

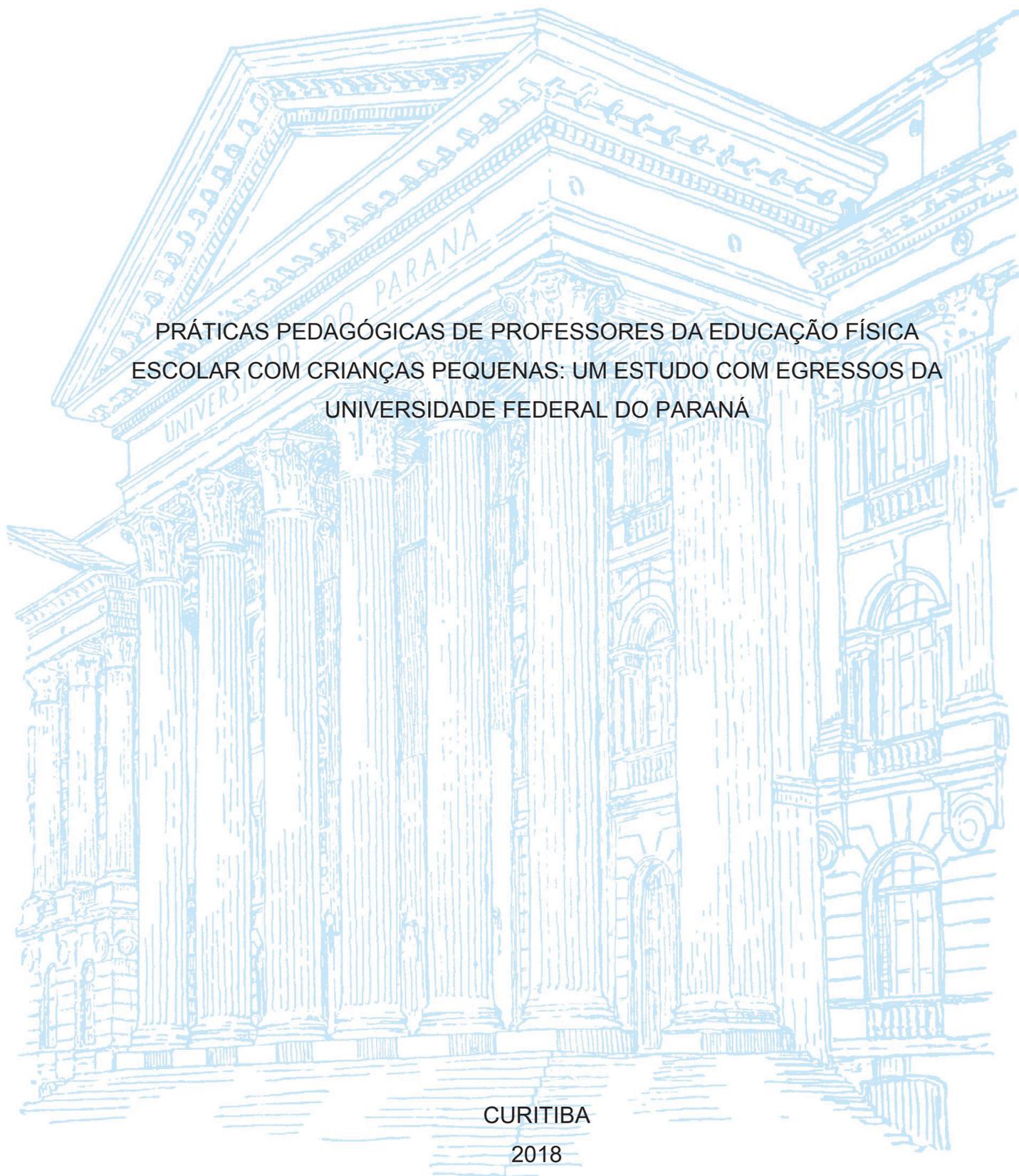
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MARCOS RAFAEL TONIETTO

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO FÍSICA
ESCOLAR COM CRIANÇAS PEQUENAS: UM ESTUDO COM EGRESSOS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CURITIBA

2018



MARCOS RAFAEL TONIETTO

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO FÍSICA
ESCOLAR COM CRIANÇAS PEQUENAS: UM ESTUDO COM EGRESSOS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Professora Dra. Marynelma Camargo Garanhani

CURITIBA

2018

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE
BIBLIOTECAS/UFPR-BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS
COM OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR
Bibliotecária: Rita de Cássia Alves de Souza – CRB9/816

Tonietto, Marcos Rafael

Práticas pedagógicas de professores da educação física escolar com crianças pequenas: um estudo com egressos da Universidade Federal do Paraná / Marcos Rafael Tonietto. – Curitiba, 2018.

162 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientadora: Profa. Dra. Marynelma Camargo Garanhani

1. Educação física para crianças. 2. Esportes infantis. 3. Jogos infantis. I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.

CDD

379.154



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO

TERMO DE APROVAÇÃO

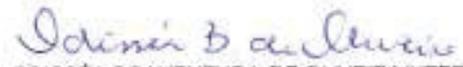
Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Tese de Doutorado de **MARCOS RAFAEL TONIETTO**, intitulada: **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR COM CRIANÇAS PEQUENAS: UM ESTUDO COM EGRESSOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de Doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 25 de Março de 2018.


MARYNELMA CAMARGO GARANHANI (UFPR)
(Presidente da Banca Examinadora)


DAVI MARANGON (CFP)


ODISSÉIA BOAVENTURA DE OLIVEIRA (UFPR)


VALÉRIA SILVA FERREIRA (UNIVALI)


SERGIO ROBERTO CHAVES JUNIOR (UFPR)

Dedico este trabalho a todas as crianças que sempre mantiveram viva minha esperança de um mundo mais igualitário, justo e democrático. Por isso, nada mais justo do que respeitá-las em suas formas de comunicação e expressão na relação com os outros e com o mundo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos professores que participaram desta pesquisa, pois vocês iluminaram este estudo com suas falas.

Agradeço aos professores Odisséa Boaventura, Davi Marangon, Sergio Roberto Chaves Júnior e Valéria Silva Ferreira, pelas contribuições, dedicação e respeito ao trabalho em suas contribuições.

À professora Marynelma Camargo Garanhani, que sempre exerceu um papel singular em minha formação acadêmica e pessoal. Sua dedicação para me ensinar a ler, escrever e interpretar dados de pesquisa e acontecimentos da vida cotidiana foram sempre brilhantes. Mais que uma orientadora, uma professora para toda a vida!

À minha família, que sempre foi compreensiva nos momentos em que precisei me empenhar na pesquisa. Aos familiares de Curitiba, enfatizo que o amor que senti e recebi de vocês foi único e deu suporte para que eu pudesse aguentar todos os percalços deste caminho. Aos familiares de Ribeirão Preto, os mimos e encontros recarregavam as energias para novos desafios.

Aos amigos que contribuíram muito durante esta jornada, em especial, Bruna, Kelly, Taty, Fernanda, e a todos os colegas de trabalho que me acompanharam durante os roteiros.

Saliento aos demais amigos que a ausência em alguns momentos se deu pela responsabilidade que sempre tive com o curso de doutoramento. Todos vocês sempre contribuíram para as reflexões.

Agradeço a todos os alunos e professores que participaram de aulas que pude mediar determinados saberes, pois vocês me ensinaram muito. Sem dúvida, são responsáveis pelas minhas inquietações.

Agradeço, em especial, à pessoa que mais admiro, pela força, inteligência, compreensão e astúcia, minha professora desta vida, minha MÃE.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

À minha esposa Linda, Patrícia Campelo Masson Tonietto, que me deu todo apoio e dedicou todo respeito a este momento.

Sempre construímos junto nossa história e, por isso, esta vitória compartilho especialmente com você.

RESUMO

Este estudo buscou compreender como se caracteriza a prática pedagógica de professores de Educação Física escolar com crianças pequenas. A abordagem teórica utilizada teve como ponto de partida estudos da Sociologia da Infância, os quais podem contribuir para a constituição de uma Pedagogia da Infância que se encontra em construção. Para a análise do conceito de prática pedagógica, foram utilizados os estudos de Charlot e Franco. Esses estudos foram discutidos de maneira articulada às pesquisas no campo da Educação Física, entre os quais destaco Sanchotene e Molina Neto; Molina Neto e Wittizorecki; Figueiredo, Ladeira e Darido; Garanhani e Nadolny; e Betti. Os procedimentos metodológicos tiveram como aporte teórico-metodológico, para a apresentação do contexto de investigação, os estudos de André e Gatti, e foram organizados nas seguintes etapas: seleção dos sujeitos de pesquisa, realização de uma pergunta pedagógica, realização de entrevistas e desenvolvimento de um grupo focal. Os dados foram organizados alicerçados nos eixos propostos por Cunha, sendo: as relações que os professores estabelecem com o saber, com o ser e sentir, e com o fazer; e analisados à luz dos estudos de Charlot. Com base nas falas dos professores, foi possível identificar especificidades da prática pedagógica com crianças pequenas e saberes da prática pedagógica da Educação Física com elas. Da relação entre os temas, emergem os sentidos da prática pedagógica de professores de Educação Física que atuam com crianças pequenas, os quais expressam os saberes dos professores em três dimensões, a saber: os saberes sobre as crianças pequenas e as infâncias; os saberes da relação entre os sujeitos da prática pedagógica; a relação com saberes dos contextos sociais mais amplos.

