sociais, culturais e políticas do sujeito-criança delegadas pelos constructos teóricos (análise bibliográfica e documental) é trabalho a ser executado por toda a comunidade escolar de modo articulado e complementar. Neste sentido, ressaltamos o reconhecimento da infância e criança no campo das ciências Humanas e Biológicas, em suas perspectivas antropológicas, sociológicas, filosóficas e psicológicas, a fim de viabilizar circunstâncias orientadoras para a prática qualitativa junto às crianças.

Conforme apontam Cochran, King e DeRuiter (1991), quanto mais o professor conhecer os alunos e demonstrar domínio acerca das suas características sociais, motoras, efetivas, cognitivas e emocionais, tanto ao nível do diagnóstico, como no prognóstico, mais suporte deterá para proceder aos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Com isso, para além do conhecimento teórico face às categorias infância e criança, é necessário conhecer as particularidades advindas do contexto concreto de convívio para com elas.

Para tanto, primeiramente, é necessário observar a participação nos diversos momentos e rotinas da EI, percebendo as tomadas de decisões frente aos desafios e na relação íntima com os pares, familiares, professores e demais agentes inseridos neste contexto. O professor de EF deve respaldar os seus afazeres nas premissas da pedagogia da infância, respeitando as condições temporais mediante o reconhecimento das condições sociais e históricas destas crianças. Isso significa que em contexto da EI precisa ser sensível e atento à observação e escuta das vozes infantis em suas diferentes linguagens, expressas no ato de *se* movimentar, brincar, sorrir, chorar, calar, desenhar etc.

Conhecer os aspectos teóricos e práticos sobre a criança e infância em dimensões amplas e, em especial, dos sujeitos com as quais lidam diariamente, resulta na construção do conhecimento pedagógico do conteúdo. Este feito é concretizado na medida em que o professor identifica as características para quem irá ensinar e, em virtude disso, elabora adequações aos temas de ensino, todavia, de modo integrado às especificidades da EI.

Diferentemente do imaginário educativo frente à prevalência da possível visão uniforme assumida por estes professores para com a criança pequena, muito baseada no desenvolvimento das capacidades físicas e nas preocupações com possíveis “correções” das habilidades motoras, estes devem buscar reconhecer e transparecer o seu conhecimento sobre o que há de particular nas crianças, por exemplo, conforme expressam os fundamentos do campo da Sociologia da Infância (SARMENTO; GOUVEA, 2009; CORSARO, 2011), ao compreendê-las como atores sociais produtoras de cultura. Acrescentamos a produção e apropriação da cultura, a cultura corporal (SOARES *et al.*, 1992) como objeto de conhecimento da EF, dotada de significados próprios relacionados e atribuídos pelas crianças no contexto do corpo em movimento na EI, caracterizando-se também como momentos para sua construção identitária. Tratam-se da manifestação de movimentos multifacetados, lúdicos, sensíveis e dinâmicos que para além de viabilizar a construção da identidade, podem auxiliar nos processos de observação, participação e registros do professor para subsidiar o planejamento da ação educativa.

Conforme afirma Vaz (2002), a criança desenvolve a sua corporeidade pela exploração, experimentação, vivências e interações no e pelo corpo. Neste prisma, os conhecimentos e experiências face ao corpo e movimento podem ser ampliados a partir das mediações pedagógicas, possibilitando com que as crianças detenham mais informações, conhecimentos, vivências e experiências sobre temas tangentes ao movimento humano intencional, bem como sobre outros temas abordados na EI.

É consenso que os temas tratados por este professor derivam das práticas específicas de seu saber. No entanto, isso não significa que o mesmo esteja sendo fragmentado na EI e, em especial, na formação integral da criança. Isto quer dizer que o especialista pode ampliar e diversificar os conhecimentos relacionados à corporeidade, de modo que a criança articule suas vivências com outros conhecimentos e saberes advindos e construídos de outros momentos da rotina, tornando o pensamento mais completo e complexo, sem deixar de fazer relações e conexões em diferentes contextos.