Palavras-chave: Prática pedagógica; Educação Física escolar, saberes, criança pequena.

ABSTRACT

This research aims to understand how the pedagogical practice of physical education teachers of young children is characterized. The theoretical approach applied has the studies of the sociology of childhood as its starting point which can contribute to the constitution of a pedagogy of childhood - still under construction. For the analysis of the concept of pedagogical practice, the studies of Charlot and Franco are applied. These studies are discussed in an articulated way to the researches in the field of physical education, among which I highlight Sanchotene and Molina Neto; Molina Neto and Wittizorecki; Figueiredo, Ladeira and Darido; Garanhani and Nadolny; and Betti. The studies of André and Gatti are the basis for the theoretical and methodological procedures for the presentation of the research context, and they are organized in the following stages: selection of research subjects, pedagogical question, interviews and development of a focus group. The data are arranged based on the concepts proposed by Cunha: the relations established by teachers with the knowledge, with being and feeling, and with doing; and they are analyzed according to Charlot's studies. Based on the teachers' statements, it was possible to identify specificities of the knowledge and pedagogical practice with young children and of the pedagogical practice of physical education. From the relation between both themes, the meanings of the pedagogical practice of physical education teachers of young children emerge, which express the knowledge of teachers in three dimensions, namely: the knowledge about young children and childhood; the knowledge of the relationship between the subjects of the pedagogical practice; and the relation with knowledge of the broader social contexts.

Keywords: Pedagogical practice; Physical education, knowledge, young children

RESUMEN

Este estudio buscó comprender cómo se caracteriza la práctica pedagógica de profesores de Educación Física escolar con niños pequeños. El enfoque teórico utilizado tuvo como punto de partida estudios de la Sociología de la Infancia, los cuales pueden contribuir para la constitución de una Pedagogía de la Infancia que se encuentra en construcción. Para el análisis del concepto de práctica pedagógica, se utilizaron los estudios de Charlot y Franco. Estos estudios han sido discutidos de manera articulada a las investigaciones en el campo de la Educación Física, entre los cuales destaco Sanchotene y Molina Neto; Molina Neto y Wittizorecki; Figueiredo, Ladeira y Darido; Garanhani y Nadolny; y Betti. Los procedimientos metodológicos tuvieron como aporte teórico-metodológico, para la presentación del contexto de investigación, los estudios de André y Gatti, y se organizaron en las siguientes etapas: selección de los sujetos de investigación, realización de una pregunta pedagógica, realización de entrevistas y desarrollo de un grupo focal. Los datos fueron organizados basándose en los ejes propuestos por Cunha, siendo: las relaciones que los profesores establecen con el saber, con el ser y sentir, y con el hacer; y analizados a la luz de los estudios de Charlot. Con base en las palabras de los profesores, ha sido posible identificar especificidades de la práctica pedagógica con niños pequeños y saberes de la práctica pedagógica de la Educación Física con los niños pequeños. De la relación entre los temas, emergen los sentidos de la práctica pedagógica de profesores de Educación Física que actúan con niños pequeños, los cuales expresan los saberes de los profesores en tres dimensiones, a saber: los saberes sobre los niños pequeños y las infancias; los saberes de la relación entre los sujetos de la práctica pedagógica; la relación con saberes de los contextos sociales más amplios.

Palabras clave: Práctica pedagógica; Educación Física escolar, saberes, niño pequeño.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 –	BRINCAR DE RODA II.	20
FIGURA 2 –	ROLANDO O BAMBOLÊ.	58
FIGURA 3 –	VÍNCULOS DO PROJETO DE FORMAÇÃO EDUCAMOVIMENTO: SABERES E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL COM A DISCIPLINA PROJETOS INTEGRADOS C DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFPR.	67
FIGURA 4 –	BRINCANDO DE BONECA.	84
FIGURA 5 –	BRINCANDO NA PRAÇA.	119
FIGURA 6 –	OS SABERES SOBRE A CRIANÇA E AS INFÂNCIAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM CRIANÇAS PEQUENAS	130
FIGURA 7 –	AS RELAÇÕES ENTRE OS SUJEITOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM CRIANÇAS PEQUENAS.	132
FIGURA 8 –	RELAÇÃO COM SABERES DE CONTEXTOS SOCIAIS MAIS AMPLOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM CRIANÇAS PEQUENAS.	134
FIGURA 9 –	OS SENTIDOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA QUE ATUAM COM CRIANÇAS PEQUENAS.	137

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 –	NÚMERO DE PESQUISAS SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA COM CRIANÇAS PEQUENAS.....	36
TABELA 2 –	ETAPAS DA PRODUÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA “PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR COM CRIANÇAS PEQUENAS: um estudo com egressos da Universidade Federal do Paraná”.....	72
TABELA 3 –	PARTICIPANTES DA DISCIPLINA PROJETOS INTEGRADOS C NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFPR (2007 – 2012).	73
TABELA 4 –	NÍVEL DE ENSINO EM QUE ATUAM OS DOCENTES QUE PARTICIPARAM DA DISCIPLINA PROJETOS INTEGRADOS C NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFPR (2007-2012).	74

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – SUJEITOS DA PESQUISA “PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR COM CRIANÇAS PEQUENAS: um estudo com egressos da Universidade Federal do Paraná”	79
--	----

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	16
CAPÍTULO 1	20
1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PARA A CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA ..	21
1.1 A educação escolar de crianças pequenas: a construção do problema de pesquisa.....	22
1.2 Prática pedagógica: em busca de um conceito.....	37
1.2.1 Os saberes da e sobre a prática pedagógica	38
1.2.2 A prática pedagógica da Educação Física escolar com crianças pequenas.....	50
CAPÍTULO 2	58
2 O CAMINHO DA PESQUISA E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	59
2.1 Apresentação do contexto da pesquisa	60
2.2 Etapas da produção e organização dos dados da pesquisa	71
2.3 A pergunta pedagógica.....	76
2.4 Os sujeitos da pesquisa.....	77
2.5 A entrevista semiestruturada.....	80
2.6 O grupo focal.....	81
CAPÍTULO 3	84
3 A RELAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA QUE ATUAM COM CRIANÇAS PEQUENAS COM OS SABERES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	85
3.1 As relações do professor de Educação Física que atua com crianças pequenas com o saber.....	86
3.1.1 Saberes objetos e objetos de saberes.....	86
3.1.2 Dominar uma atividade engajado no mundo	91
3.1.3 Dominar uma relação.....	96
3.2 As relações do professor de Educação Física que atua com crianças pequenas com o ser e sentir	102
3.3 As relações do professor de Educação Física que atua com crianças pequenas com o fazer	110

CAPÍTULO 4	119
4 AS CARACTERÍSTICAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA COM CRIANÇAS PEQUENAS.....	120
4.1 As especificidades da prática pedagógica com crianças pequenas	120
4.2 Os saberes da prática pedagógica de professores de Educação Física que atuam com crianças pequenas	124
4.3 Para uma relação entre as especificidades da prática pedagógica com as crianças pequenas e os saberes da Educação Física: quais são as características?	128
REFERÊNCIAS	141
ANEXOS.....	151
APÊNDICES.....	158

APRESENTAÇÃO

Apresentar um estudo a respeito de práticas pedagógicas de professores de Educação Física que atuam com crianças pequenas¹ é um desafio que enfrento com o intuito de contribuir com o debate no campo da Educação Infantil.

Início com o destaque de que questionamentos ligados à prática pedagógica da Educação Física com as crianças pequenas sempre fizeram parte da minha vida acadêmica e profissional. Aos 18 anos de idade, comecei a lecionar aulas de judô para crianças de 2 a 6 anos em escolas do município de Curitiba e, naquela época, eu já sentia a necessidade de conhecer saberes sobre o movimento, para relacioná-los com a idade das crianças.

As experiências com a docência na infância me mobilizaram a ingressar na Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Paraná (UFPR), onde foi possível identificar propostas de práticas pedagógicas² que ampliavam os significados da Educação Física na escola. Nesse contexto de formação, participei do projeto de pesquisa **Educação Infantil: saber escolar, currículo e didática**³. O projeto discutia a relação entre as teorias educacionais e a prática pedagógica da Educação Física com crianças de 4 a 10 anos de idade. Paralelamente à participação no projeto, iniciei os estudos do trabalho de conclusão de curso com o título **A sociabilização dos saberes específicos da Educação Física na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental** (TONIETTO, 2005).

Nas experiências que cito, eu procurava aproximações com perspectivas críticas⁴ da Educação Física Escolar, as quais surgiram no período de 1980 a 1990,

¹ A expressão **criança pequena** foi utilizada para identificar crianças que estão matriculadas na Educação Infantil e que têm entre **4 e 5 anos de idade**. De acordo com Plaisance (2004), a pequena infância “é geralmente assimilada ao conjunto das idades que precedem a escolarização obrigatória, ou seja, até 6 ou 7 anos segundo os países (embora alguns estejam tentando implementar a obrigação escolar aos 5 anos)”. (PLAISANCE, 2004, p. 222).

² Neste estudo, a discussão sobre **prática pedagógica** se faz com a intenção de contribuir para a construção de uma pedagogia da Educação Infantil, que tem “como objeto de preocupação a própria criança: seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais” (ROCHA; SILVA FILHO; STRENZEL, 1999, p. 69).

³ Projeto da Licenciatura em Educação Física no Programa PROLICEN – UFPR/PROGRAD, o qual participei como bolsista em 2004 e 2005. O projeto tinha como objetivo proporcionar atividades de pesquisa, ensino e extensão aos acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física da UFPR, para aprofundar conhecimentos adquiridos na graduação com atividades de intervenção pedagógica em contextos de Educação Infantil.

⁴ No início da década de 1980, surgiu um conjunto de autores que debatiam a crise de identidade da Educação Física escolar, o que causou mudanças significativas nas políticas educacionais referentes

em razão de questionamentos sobre a constituição de uma nova concepção de Educação Física na escola.

A pesquisa (TONIETTO, 2005) realizada na licenciatura sinalizou que os saberes desenvolvidos na Educação Física escolar podem assumir significados para as crianças da Educação Infantil e séries iniciais⁵ do Ensino Fundamental. Para que isso ocorra, é necessário que a prática pedagógica de professores de Educação Física respeite as crianças como coconstrutoras de conhecimentos, identidade e cultura. Para Moss (2000), a infância não é apenas uma construção social, mas é simultaneamente construída pelas próprias crianças nos seus contextos sociais e culturais. Com base nessas considerações, o diálogo deixa de ser sobre as crianças e passa a ser com as crianças.

A conclusão da licenciatura e a inserção profissional como professor de Educação Física em escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, no município de Curitiba (Paraná) trouxeram-me novos questionamentos sobre elementos necessários à utilização e à construção de saberes da linguagem movimento⁶ na Educação Física escolar com crianças pequenas.

Além disso, durante minha prática como docente, questionamentos se tornavam recorrentes e as inquietações fomentaram a necessidade de aprofundar os conhecimentos relacionados à educação de crianças pequenas. Neste cenário, ingressei no curso de Especialização em Educação Física Escolar da UFPR e construí o estudo intitulado **Elementos da cultura infantil: a procura de pressupostos teóricos** (TONIETTO, 2008), o qual teve como objetivo identificar elementos que caracterizam a cultura infantil⁷.

a este componente curricular. Neste cenário, a constituição das teorias pedagógicas da Educação Física foi objeto de estudo de pesquisadores na área, em virtude da necessidade de se construir uma perspectiva crítica sobre os usos e significados atribuídos às práticas corporais, pois, segundo Bracht (1999a, p. 82), é preciso “permitir que o indivíduo se aproprie delas criticamente, para poder efetivamente exercer sua cidadania”.

⁵ A pesquisa (TONIETTO, 2005) utilizava a denominação **série**, visto que, antes da promulgação da Lei n. 11.274/2006, o Ensino Fundamental era organizado em 8 séries. Com a promulgação da referida lei, passou a ter nove anos de duração, passando a adotar a nomenclatura **ano**.

⁶ Segundo Garanhan e Nadolny (2015), a linguagem é um sistema complexo de significação, que pode ser expresso de dois tipos, “a verbal cujos sinais são as palavras; e a não-verbal, que emprega outros sinais, como as imagens, os sons, os gestos. Nesse sentido o movimento do corpo possibilita ao ser humano relações de comunicação e expressão de suas interações nas experiências oferecidas pelo meio ambiente”. (GARANHANI; NADOLNY, 2015b, p. 49).

⁷ Para Sarmiento (2004), as culturas da infância, “constituem-se nas interações de pares entre crianças e adultos, estruturando-se nessas relações formas e conteúdos representacionais distintos. As culturas da infância exprimem a cultura societal em que se inserem, mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas” (SARMENTO, 2004, p. 21).

Com o sentimento de sujeito inacabado⁸, ingressei no curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR. Nesta fase de formação, foi possível aprofundar algumas reflexões das relações entre cultura infantil e saberes⁹ da Educação Física na escola. Assim, na dissertação **A relação entre cultura infantil e saberes da Educação Física na prática docente com crianças pequenas** (TONIETTO, 2009), tive a intenção de identificar como se relacionam os saberes de professores de Educação Física com a cultura infantil. O estudo foi proposto a partir da epistemologia da prática profissional do professor Maurice Tardif, sendo: “o estudo do conjunto dos saberes utilizado realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as tarefas” (TARDIF, 2002, p. 10).

As discussões geradas em meus estudos anteriores e as evidências identificadas no meu trabalho profissional com a formação continuada de professores mobilizaram novos questionamentos e a construção de um estudo sobre a formação de professores de Educação Física que atuam com a criança pequena. Assim, apresento a pesquisa intitulada **Práticas pedagógicas de professores da Educação Física Escolar que atuam com crianças pequenas: um estudo com egressos da Universidade Federal do Paraná**, desenvolvida no Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPR.

A presente tese da pesquisa foi organizado em quatro capítulos.

No capítulo 1 apresento os caminhos teóricos para a constituição do problema de pesquisa, com base em estudos que debatem concepções de criança, de infância, a constituição ou a necessidade da constituição de uma pedagogia da Infância e a prática pedagógica da Educação Física.

No capítulo 2 apresento os sujeitos da pesquisa, egressos do curso de Licenciatura em Educação Física da UFPR e que estão envolvidos na docência com crianças pequenas. Relato, ainda, os caminhos percorridos para a pesquisa e os instrumentos para a produção de dados.

⁸ A ideia de sujeito inacabado remete aos estudos de Charlot (2000), o qual diz: o sujeito se reelabora, se constitui e é constituído num movimento longo, complexo, nunca completamente acabado, chamado Educação.

⁹ A noção de saber, na pesquisa citada, tinha um sentido amplo. Segundo Tardif (2002, p.10), “engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes. Aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer, saber-ser”.

No capítulo 3 relato a análise dos dados produzidos por meio de pergunta pedagógica, entrevista semiestruturada e grupo focal, instrumentos utilizados nos procedimentos metodológicos do estudo com um grupo de professores de Educação Física, eleitos como sujeitos da pesquisa.

No capítulo 4 apresento conclusões e considerações sobre as construções teóricas, com base na análise dos dados produzidos no estudo.

Para a abertura de cada um dos capítulos utilizei imagens de brincadeiras¹⁰, isso porque, em meus estudos anteriores, a brincadeira se apresentou como elemento específico da cultura das crianças. Essas imagens foram articuladas com falas dos professores pesquisados, para indicar uma relação das brincadeiras com a prática pedagógica da Educação Física com as crianças pequenas, mobilizando, assim, a curiosidade dos leitores.

¹⁰ As imagens são representações das obras de arte do artista Ivan Cruz, o qual tenho uma relação de apreço por se preocupar em representar elementos das culturas infantis. A autorização para uso das representações encontra-se no ANEXO 1.

FIGURA 1 – BRINCAR DE RODA II



CRUZ, Ivan. **Brincar de Roda II**. Acrílico sobre tela, 1999. 0,30 X 0,40 m. Acervo pessoal. FONTE: Site do artista. Disponível em: <<https://www.ivancruz.com.br/galeria>>. Acesso: 21/12/2017.

CAPÍTULO 1

“Eu comecei a pensar quais os conteúdos se relacionam com a realidade daquela criança e quais não se relacionam, e refleti sobre quais tinham maior valor”.

(Trecho da entrevista, Professor Liberdade, 20/04/2017).

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PARA A CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA

*Conta certa lenda que estavam duas crianças patinando num lago congelado.
Era uma tarde nublada e fria, e as crianças brincavam despreocupadas.
De repente, o gelo quebrou e uma delas caiu, ficando presa na fenda.
A outra, vendo seu amiguinho preso, tirou um dos patins e começou a golpear o gelo com
todas as suas forças, conseguindo quebrá-lo e libertar o amigo.
Quando os bombeiros chegaram, perguntaram ao menino:
– Como você conseguiu fazer isso? É impossível que tenha conseguido quebrar o gelo
sendo tão pequeno e com mãos tão frágeis!
Nesse instante, um ancião que passava pelo local comentou:
– Eu sei como ele conseguiu.
Todos perguntaram:
– Pode nos dizer como?
– É simples. – respondeu o velho.
– Não havia ninguém ao seu redor para lhe dizer que não seria capaz.
Autor Desconhecido¹¹*

Apresento, na epígrafe, uma lenda, com a intenção de mobilizar reflexões sobre as concepções de criança e de infância que serão abordadas neste capítulo. E, também, reflexões sobre a forma como as crianças se relacionam com adultos e com a cultura a que pertencem. Relações que passam a constituir diferentes sentidos nos contextos sociais que integram.

Compreender que os sentidos das ações das crianças são constituídos nas relações sociais nos direciona para estudos e reflexões sobre como isso ocorre no contexto escolar. Ao entender a escola como uma instituição social, que sofre influência de regras, normas e valores criados por ela e concluo que, ao mesmo tempo, ela própria produz lógicas de organização e, por isso, deve-se levar em consideração os sujeitos que nela estão envolvidos.

A lenda apresentada pode ilustrar alguns dos debates sobre a relação entre as crianças e os adultos, entre as crianças e a cultura e entre as crianças e a escola. Há

¹¹ Fonte: MEDEIROS, Magnus. Magnus Medeiros. **O Norte de Minas**. Montes Claros. 22 fev. 2017. Coluna Social. Disponível em: <<http://onorte.net/opini%C3%A3o/magnus-medeiros-1.471813/magnus-medeiros-1.472267>>. Acesso em 20.12.2017.

uma busca para que as práticas pedagógicas dos professores permitam às crianças participar socialmente como sujeitos em suas relações e efetivem a infância como categoria socialmente construída.