A circunstância remete aos princípios da aprendizagem significativa com base nos conhecimentos prévios, conforme aponta o RCNEI (BRASIL, 1998), de modo que esta conduta pedagógica seja considerada não apenas pelo professor especialista, mas também com ele, em constante diálogo com outros espaços-tempos de observância de expressão (corporal) das crianças. A abordagem deve ser, portanto, conforme normativamente expresso pelo documento: “Os gestos, movimentos corporais, sons produzidos, expressões faciais, as brincadeiras e toda forma de expressão, representação

e comunicação devem ser consideradas como fonte de conhecimento para o professor sobre o que a criança já sabe” (BRASIL, 1998, p. 33).

O excerto reforça a justaposição dos conhecimentos contidos nos documentos oficiais balizadores das ações pedagógicas, já que “corpo” não é um tema que possa se tornar exclusivo de uma área do conhecimento, mas sim como mediador para estabelecer aproximações com as discussões de outros campos (VAZ, 2002). Nesta direção, a discussão orienta à análise do movimento como tema/conteúdo majoritariamente tratado pela EF na infância. No entanto, antes de adentrarmos às reflexões deste pleito, cumpre apresentar as propositivas teóricas acerca do conhecimento do conteúdo como constituinte do conhecimento pedagógico do conteúdo do professor.

Segundo Shulman (2014, p. 205), “[...] o ensino necessariamente começa com o professor entendendo o que deve ser aprendido e como deve ser ensinado”. O domínio amplo do conteúdo específico de ensino possibilita a ampliação da intervenção docente. Para o autor, o conhecimento do conteúdo é a estruturante fundamental da base para o ensino e para o sucesso da atuação docente, pois se refere ao saber sobre a matéria a ser ensinada em um determinado componente curricular. A partir da definição e domínio do conteúdo, a prática de ensino congrega o modo como o professor fala, demonstra e representa ideias no momento da explicação aos alunos, com a intenção de que eles possam entender e discernir o conteúdo ensinado em conteúdo aprendido (SHULMAN, 2014).

Grossman, Wilson e Shulman (2005) ressaltam a importância do conhecimento do conteúdo na formação e atuação docente, que envolve o conhecimento substantivo e o conhecimento sintático sobre o objeto de ensino. A afirmativa é recorrente nos 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” (p. 10).

Partindo destes conceitos, Mizukami (2004) observa a coexistência de duas facetas do conhecimento sobre o conteúdo. A primeira corresponde ao conhecimento do conteúdo para ensinar, isto é, quem ensina precisa aprender conteúdos, ou seja, inicialmente o conhecimento deve ser aprendido e compreensível pelo professor; e, a segunda, ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado, consistindo no conhecimento de diferentes formas para disponibilizar aos alunos o que foi anteriormente aprendido pelo professor.

Segundo a autora, o domínio do conhecimento dos conteúdos que caracterizam uma área, por si só, não garante o sucesso na apreensão de algum conteúdo pelo aluno. Tal afirmação é feita consoante a defesa de que o processo de ensino e de aprendizagem é muito mais complexo do que apenas a tarefa de expor tudo o que se sabe sobre um conteúdo, já que sujeitos, materiais e processos participam do universo complexo e multifacetado (MIZUKAMI, 2004).

Conforme verificado, a literatura consultada atribui grande parcela de responsabilidade ao conteúdo da matéria, por considerar relevante o aprendizado de conteúdos científicos como quesito indispensável às práticas pedagógicas. Do mesmo modo, na perspectiva do ensino crítico da EF (SOARES *et al.* 1992), a docência exige inevitavelmente a clareza a respeito da impossibilidade de se separar o conhecimento do conteúdo ao ensino dos conteúdos e, vai além, da formação social e cidadã dos educandos.