Utilizo para o debate estudos da Sociologia da Infância e, na sequência, da Pedagogia da Infância, campo de estudo que advém da Pedagogia e se encontra em construção. Este debate, aliado às reflexões sobre a presença de professores de Educação Física atuando com crianças pequenas, auxilia na formulação do problema de pesquisa.

Em seguida, sistematizo pressupostos teóricos (CHARLOT, 2000, 2001, 2005, 2013a, 2013b; FRANCO, 2016) para elucidar possibilidades de análise de um conceito de prática pedagógica. E, na sequência, faço uma relação dos pressupostos teóricos com as especificidades da criança pequena e os saberes da e sobre a prática pedagógica.

Com base nos pressupostos teóricos apresentados, identifico como fundamental para a pesquisa o papel do professor como mediador do processo educativo da criança pequena, abordo o seu papel na prática pedagógica, com base nos estudos de Cunha (2012).

Por fim, apresento considerações sobre concepções da Educação Física na escola, e neste contexto institucional, na Educação Infantil, com base nos estudos de Sanchotene e Molina Neto (2010), Molina Neto e Wittizorecki (2005), Figueiredo (2004), Ladeira e Darido (2003), Garanhani (2004), Garanhani e Nadolny (2015a, 2015b) e Betti (2007). A intenção foi identificar elementos teóricos que possam favorecer o debate sobre o tema em investigação.

1.1 A educação escolar de crianças pequenas: a construção do problema de pesquisa

As relações entre a Sociologia da Infância e a Pedagogia da Infância, permitem pensar sobre as crianças no contexto escolar e auxiliam na construção de significados que dão sentido¹² para a prática pedagógica dos professores.

¹² Atribuir um sentido à prática pedagógica significa compreender os fins a que se pretende um projeto educativo e “que o conceito de prática pedagógica poderá variar dependendo da compreensão de Pedagogia e até mesmo do sentido que se atribui a prática” (FRANCO, 2016, p. 536).

O termo **criança**, neste estudo, procura aproximações com a Sociologia da Infância, que teve seu início na década de 1980 e permitiu o surgimento de novos saberes da criança como sujeito da nossa sociedade. Prout (2010) propõe em seus estudos a expressão **nova Sociologia da Infância**, ao investigar um conjunto de trabalhos¹³, que reconhecem as crianças como atores sociais e a infância como entidade ou instituição socialmente construída. Para o autor, a nova Sociologia da Infância supera a perspectiva polarizada da relação entre o poder de condicionamento dos sujeitos pelas estruturas sociais e o poder da ação dos sujeitos sobre estas mesmas estruturas.

Para identificar a nova Sociologia da Infância, Prout (2010) indica ser necessário realizar análises interdisciplinares¹⁴ de áreas do conhecimento, que considere a criança como sujeito. Para o autor, os fatos são constituídos por situações ou acontecimentos que emergem das relações sociais em que os sujeitos estão envolvidos, as quais produzem diferentes sentidos às situações e se apresentam no caráter híbrido da sociedade.

Redes cada vez mais extensas de elementos heterogêneos seguem o curso de vida em combinações que são empiricamente variadas, mas que, em princípio, não requerem tipos diferentes de análise. Assim, não é necessário separar arbitrariamente as crianças dos adultos, como se fossem espécies de ser diferentes. Em vez disso, a tarefa consiste em saber quantas versões distintas de criança ou adulto emergem da complexa interação, rede e orquestração entre diferentes materiais naturais, discursivos, coletivos e híbridos. (PROUT, 2010, p. 740).

As crianças estão imersas em uma pluralidade de **contextos**¹⁵, nos quais se apropriam de fatos, informações, normas, valores e atitudes. E é na relação das crianças de diferentes origens geográficas, sociais, econômicas, com a cultura que se permite considerar a existência de especificidades que compõem a categoria social **infância**. Para Martins Filho (2005), a diversidade de vivências e contextos

¹³ Esses trabalhos começaram nos anos 1970 e difundiram-se com maior intensidade a partir de 1990. Exemplos são os textos de Prout e James (1990), Qvortrup et al. (1994), Corsaro (2011), entre outros.

¹⁴ Prout (2010) chama atenção para as contribuições da Sociologia, Geografia Humana, Antropologia, História, Psicologia, entre outras. No entanto, identifica que o diálogo muitas vezes é fraco, sinalizando para a necessidade de análises de bases comuns, assim como de diferenças ao procurar compreender a relação entre sociedade e cultura.

¹⁵ Utilizo o termo **contexto** no sentido de considerá-lo como “um espaço e um tempo cultural e historicamente situado, um aqui e agora específico. É o elo entre as categorias analíticas dos acontecimentos macrosociais e microsociais. O contexto é o mundo apreendido através da interação e o quadro de referência mais imediata para atores mutuamente envolvidos”. (GRAUE; WALSH, 2003, p. 25).

socioculturais das crianças “permite-nos falar não numa infância, mas em infâncias, que são múltiplas e plurais nas suas mais diversas formas de manifestações e produções culturais” (MARTINS FILHO, 2005, p. 13). Seja qual for o contexto que vive, a criança poderá ser um sujeito participante de decisões no âmbito da política, da economia, do comércio, entre outros aspectos de nossa sociedade.

Há uma universalidade das culturas infantis que ultrapassa consideravelmente os limites da inserção cultural local de cada criança. Isso decorre do fato de as crianças construírem nas suas interações ordens sociais instituintes (Ferreira, 2002), que regem as relações de conflito e de cooperação, e que atualizam, de modo próprio, as posições sociais, de gênero, de etnia e de classe que cada criança integra. (SARMENTO, 2004, p. 22)

A criança, nas suas interações com os adultos e com outras crianças, apresentam formas de significações que se repetem em diferentes momentos. Portanto, elas constroem de forma singular os **sentidos**¹⁶ para os fatos, acontecimentos e conhecimentos que vivenciam no contexto social. Além disso, elas também são produtores de novas formas de significação, portanto, produzem **cultura**¹⁷.

Ao contribuir com esta abordagem, Corsaro (2011) desenvolve o conceito de **reprodução interpretativa** para ampliar o olhar dado às ações da criança, que passa a ser compreendida como sujeito que se relaciona com outras crianças, com os adultos e com as estruturas sociais¹⁸. Corsaro (2011) utiliza reprodução interpretativa para identificar que a participação das crianças na sociedade não se limita à simples imitação ou à mera reprodução. Elas se envolvem na criação, participação e transformação do seu contexto social.

O termo interpretativa captura os aspectos inovadores de participação na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças. O

¹⁶ Para Charlot (2000), algo tem **sentido** quando traz conhecimentos sobre o mundo e é possível de ser compreendido em uma troca entre os sujeitos. O sentido é construído em um processo de significação, em que “significar é sempre significar algo a respeito do mundo para alguém ou com alguém” (CHARLOT, 2000, p. 56).

¹⁷ Para elucidar o conceito de **cultura**, Plaisance (2004) reúne certo número de trabalhos sobre a infância e apresenta como conceitos centrais para compreender as relações das crianças com a cultura: o de socialização, compreendida como integrando a socialização horizontal entre pares; o de currículo, o conjunto das experiências da criança na escola; o de cultura em suas diferentes dimensões, quer específicas da infância, quer orientadas para as diversidades geracionais e locais.

¹⁸ Segundo Lloyd, as estruturas incluem “os sistemas políticos, as mentalidades e as culturas, tanto quanto os sistemas econômicos e sociais” (LLOYD, 1995, p. 22).

termo reprodução significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural. Significa também que as crianças e suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros (CORSARO, 2009, p. 31).

Ao tomar como ponto de partida a compreensão de que a criança se constitui como sujeito nas relações sociais de interação com as outras crianças, com os adultos e com a cultura, reconheço que é no conjunto das relações que as crianças entram em contato com normas, valores e atitudes do mundo adulto. Em nossa sociedade, o papel das crianças é delimitado por normas que assumem influência nos papéis dos sujeitos em cada etapa da vida.

Charlot (2013a), ao analisar a relação social da criança com o adulto, identifica um sentido bilateral. Para o autor, as determinações biológicas das crianças – que seriam o inacabamento, a impotência e a dependência ao nascer em um meio – logo assumem significados afetivos e sociais criados pelos adultos, os quais passam a protegê-la, cuidá-la, atendê-la dos muitos perigos que a ameaçariam. Passamos a colocá-las em um berço, com grades, seja para que não escapem, seja para que fiquem protegidas e, portanto, elas próprias devem assumir o berço como um de seus locais de descanso seguro. Com isso, as movimentações dos bebês, por exemplo, passam a ser por regras colocadas pelos adultos. Isso não significa que devemos negligenciar os traços biológicos das crianças, mas é preciso atribuir os sentidos das ações e relações entre a criança e o adulto ao se reconhecer o papel e as especificidades da infância.