Cumpre lembrar que o ensino da EF foi historicamente marcado pelo necessário domínio técnico dos conteúdos, sobretudo esportivos, demarcados no corpo do

professor/técnico, com aspectos práticos exacerbados na execução de um conjunto de movimentos corretos. O fato remete à discussão de que o conhecimento do conteúdo da área prescinde o saber fazer, culminando na valorização da realização qualificada do gesto motor relacionado ao conhecimento específico pretendido ao ensino. Neste sentido, o professor é desafiado a repensar os conteúdos/temas da EF para a EI, dada a observância das especificidades deste nível em não tratar da disciplinização dos conceitos.

Estruturada a partir dos direitos de aprendizagens e desenvolvimento e dos Campos de experiências com seus respectivos objetivos de aprendizagens e interações (BRASIL, 1998; 2009; 2013; 2017), na EI há que se observar as possibilidades de ensino a partir de experiências ligadas ao trato dos conceitos concernentes às relações sociais, cabíveis tanto ao corpo, gestos e movimentos, quanto aos conceitos de escuta, fala, pensamento, imaginação, cores, formas, tempos, quantidades, sons, espaços, relações sociais etc.

No que concerne ao professor de EF, trata-se, portanto, de proporcionar situações que permitam à criança *se* movimentar, em consonância com os elementos da cultura corporal, representando o domínio do conhecimento do conteúdo deste professor para ensinar, seja em contexto do brincar livre ou de orientações para fins específicos de aprendizagem. Entretanto, as intervenções desta natureza devem estar articuladas aos outros afazeres educativos da instituição e em relação aos conhecimentos já compreendidos pelas crianças. Para Ferraz e Flores (2004), mesmo que o conteúdo a ser ensinado seja pouco identificável na ótica dos professores e/ou até mesmo ausente de intencionalidades na prática de alguns deles na EI, não se pode negligenciar o fato de que há conceitos a serem tratados.

Tais assertivas indicam dois pontos fundamentais. O primeiro corresponde ao fato de que a escolha do trato dos conceitos precisa ser identificável pelos professores, ou seja, na fase de reconhecimento do que ensinar (de modo articulado entre o cuidar, brincar e educar previsto nos projetos pedagógicos e seus respectivos projetos de trabalho) não pode haver ambiguidades ou rasas definições sobre o conjunto de temas e as respectivas articulação na prática pedagógica. Estes processos também devem ser abordados a partir dos interesses, curiosidades e necessidades das crianças, buscando desenvolver atividades integrativas do ponto de vista da EI e significativas do ponto de vista da criança.

O segundo corresponde às decisões metodológicas a serem seguidas pelo coletivo docente após distinguir os temas e as formas como serão geridos, adaptados e transformados em prol do que se tem historicamente acumulado sobre eles e de como podem se tornar compreensíveis às crianças concretas. Este processo diz respeito ao domínio do conhecimento do conteúdo a ser ensinado. As decisões metodológicas para trato de conceitos junto às crianças, por sua vez, partem e retornam do conhecimento detido sobre o conteúdo e, igualmente, do conhecimento pedagógico geral e do contexto das instituições, os quais serão discutidos no tópico a seguir.

QUANTO AOS CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS GERAL E DO CONTEXTO

A seleção de estratégias para organização do ensino em circunstâncias específicas também compõe o conhecimento pedagógico do conteúdo dos professores. Segundo Shulman (1986), a forma como estes sujeitos organizam as representações (interpreta o conteúdo e o transforma de forma compreensível aos alunos, por exemplo, ao usar

analogias, dar exemplos, fazer demonstrações etc.) constitui-se uma parte importante na elaboração de atividades para facilitar o aprendizado dos alunos.

Dentre as integrantes da base de conhecimentos, o conhecimento pedagógico geral repousa nas concepções pedagógicas e nos princípios educacionais acumulados pelo professor, caracterizado, ainda, pelas estratégias ou princípios de gestão e organização das turmas. Na definição de Shulman (1987), este conhecimento remete aos princípios da ação de ensino, ao planejar, organizar e gerir as situações de ensino e aprendizagem.

O conhecimento pedagógico geral, inevitavelmente, condensa⁵ outras dimensões de conhecimento para o ensino, como os processos de aprendizagem dos alunos, a preparação da ação pedagógica de acordo com os objetivos designados a longo, médio e curto prazo, a organização do espaço e ao currículo e às suas orientações. Desta forma, atua como responsável por agregar as crenças e as habilidades gerais relacionadas às concepções de ensino, dos quais se destacam os conhecimentos relativos aos alunos, ao ensino e à gestão de sala de aula (COCHRAN; KING; DERUITER, 1991).

No que diz respeito às incumbências do professor de EF sobre o conhecimento pedagógico geral para atuação na EI, prescinde o reconhecimento primeiro das dimensões históricas, organizacionais e de funcionamento das instituições educativas em que atua anterior à sua chegada. Significa que o professor deve perscrutar a análise de como tem ocorrido a organização e efetivação do trabalho coletivo. Da mesma forma, deve se apropriar da complexidade da dinâmica pedagógica a partir do quadro de professores e demais agentes, da localização geográfica e das condições institucionais vigentes.

O estreito paralelo entre o conhecimento pedagógico geral e os fundamentos da didática na EF na infância revelam abordagens teórico-metodológicas historicamente pautadas em referenciais do desenvolvimento humano, entre outros suportes para a compreensão teórica da infância advindos dos aspectos cognitivos, da psicomotricidade como recurso pedagógico (do desenvolvimento motor e aprendizagem motora). Portanto, referem-se, com base nos estudos de Tardif (2002), à construção particular do professor a partir do entrelaçamento dos conhecimentos acadêmico-formativos e dos afazeres e saberes advindos da prática.

Ao compreender a estrutura e funcionamento das instituições de EI, o professor deve contemplar as questões pedagógicas e didáticas dos projetos vigentes, assim diminuindo o risco de reproduzir os modelos organizativos da EF dos níveis seguintes da Educação Básica. A aquisição de conhecimento sobre as questões gerais da EI possibilita a ampliação de ações elaboradas conjuntamente.

O trabalho em conjunto pode atuar como orientador das questões didático-metodológico na EI. Conforme propõe Nogueira (2003), a pedagogia de projetos concretiza-se em uma forma de trabalho compartilhada com as diversas áreas de conhecimento. Além de viabilizar a formação de uma equipe multidisciplinar, valoriza a experimentação e participação das crianças em propostas educativas. Nesse sentido, as ações sobre a expressão da linguagem, da interação e da brincadeira podem ser direcionadas como eixos fundamentais no processo educativo da criança da pré-escola (SAYÃO, 2002; BRASIL, 2009).

O conhecimento do contexto, por seu turno, envolve o saber sobre o ambiente de trabalho, as características comunitárias ao seu entorno, aos aspectos sociais, políticos, regionais, culturais, assim como aspectos organizacionais da prática pedagógica, do modo como o professor ensina e do saber para quem ensina, o que releva o

⁵ Interessante destacar que a própria componente “geral” implicado no termo remete aos 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.

conhecimento do contexto como parte do conhecimento pedagógico do conteúdo (COCHRAN; KING; DERUITER, 1991). Ao descrever este conhecimento, Grossman (1990) inclui o necessário saber, desde o conhecimento dos materiais curriculares disponíveis para o ensino de um assunto particular, até ao saber necessário para tratar do ensino de diferentes maneiras.

No âmbito da EI, todos os professores necessitam conhecer as especificidades e complexidades do cotidiano das instituições, a partir dos quadros específicos sociais, culturais e históricos, somados às conjunturas permeadas de valores, concepções, possibilidades e dificuldades que lhes são próprios. Sendo assim, o conhecimento do contexto constitui-se na dinâmica e nas rotinas pertencentes aos educadores e agentes educacionais que habitam estes tempos-espacos.