Compreender a criança como sujeito social é colocar suas relações com o adulto e com as outras crianças no centro do debate. No exemplo anterior, quando cito o fato de colocarmos a criança no berço, recorre que a criança passa a exigir que seja alimentada, colocada e retirada deste local, o que representa que a sociedade passa a responder a exigências infantis que ela própria produziu. Assim, concordo com Charlot (2013a, p. 168), ao dizer que as características da infância “devem, ser encaradas tendo em vista a relação recíproca que se estabelece entre a criança e o adulto, e não uma problemática das relações entre criança e natureza”.

A infância não é dada pela natureza da criança ou apenas por características biológicas, mas por uma construção social que ocorre na relação com os adultos e com a cultura. É nesse cenário que o conjunto de crianças de idades aproximadas passam a desenvolver uma reprodução interpretativa do mundo adulto, não apenas

reproduzindo normas, valores e regras sociais, mas também criando formas de significações próprias ao partilharem de movimentos, brincadeiras e dramatizações, ou seja, se relacionam de formas específicas entre elas e com os adultos.

As crianças, nos seus fazeres da vida cotidiana, materializam culturas infantis. Isso se torna recorrente em diferentes contextos geográficos, sociais e econômicos e é por existirem contextos singulares que as infâncias também são específicas.

Cada criança assimila, antes de tudo, os modelos e os ideais da classe social à qual pertence e dos grupos sociais com os quais está em contato. Mas toda criança sofre também a influência dos modelos socialmente dominantes. (CHARLOT, 2013a, p. 58).

Portanto, as culturas infantis se apresentam nas formas de comunicação e expressão próprias das crianças e se manifestam em diferentes contextos, com normas e valores específicos de determinados grupos sociais.

Diferentes contextos com formas de organização próprias permitem considerar a existência de várias infâncias devido às relações sociais que as crianças têm em suas múltiplas experiências (SARMENTO, 2004). Neste cenário, cada contexto social é único e possibilita diferentes experiências das crianças com a cultura.

As crianças sofrem grande influência do que os adultos produzem e criam para elas, mas suas especificidades e características mantêm uma identidade: **as infâncias**. Sarmiento (2004), em sua análise sobre a identidade das infâncias, considera a questão de a criança não responder juridicamente por suas ações; que na sua existência não possuem rendimentos econômicos; são obrigadas a frequentar uma instituição: **a escola**.

Dahlberg, Moss e Pence (2003), ao discutirem sobre os propósitos das instituições para a primeira infância¹⁹, chamam atenção para o fato de que as escolas mostram as concepções de crianças e de infância presentes em determinado contexto social. Por isso, os autores indicam que as instituições dedicadas à educação da criança devem ser entendidas como instituições comunitárias de solidariedade social, nas quais crianças e adultos participam juntos dos projetos culturais, sociais, políticos e econômicos. Para eles, essas instituições devem ser “um local para as crianças

¹⁹ Primeira infância é a expressão utilizada pelos autores para tratar das crianças de 0 a 5 anos e que fazem parte da Educação Infantil.

viverem suas infâncias” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 104). Mas, será que isso ocorre na escola da criança pequena?

A escola como instituição social, pensada com o intuito de atender às necessidades das crianças, passa a assumir uma parcela cada vez maior na função educativa delas. Para tanto, procura assumir meios para alcançar as finalidades educativas perseguidas pela sociedade (CHARLOT, 2013a). Esses meios mudam ao longo da história e se materializam em diferentes teorias pedagógicas. O fazer pedagógico revela os ideais que se pretende com a formação das crianças, por isso, é preciso considerar as relações sociais existentes e as tensões sobre o papel da criança em nossa sociedade.

Assim, as propostas pedagógicas têm considerado as reflexões construídas historicamente a respeito do papel da criança como produtores de cultura? As especificidades das crianças e das infâncias têm sido respeitadas pela Pedagogia?

Chamboredon e Prévot (1986), ao realizar uma análise da definição social da infância como objeto pedagógico, identificaram como primordial a descoberta das condições sociais em que vivem as crianças e suas influências nos objetivos pedagógicos. Para os autores, a descoberta está ligada às transformações sócio-históricas da escola, que teve a tarefa de atender um número cada vez maior de crianças pequenas, surgindo a necessidade de um programa pedagógico específico para elas.

É nesse contexto que, historicamente, dois fatores se tornaram primordiais na constituição das propostas pedagógicas para as crianças pequenas: o cuidar e o educar. Em diferentes momentos históricos, foram defendidas ideias antagônicas em relação a essas funções. Entretanto, na atualidade, os debates sobre a criança e a infância articulados às propostas educativas desdobram em uma compreensão de que as propostas pedagógicas devem desenvolver ações “para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados” (BRASIL, 2010, p. 13).

A dimensão do cuidar na escola da criança pequena é significativo, pois, ao se propor uma educação integral, aspectos como o afetivo, as relações com os outros e até mesmo questões biológicas, como referentes à saúde e alimentação, são primordiais. A dimensão social que envolve a criança pequena aparece como central na construção de suas necessidades básicas de sobrevivência, em diferentes

contextos culturais. É nesse sentido que mesmo no cuidar existe uma dimensão relacionada aos saberes sobre a prática aos quais o professor precisa se atentar.

Na dimensão do educar, é preciso construir um contexto de prática pedagógica significativa, na qual se propiciam

[...] situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (BRASIL, 1998, p. 23).

Assim, o próprio cuidar é uma dimensão do educar e constitui, portanto, uma proposta educacional em que são consideradas as especificidades das crianças e que possibilitam que elas sejam respeitadas como sujeitos sociais. É nesse sentido que os estudos de Sirota (2001) auxiliam na compreensão da necessidade de a criança exercer o ofício de criança no contexto das instituições educativas. Para a autora, o debate pode ser esclarecido como uma viagem ao país da infância, onde poderá ser organizada uma proposta pedagógica para as crianças em torno dos seguintes temas: a criança como ator; a construção social da infância; a construção do imaginário social; o ponto de vista sobre a cultura da infância; entre outros.

Os temas apresentados se tornam extremamente pertinentes ao se compreender que a Pedagogia também elabora uma representação de criança e de infância. De acordo com Charlot (2013a), a ideia de infância exprime as noções pedagógicas de base e, para o autor, “a ideia de criança veicula assim todos os significados ideológicos contidos na Pedagogia e acrescenta-lhe, além disso, significados próprios, ligados à intervenção da temporalidade” (CHARLOT, 2013a, p. 169).

Dessa forma, é preciso investigar a ideia de criança presente nas propostas pedagógicas a fim de formular uma Pedagogia para as crianças pequenas no campo da educação. É neste cenário que Rocha, Silva Filho, Strenzel e Giandrea (1999) identificam a necessidade de articular as concepções contemporâneas de infância com a concepção de Pedagogia, para a definição de propostas de educação para as crianças. Para os autores,

Mesmo que uma **Pedagogia da Infância** se coloque apenas como uma possibilidade, uma vez que ainda não se encontra na realidade uma construção

equivalente de orientações educativas particularmente dirigidas para a infância, este termo, independentemente das estruturas institucionais que lhe dão conformidade (escolas, creches e pré-escolas), possibilita a demarcação, ainda que necessariamente transitória e provisória, de um campo em constituição. A possibilidade desta constituição depende inclusive de um aprofundamento quanto à própria relação entre as instâncias educativas voltadas para a infância, no sentido de explorar influências recíprocas (pré-escola sobre a escola e vice-versa). (ROCHA; SILVA FILHO; STENZEL; GIANDRÉA, 1999, p. 134, grifo meu).

Pensar uma Pedagogia da Infância é refletir sobre os fins educativos e sobre as múltiplas relações a que as crianças estão sujeitas. Para isso, além de analisar a relação entre criança e adulto, é preciso analisar relações entre criança e criança e criança com a cultura. No sentido de contribuir para essa análise, Charlot (2013a) salienta que a formação das crianças desempenha dois papéis: “por um lado, cultiva o indivíduo e, por outro, assegura sua integração social” (CHARLOT, 2013a, p. 69). Para o autor, a aquisição de comportamentos, técnicas e ideias construídas nas relações sociais cultiva o indivíduo, ao mesmo tempo que durante sua participação em diversos grupos sociais lhe é assegurada uma integração social.

Tendo como base estes pressupostos, aproximo meus estudos do que afirmam Rocha, Lessa e Buss-Simão (2016), os quais procuraram situar interlocuções disciplinares para delimitar uma Pedagogia da Infância como área específica de pesquisa em Educação no Brasil. As autoras identificam que essa área vem ganhando visibilidade científica com o acúmulo de estudos oriundos das necessidades de se compreender as ações educativas para crianças de creches, pré-escolas e sistemas educativos que atendem as crianças pequenas.

Elas apontam a necessidade de construção de uma Pedagogia da Infância que esteja pautada em produções científicas advindas de um conjunto de estudos que considerem o que ocorre no contexto da escola. Assim, as autoras defendem a “construção e consolidação de uma Pedagogia própria das crianças pequenas” (ROCHA; LESSA; BUSS-SIMÃO, 2016, p. 35).

A construção e consolidação de uma Pedagogia da Infância poderia contribuir para a constituição de elementos que caracterizassem a prática pedagógica com crianças pequenas. Portanto, como ponto de partida para esta discussão, apresento algumas reflexões que remetem à conexão entre os saberes historicamente acumulados sobre a criança e suas infâncias e os estudos da Pedagogia da Infância.

Na busca de uma Pedagogia da Infância Rocha, Lessa e Buss-Simão (2016) sinalizam para a necessidade de que a escola das crianças pequenas identifique sua

função educativa, no sentido de construir uma proposta de educação que seja voltada para a criança. Para isso, é preciso que haja formas de os professores darem liberdade à participação e expressão das crianças pequenas. Mas a escola favorece a participação das crianças pequenas e suas formas de expressão?

Sarmiento (2015) chama a atenção para a necessidade de uma educação de crianças com a visão da **criança cidadã** e, na perspectiva pedagógica, “centrada na criança, nas culturas infantis, na ludicidade e criatividade e na ampliação das possibilidades de experiência do mundo” (SARMENTO, 2015, p.68).

Na mesma direção, Rocha, Lessa e Buss-Simão (2016) propõem que a educação de crianças pequenas

[...] deve tomar como eixos norteadores interações e brincadeiras que busquem como horizonte garantir experiências que: ‘promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais’ que ‘possibilitem às crianças experiências de narrativas’ (ROCHA; LESSA; BUSS-SIMÃO, 2016, p. 44).

Uma proposta em que as crianças se expressem e se comuniquem de formas específicas – pelos gestos, narrativas, entre outros – facilita o processo no qual se apropriam de sistemas de comunicação e de regras sociais. Sendo a escola um contexto social, em que as crianças se relacionam com os outros e com a cultura, deverá haver espaço para mobilizar

[...] um repertório de **competências sociais, relacionais, práticas corporais e discursivas**, em que, por um lado, legitimam a ordem institucional adulta perante seus pares consolidando os ajustamentos primários. Por outro lado, confrontam essa mesma ordem institucional adulta trazendo novos elementos e outras possibilidades. (BUSS-SIMÃO, 2012, p.165).

Assim, as formas de relação das crianças com o contexto social apresentam singularidades. Indícios desse fato podem ser encontrados nos estudos de Garanhani (2004), quando apresenta uma preocupação com a necessidade de reconhecer e valorizar diferentes formas de comunicação das crianças em sua interação com o meio.

Para que esteja presente na educação da pequena infância o conhecimento e desenvolvimento de diferentes linguagens, é necessário estar atento ao fazer pedagógico da Educação Infantil que deverá contemplar ações pedagógicas que privilegiem diversas formas de interação e comunicação da criança com o meio e com o seu grupo. (GARANHANI, 2004, p. 27).

A educação da criança deve contemplar suas formas singulares de comunicação para que ela possa construir suas relações com os outros e com a cultura. É neste cenário que Garanhani e Nadolny (2015a) defendem a tese de que o corpo infantil em movimento possibilita interações da criança com os outros e com os contextos, permitindo uma relação de significação de elementos socialmente construídos e historicamente acumulados.

Na pequena infância, o corpo em movimento constitui a matriz básica da aprendizagem da criança, pois ela transforma em símbolo aquilo que pode experimentar corporalmente e seu pensamento se constrói, primeiramente, sob a forma de ação (Garanhani, 2004). Assim, a criança necessita agir para compreender e expressar significados presentes no contexto histórico-cultural em que se encontra. (GARANHANI; NADOLNY, 2015a, p. 1009).

Assim, o movimento, considerado uma das linguagens da criança, permite uma aproximação entre os saberes sobre suas infâncias e com a Pedagogia. Portanto, a escola da criança pequena pode “não só sistematizar e ampliar o conhecimento da criança sobre a sua movimentação, como também favorecer o conhecimento, a apropriação, a apreciação e o domínio de uma linguagem: o movimento do corpo” (GARANHANI; NADOLNY, 2015, p. 1015).

Betti (2007) recorre aos estudos de Peirce (1990) para identificar que a linguagem humana, “não se restringe à dimensão linguística (a língua portuguesa falada e escrita, por exemplo), mas é entendida como capacidade de produzir informação/conhecimento” (BETTI, 2007, p. 211). Segundo o autor, como toda informação/conhecimento depende do processo de comunicação, “pode-se compreender a linguagem como a capacidade de produzir signos de qualquer tipo, tais como sonoros, visuais, táteis, etc.” (BETTI, 2007, p. 211). A linguagem não é um produto acabado, ela sempre ocorre no processo de comunicação entre o sujeito com os outros e/ou com o contexto. Por isso, à medida em que os signos assumem significado em um determinado contexto, passam a se tornar uma linguagem que permite ler e interpretar ações, fatos e acontecimentos.

A compreensão do movimento como linguagem envolve processos que também nos permitem “produzir informação/conhecimento, retomar experiências vividas em novas significações, perceber e atualizar novas possibilidades de ser e fazer” (BETTI, 2007, p. 212).

O debate a respeito do movimento compreendido como linguagem é, portanto, ponto de partida para considerar que as crianças pequenas entram em contato com elementos culturalmente construídos pela sociedade e constituem-se como sujeitos nas relações em que utilizam suas formas de comunicação e expressão. Entretanto, é preciso identificar princípios pedagógicos que proporcionam ao movimento do corpo como linguagem, uma forma de relação da criança pequena consigo mesma, com os outros e com o contexto da escola.

A reflexão sobre as especificidades da criança pequena, no contexto da escola, torna-se ainda mais recorrente com a crescente presença delas no Ensino Fundamental²⁰.

No contexto brasileiro, o Plano Nacional de Educação (PNE)²¹ 2014-2024, aprovado pela Lei n. 13.005, em 25 de junho de 2014, institucionaliza a universalização da educação básica com a obrigatoriedade da matrícula de crianças de 4 a 5 anos e aponta uma ampliação em 50% do atendimento para as crianças de até 3 anos, o que deveriam ocorrer até o ano de 2016. Essa implantação não ocorreu totalmente por um conjunto de fatores²², mas ampliou largamente a oferta de matrículas para as crianças pequenas.

Ferreira (2016) indica que a obrigatoriedade de ensino para as crianças pequenas vem se tornando prioridade das políticas educacionais em todo o mundo. Entretanto, a intencionalidade de aumentar o número de vagas está muito relacionada a uma concepção de que a Educação Infantil deva preparar as crianças para o Ensino Fundamental, e não baseada em um projeto de formação que compreenda esse momento de vida da criança como um período de experiências significativas próprias

²⁰ As lógicas de organização das escolas de Ensino Fundamental são diferentes e remetem a fatores como “conteúdos disciplinares, alfabetização antecipada, número de dias letivos e frequência obrigatória de 60%, das 800 horas e expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança” (FERREIRA, 2016, p.11).

²¹ O Plano Nacional de Educação determina as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional entre os anos de 2014 e 2024. Segundo o documento (BRASIL, 2014), consiste em metas que pretendem: garantir o direito à Educação básica e promover o acesso, à universalização do ensino obrigatório; reduzir desigualdades e valorizar a diversidade; valorizar os profissionais da Educação, o que é considerado estratégico para que as metas anteriores sejam atingidas; e ampliar o acesso ao ensino superior. Saliento que o estudo de Carpes (2016), procurou tecer uma análise crítica dos documentos referentes ao processo de elaboração e aprovação do PNE.

²² Ferreira (2016) aponta que a ampliação dada por uma obrigatoriedade não se efetivou principalmente pela falta de Centro de Educação Infantil (CEI) e profissionais especializados. A autora salienta ainda que o aumento do número de crianças atendidas, em alguns estados, ocorreu em detrimento da redução do atendimento de tempo integral e aumento da carga horária dos professores que as atendem.

a elas. A autora indica a necessidade de se atentar para as “diferenças institucionais da Educação Infantil e Ensino Fundamental e discutir exaustivamente os objetivos e a qualidade esperada em cada modalidade educacional” (FERREIRA, 2016, p. 11).

Nem sempre a ampliação tem como foco central os aspectos pedagógicos da Educação de crianças pequenas, fato pelo qual é preciso refletir sobre as implicações dessa expansão. No campo pedagógico, saliento a importância da formação docente e da constituição de saberes da e sobre a prática pedagógica que auxiliem os professores que atuam com essas crianças. No campo político, não basta aumentar o número de crianças matriculadas, sem que haja estrutura física e professores com condições de trabalho (formação, remuneração, hora atividades etc.).

A proposta política de atender as crianças de até 3 anos nos Centros de Educação Infantil fez com que parte da ampliação de vagas para crianças de 4 e 5 anos ocorresse com a matrícula em escolas de Ensino Fundamental. O que nos remete a outro questionamento: houve uma preocupação com a formação dos professores sobre diferenças de práticas pedagógicas com as crianças pequenas em relação ao que ocorre com crianças do Ensino Fundamental?

Ao colocar crianças pequenas em escolas de Ensino Fundamental, há um risco de estas terem dificuldades de incorporar rotinas e regras desse nível de ensino, diferentes das existentes nas instituições de Educação Infantil. Ferreira (2016) indica que é preciso proporcionar às crianças pequenas, que frequentam uma instituição de Educação Infantil ou uma escola de Ensino Fundamental, um “espaço de convivência, que proporcione a construção de identidades coletivas e ampliação de conhecimentos de diferentes naturezas, que facilite o acesso a bens culturais e crie as possibilidades de vivência da infância” (FERREIRA, 2016, p. 11).

No contexto de escolas do Ensino Fundamental, que passaram a ampliar o atendimento a crianças pequenas, a prática pedagógica dos professores deve contemplar o trabalho educativo com linguagens, as quais podem favorecer o acesso delas aos bens culturais historicamente acumulados.