Além disso, há as considerações face às circunstâncias do espaço para a prática pedagógica da EF, o que inclui conhecer os locais onde o professor desenvolve o seu trabalho, bem como os materiais disponíveis e a segurança oferecidos às crianças. Ao conhecer os espaços físicos o professor pode levantar os benefícios e riscos inerentes a um ambiente aberto, somados às adequações necessárias às atividades propostas. A compreensão do contexto específico faz com que ele possa rever as etapas do planejamento e gestão das ações, a partir das peculiaridades no próprio ambiente destinado à EF.

O conhecimento do contexto ainda abrange o ambiente escolar, o projeto pedagógico da escola, as disciplinas curriculares e os colegas de profissão, sobretudo pela maneira como estas dimensões se inter-relacionam para alcançar os objetivos educacionais visados pela escola. Estas questões perpassam pelas concepções epistemológicas que estruturam as diferentes abordagens de ensino, as quais incidem no planejamento, implementação e gestão das práticas e, conseqüentemente, refletem na aquisição de conhecimentos pelas crianças. Mizukami (2004) partilha de princípios comuns entre o conhecimento do contexto e o do pedagógico geral com os fundamentos teórico-metodológicos da atuação docente, como recursos que dão condição ao professor para interagir em distintos âmbitos dos processos educativos, independente da área em que atuam.

O conhecimento dos professores sobre o contexto contempla, em última análise, a gestão dessas situações, bem como a relação direta com as crianças, da qual se espera a identificação e a valorização das suas concepções, crenças, características, interesses e necessidades - as experiências infantis sobre diferentes temas, por exemplo, sobre expressão corporal, ritmo, brincar, cultura de movimento, noções sobre o corpo, atividades físicas, saúde etc., assim como as respectivas dificuldades, virtudes, interesses e necessidades manifestadas sobre tantos outros conteúdos abordados.

Para compreensão mais alargada dos aspectos pedagógicos gerais e do contexto, defendemos a tese de que o professor de EF, primeiramente, deva compreender a EI e, em seguida, compreender a sua área de formação nela inserida, o que implica, entre outras mudanças de paradigma, passar por um processo de reconstrução da identidade docente, reconhecendo-se também como educador da infância. Todavia, é inegável que estas mudanças devam ser preludiadas nos cursos de formação inicial e, em decorrência, perfazerem as ações de formação continuada, o que configura-se em um importante tema de discussão para estudos futuros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: O CENÁRIO PERSISTE EM EVIDÊNCIA

O conhecimento pedagógico do conteúdo integra um grupo maior dos conhecimentos necessários para o ensino e, na perspectiva de Cochran, King e DeRuiter (1991), envolve o conhecimento do aluno, do conteúdo, pedagógico geral e do contexto, referindo-se também a uma construção pessoal do professor que entrelaça seus conhecimentos e vivências sobre a prática de ensino. Este cenário releva a necessidade de investigação que parta dos distintos tempos e espaços das instituições educacionais, o que requer cada vez mais atenção do que emerge da prática em diálogo rigoroso com os aportes teóricos.

Em vias de criar interfaces entre a EI e EF para suportar os lemas e dilemas ainda presentes nestes universos, concretizados sobretudo pela presença do professor especialista, o presente artigo buscou apresentar um conjunto de assertivas teóricas acerca da manifestação do conhecimento pedagógico do conteúdo nas práticas pedagógicas de professores de EF.

Com suporte teórico ofertado por Lee Shulman e demais estudiosos sobre a base de conhecimentos para o ensino, sublinhamos algumas propositivas para discutir o que os professores necessitam saber sobre os conceitos de criança e infância, dos temas de ensino e aprendizagem atrelados ao corpo, movimento e para além dele, das especificidades pedagógicas gerais e do contexto das instituições onde estão inseridos.