A capacidade de simbolizar amplia-se quando a criança articula a aquisição da fala à manipulação de diferentes objetos e/ou vivências corporais de situações diferenciadas, sendo a linguagem o instrumento que vai elaborar e organizar a expressividade da criança no mundo dos símbolos. Assim, o corpo como um conjunto de dimensões física, afetiva, histórica e social assume um papel fundamental no processo de constituição da criança muito pequena como sujeito cultural. (GARANHANI; NALDONY, 2015a, p. 1012)

Assim, a criança em movimento é uma das formas pelas quais se constitui como sujeito cultural. O movimento do corpo abordado como linguagem possibilita às crianças se apropriarem dos sentidos e significados histórico-culturais dos diferentes contextos em que estão inseridas, além de ser uma forma singular de sua comunicação, que atende às especificidades do momento da vida em que se encontram: a infância.

Portanto, uma preocupação pertinente é que os responsáveis pela prática pedagógica da linguagem movimento devam favorecer a vivência de uma infância própria às crianças pequenas, mesmo que estejam frequentando escolas de Ensino Fundamental. Por isso, é importante refletir sobre quem são os responsáveis pela prática pedagógica da linguagem movimento nessas instituições?

Está escrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), artigo 26, parágrafo 3º, “A Educação Física, integrada a proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Escola Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (BRASIL, 1996). Esse fato passa instituir a maior presença de professores de Educação Física na escola e fomenta o debate a respeito da necessidade de se repensar propostas para sua prática pedagógica nos diferentes segmentos de ensino.

No que se refere à educação da criança pequena, com a alteração da LDB pela homologação da Lei n. 12.796 da LDB de 4 de abril de 2013, é antecipada a entrada das crianças na escola com 4 anos de idade. Segundo o artigo 6º, “é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade” (BRASIL, 2013). Com isso, a Educação Física passa a se tornar obrigatória também na escola das crianças pequenas. Entretanto, existe um debate sobre a presença do professor de Educação Física na Educação Infantil, propostos por alguns estudos como de Ferraz e Macedo (2001), Sayão, (1999), Cavallaro e Muller (2009), Ayoub (2001), entre outros.

Em síntese, o (a) professor (a) de Educação Infantil, como um (a) profissional da relação, necessita integrar saberes sobre a criança, os quais poderão ser construídos na interação com outros (as) professores (as) de diferentes formações. Como exemplo, o (a) professor (a) de Educação Física, que além de realizar práticas educativas com as crianças, poderá compartilhar saberes sobre o desenvolvimento e aprendizagem da movimentação do corpo infantil, com os (as) parceiros professores da Educação Infantil. (GARANHANI; NADOLNY, 2017, p. 61).

Este debate não é objeto do meu estudo, entretanto, a presença crescente de professores de Educação Física na educação da criança pequena na escola torna imprescindível a construção de saberes sobre a docência nesse contexto e um projeto de formação que fundamente sua prática pedagógica.

Henning (2014), em sua pesquisa sobre a inserção das crianças pequenas em escolas de Ensino Fundamental, salienta que há uma diversidade de posicionamentos sobre as concepções de professores da Educação Física sobre sua prática pedagógica. A autora indica a existência de concepções tradicionais e contemporâneas, geradas pela predominância do ecletismo teórico e também baseado em experiências empíricas dos professores, nas relações com as crianças.

Percebe-se que o ecletismo está associado às experiências vivenciadas ao longo dos anos de atuação desses professores. Assim, a experiência profissional tanto pode contribuir no processo educativo, quanto pode reiterar práticas equivocadas, quando está dissociada de fundamentos teóricos sobre as concepções de Educação e Educação Física. (HENNING, 2014, p.122).

A autora indica, ainda, a necessidade de estudos que tomem como objeto uma concepção de Educação Física articulada ao debate do campo da Educação. Com base nessas considerações, realizei uma pesquisa do estado da arte²³ da produção acadêmica sobre a prática pedagógica de professores da Educação Física que atuam com as crianças pequenas no contexto da educação escolar. No levantamento, encontrei um reduzido número de teses de doutorado e dissertações de mestrado.

Utilizei como base de dados o banco de teses e dissertações da Capes²⁴, e, para a pesquisa, foram categorizadas palavras-chaves que se articulam com o estudo, sendo: prática pedagógica, Educação Física, criança, infância e Educação Infantil²⁵. Estas foram pesquisadas nos títulos dos estudos e associadas duas a duas como forma de delimitação da busca, ou seja, os temas deveriam estar relacionados.

A Tabela 1 apresenta a associação em pares das palavras-chave para a realização do estado da arte.

²³ Estado da arte, também conhecido como estado do conhecimento, é um balanço do conhecimento, baseado na análise comparativa de vários trabalhos, sobre uma determinada temática. (ANDRÉ, 1999).

²⁴ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vinculada ao Ministério da Educação do Brasil e atua na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Informações podem ser encontradas no *site* da Capes <<http://www.capes.gov.br/>>.

²⁵ A utilização da expressão Educação Infantil para caracterizar pesquisas com as crianças pequenas se deve ao fato de não serem encontrados estudos que utilizem o termo **criança pequena** em seus títulos.

TABELA 1 – NÚMERO DE PESQUISAS SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA COM CRIANÇAS PEQUENAS

Palavras-chave	Mestrado	Doutorado
Prática Pedagógica + Educação Infantil	7	0
Prática Pedagógica + Educação Física	31	4
Educação Física + Educação Infantil	4	0
Educação Física + Criança ou Infância	3	0

Fonte: O autor (2018), tendo como referência o banco de dados de teses e dissertações da Capes.

É possível verificar, na Tabela 1, que a prática pedagógica tem sido preocupação tanto no contexto da educação da criança pequena quanto na Educação Física. Entretanto, não encontrei nenhuma pesquisa que abordasse a prática pedagógica da Educação Física na Educação Infantil. Mesmo quando identificadas no contexto da Educação Física relacionada com a Educação Infantil, as pesquisas encontradas tinham uma preocupação com os debates sobre currículo, desenvolvimento motor e formação de professores. Dentre as pesquisas, destaco uma que se preocupou em compreender a relação entre o cuidar e o educar as crianças (ROCHA, 2011); uma que investigou os documentos produzidos pelo estado no período Pós-LDBEN – 1996 e que tratavam da Educação Física na Educação Infantil (GOMES, 2012); e outra que procurou compreender como professores de Educação Física constroem suas identidades docentes (RODRIGUES, 2012). Além de estudos ligados à representação do professor de Educação Física sobre sua prática em creches e núcleos de Educação Infantil (MATTOS, 2012). E, por fim, que evidenciaram e analisaram os aspectos didáticos que demarcam o processo de elaboração e implementação de um currículo multicultural crítico (SOUZA, 2012).

No que se refere à articulação entre a Educação Física e os conceitos de criança e/ou infância, identifiquei uma pesquisa que tratava de manifestações das crianças nas ruas (COUTO, 2008) e suas relações com a escola e outra pesquisa que faz uma abordagem histórica da criança nas revistas de Educação Física (BERTO, 2008). Por fim, minha pesquisa relaciona os saberes da Educação Física com elementos da cultura infantil (TONIETTO, 2009). Com isso, é possível observar que

existe uma lacuna de pesquisas no Brasil, no que se refere à prática pedagógica de professores de Educação Física que atuam com as crianças pequenas.

Tendo como referência o cenário de poucas pesquisas, a grande presença da criança pequena nas escolas de Ensino Fundamental e a necessidade de contribuir com estudos sobre a prática pedagógica de professores de Educação Física com as crianças pequenas, apresento a questão central do estudo:

- **Como se caracteriza a prática pedagógica de professores da Educação Física com crianças pequenas?**

1.2 Prática pedagógica: em busca de um conceito

A prática pedagógica tem sido objeto de reflexão de pesquisadores, professores, formadores e gestores da área da Educação. Entretanto, há questionamentos das especificidades da prática pedagógica de professores que atuam com crianças pequenas. Assim, é necessário identificar estudos que possam elucidar os conceitos relacionados à prática pedagógica, para contribuir com o tema em pesquisa.

As reflexões têm como ponto de partida a compreensão de que os sentidos da prática pedagógica são construídos pelos sujeitos envolvidos no conjunto de relações que ocorrem na escola. Sujeito que, segundo Charlot (2000),

[...] apropria-se do social sob uma forma específica, compreendidos aí sua posição, seus interesses, as normas e os papéis que lhe são propostos ou impostos. Sujeito não é uma distância para com o social, é sim um ser singular que se apropria do social sob uma forma específica, transformada em representações, comportamentos, aspirações, práticas, etc. (CHARLOT, 2000, p. 43).

A prática pedagógica não é dada, ela é construída pelos sujeitos em suas **experiências escolares**. Para Charlot (2000), é na relação dos sujeitos em suas experiências escolares que são partilhados fatos, normas, valores e atitudes. Portanto, é necessária uma sociologia do sujeito, baseada no princípio de que “toda relação consigo supõe a relação com o outro, e toda a relação com o outro é uma relação consigo” (CHARLOT, 2000, p. 39).

A prática pedagógica deve ser pensada com base na realidade escolar, que apresenta uma complexidade de relações nas quais os sujeitos estão imersos.