Com isso, reforçamos a necessidade de organização de uma proposta para a EF na EI, o que significa não centrar o ensino no domínio de conteúdos escolares/disciplinador, mas oferecer orientação para que os professores tenham condições de guiar o seu trabalho em uma perspectiva totalizante, especialmente aos aspectos que dizem respeito ao corpo e ao movimento. Tal ação somente será concretizada na medida em que as propostas educativas passarem a ser efetivamente elaboradas pelo coletivo, afinal, “[...] cabe, portanto, aos/as profissionais elaborarem pressupostos teórico-metodológicos que dêem conta de garantir o trabalho pedagógico da Educação Física à luz da Pedagogia da Educação Infantil” (SAYÃO, 2002, p. 2).

A publicização de aportes teóricos detidos à análise do conhecimento pedagógico do conteúdo corrobora ao enfrentamento das representações arraigadas no imaginário educacional e social, ao mesmo tempo em que pode ampliar a reflexão sobre o papel político, social e pedagógico da EF desde a infância. Com isso, seguimos em busca de caminhos para efetivar o trabalho de forma articulada, no intento de elaborar projetos conjuntos que legitimem o processo crítico de educação da criança, em respeito ao seu direito de usufruto de um período de infância sem fragmentos impostos pelas lógicas educativas/adultas.

Cientes da incipiência de estudos e pesquisa que se propõem a analisar o conhecimento pedagógico do conteúdo em interface com a atuação de professores de EF, ao finalizarmos este texto, sublinhamos o nosso anseio de que outras investigações sejam feitas nas distintas regiões do país, evidenciando criticamente os aspectos do dia a dia das pré-escolas e propondo melhorias à condição de trabalho de professores de EF.

REFERÊNCIAS

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.

AYOUB, E. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, supl. 4, p. 52-60, 2001.

BONFIETTI, P. E.; SPOLAOR, G. C.; GRILLO, R. M.; PRODÓCIMO, E. O/a professor/a de educação física na educação infantil. **Revista @mbienteeducação**, v. 12, n. 1, p. 160-176, jan./abr. 2019.

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. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Educação Física) - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica**. Brasília: MEC/SEF, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

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. p. 1-23.

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.

FARIAS, U. S.; NOGUEIRA, V. A.; MALDONADO, D. T.; RODRIGUES, G. M.; MIRANDA, M. L. J. Análise da produção do conhecimento sobre a educação física na educação infantil. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 25, e25058, p. 1-17, 2019.

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.

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.

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, 2017.

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

MARCELO GARCÍA, C. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 9, p. 51-75, set./out./nov./dez. 1998.

- MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. **Educação física infantil**: construindo o movimento na escola. São Paulo: Phorte Editora, 2000.
- MELLO, A. S.; RODRIGUES, K. S.; SANTOS, W.; COSTA, F. R.; VOTRE, S. J. Representações sociais sobre a educação física na educação infantil. **Revista da Educação Física**, v. 23, n. 3, p. 443-455, 2012.
- 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.
- 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.
- NOGUEIRA, N. R. **Pedagogia dos projetos**: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências. São Paulo: Érica, 2003.
- OLIVEIRA, L. D.; PRODÓCIMO, E. A prática do professor de educação física na educação infantil. **Corpoconsciência**, v. 19, p. 37-48, 2015.
- QUARANTA, S. C.; FRANCO, M. A. R. S.; BETTI, M. Ensino da educação física na educação infantil: dificuldades e possibilidades. **Práxis Educacional**, v. 12, n. 23, p. 57-81, 2016.
- 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.
- SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. de. **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: 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.
- SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, E.; CASTELLANI FILHO, L.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- VAZ, A. Avaliação em educação física na educação infantil: notas para discussão. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 8, n. 2, p. 95-104, set. 2017.
- VAZ, A. F. Aspectos, contradições e mal-entendidos da educação do corpo e a infância. **Motrivivência**, n. 19, p. 1-7, jan. 2002.

Recebido em: 01 abr. 2020.

Aprovado em: 25 abr. 2020.