Professores e crianças, em suas relações com os saberes na escola, não podem ser pensados de forma isolada da sociedade. Eles compartilham normas, valores e atitudes construídos socialmente e que os acompanham nos diferentes contextos de que participam. Portanto, a escola como espaço ocupado por sujeitos e relações é uma instituição social, pois não está isolada de contextos sociais, é constituída por um conjunto de relações sociais que dão sentido para prática pedagógica. Por isso,

[...] é fundamental ressaltar que a educação se articula a diferentes dimensões e espaços da vida social sendo, ela própria, elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas. A Educação, portanto, é perpassada pelos limites e possibilidades da dinâmica pedagógica, econômica, social, cultural e política de uma dada sociedade (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 202).

O posicionamento dos autores demanda que a escola, enquanto instituição social, aproxime-se de seu caráter “mais relacional, mais dialógico, mais cultural-contextual e comunitário, em cujo âmbito adquire importância à relação que se estabelece entre todas as pessoas que trabalham dentro e fora da instituição”. (IMBERNÓN, 2004, p. 7).

Os sujeitos da escola comungam de um conjunto de experiências constituídas de forma indissociável da “relação consigo, relação com os outros (professores e colegas), relação com o saber” (CHARLOT, 2000, p. 47). Neste cenário, inicio discussões sobre saberes da e sobre a prática pedagógica e, na sequência, procuro debater sobre o tema: a prática pedagógica da Educação Física escolar com crianças pequenas.

1.2.1 Os saberes da e sobre a prática pedagógica

Para uma aproximação do conceito de prática, utilizo os estudos de Charlot (2000; 2005) quando considera que, na docência, ela é uma **prática do saber**, na qual é preciso que o ensino esteja na direção desta prática e não apenas na apresentação de conteúdos.

A prática que aqui está em questão é com efeito uma prática do saber. Ela funciona segundo normas específicas do mundo do saber: construção de um universo e de um discurso no qual a norma é a coerência interna. A prática do saber é organizada para atingir um fim, mas, diferentemente de uma prática profissional, a finalidade aqui não é produzir efeitos agindo sobre o mundo, e sim produzir um mundo específico, no qual a lei é a coerência (CHARLOT, 2005, p. 91).

Essa ideia se torna central para compreender que a prática pedagógica não tem um produto final e acabado. Ela trata da formação de sujeitos que partilham diferentes contextos sociais. Portanto, essa prática é contextualizada, uma vez que é marcada por uma dada situação em que ocorre, ao mesmo tempo que “se liberta dessa ancoragem a uma determinada situação para construir um saber que seja verdadeiro independente da situação” (CHARLOT, 2005, p. 92).

Assim, é preciso considerar que a **prática** é “também uma forma de saber” ou ainda, que “existe saber mesmo nas práticas” (CHARLOT, 2000, p. 62). Para elucidar essa questão, Charlot (2000; 2001; 2005) elabora dois conceitos como ponto de referência para compreender as relações entre a prática e o saber: **a prática do saber e o saber da prática**.

Para o autor, o **saber** é apresentado sob a forma de um sistema, um discurso construído e, para tanto, é necessário um processo de constituição do discurso da prática.

Trata-se exatamente de uma prática: o conceito não tem aí o estatuto de objeto a ser contemplado ou exposto em um discurso, mas sim um estatuto de instrumento para resolver problemas, construir outros conceitos, produzir efeitos de saber. Porém, trata-se de uma prática da qual a finalidade última é construir um mundo coerente de saberes. Essa prática é uma prática específica. Ela funciona no homogêneo, o saber adquirido permitindo construir novos saberes. (CHARLOT, 2005, p. 93).

Para o autor, essa prática é específica por ser uma prática do saber que emerge da mediação entre a lógica das práticas e dos discursos, ou seja, da relação entre os saberes constituídos e já sistematizados com saberes do cotidiano.

A **prática do saber** funciona conforme um conjunto de normas específicas do mundo do saber, constituída por um universo e um discurso, no qual a norma é a coerência interna. Ela é organizada para atingir um fim, entretanto, sua finalidade não é produzir efeitos agindo sobre o mundo, mas produzir um mundo específico. É uma forma de mediação entre a lógica das práticas e dos discursos eruditos, isso significa que entre estas duas lógicas subsistem uma diferença de natureza, “a prática do saber é uma prática e não um saber” (CHARLOT, 2005, p. 94).

A prática do saber é constituída em contextos singulares que permitem construir novos saberes, por meio de novas possibilidades de resolução de situações-

problema, presentes em diferentes contextos. Ainda que a prática do saber seja contextualizada, seu objetivo é:

[...] descontextualizar o saber: ela é contextualizada uma vez que, como toda prática, tem a marca da situação na qual ela se desenvolve; mas ela tende precisamente a se libertar dessa ancoragem a uma determinada situação para construir um saber que seja verdadeiro e independente da situação. (CHARLOT, 2005, p. 91).

Já o **saber da prática** identifica os conhecimentos sobre a prática produzidos por pesquisas, “constitui uma segunda forma de mediação entre as duas lógicas”. (CHARLOT, 2005, p. 94). O saber da prática é um saber que afere ao profissional as competências suplementares para atingir seus fins. Entretanto, não se trata de uma teoria fundamental que o profissional só precisa aplicar. Por isso, é organizada como uma mediação entre a lógica da teoria e da prática, que só faz sentido pela apropriação dos sujeitos. O saber da prática visa uma compreensão da ação do sujeito sobre os problemas. A dimensão de saber a ele dado possibilita, através de sua socialização, a formulação de novos saberes.

Compreender o conceito de prática no contexto escolar é tratá-lo com especificidades pedagógicas, pois remete a determinadas concepções de criança e infância que influenciam e são influenciadas pela prática pedagógica dos professores. Nesse contexto, para identificar os sentidos da prática pedagógica de professores que atuam com crianças pequenas, é necessário encontrar maneiras de ler e interpretar as ações dos professores na relação com o mundo, com os outros e com o saber, para identificar elementos que dão **sentido pedagógico à docência**²⁶.

É neste cenário que recorro ao estudo de Franco (2016) sobre a epistemologia do conceito de **prática pedagógica**. Para a autora, as práticas desenvolvidas pelos professores no contexto escolar podem ou não ser construídas pedagogicamente. Quando a prática do professor apenas supervaloriza a técnica no campo pedagógico, ela pode não assumir uma dimensão pedagógica. Por isso, na prática construída pedagogicamente “há a mediação do humano e não a submissão do humano a um artefato técnico previamente construído” (FRANCO, 2016, p. 536).

²⁶ Reconheço que o sentido pedagógico da docência não é constituído apenas pelo que o professor desenvolve com os alunos, engloba ainda suas “perspectivas e expectativas profissionais, além dos processos de formação e dos impactos sociais e culturais do espaço ensinante, entre outros aspectos que conferem uma enorme complexidade a este momento da docência” (FRANCO, 2016 p. 542).

Para que uma prática seja pedagógica, ela tem que apresentar uma finalidade que possibilite à criança refletir sobre seu contexto social, assumindo uma dimensão de saber. E, para Franco (2016), as **práticas pedagógicas** são práticas sociais exercidas com a finalidade de concretizar um projeto educativo. Portanto, têm como base os estudos da Pedagogia, sendo “uma prática social que procura organizar/compreender/transformar as práticas sociais educativas que dão **sentido** e direção às práticas educacionais” (FRANCO, 2016, p. 536, grifo meu).

Aferir uma prática como pedagógica é compreendê-la como uma prática social, mas que tem uma direção para os sentidos a que se pretende com ela e que se efetiva na docência. Portanto, tratar do conceito de prática pedagógica é tratar da concepção de Pedagogia e do papel do professor na docência.

Para contribuir com este debate, Franco (2016) sinaliza para uma epistemologia da prática pedagógica,

[...] na qual, diferentes pesquisadores sublinham a importância do sujeito-docente que elabora a realidade, transformando-a e transformando-se no processo, afirma-se neste artigo que a prática pedagógica docente está profundamente relacionada aos aspectos multidimensionais da realidade local e específica, às subjetividades e à construção histórica dos sujeitos individuais e coletivos (FRANCO, 2016, p. 540).

Uma prática pedagógica exige uma intencionalidade prévia, em que o professor precisa tomar consciência de suas funções no contexto escolar, mas, mais que isso, suas funções sociais, com os fins a que se pretende com a Educação.

Assim, um professor que sabe qual é o sentido de sua aula em face da formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem a consciência do significado de sua ação, tem uma atuação pedagógica diferenciada: ele dialoga com a necessidade do aluno, insiste em sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir o aprendizado, acredita que este será importante para o aluno. (FRANCO, 2016, p. 541).

Para a autora, o professor precisa ter um objetivo a atingir, uma proposta de Educação, uma concepção do que ensina e para que ensina. Além disso, ele tem finalidades, planejamento, acompanhamento, críticas e responsabilidades sociais com o processo educacional.

A intencionalidade **pedagógica** se materializa na docência, na qual o professor engloba a didática²⁷, mas também as circunstâncias da formação, os espaços-tempos escolares, as opções de organização da docência, as parcerias, expectativas do docente e especialmente as finalidades do projeto educativo (FRANCO, 2016).

Dar atenção para a didática como parte integrante da prática pedagógica significa abordar os aspectos internos da prática que influenciam na relação das crianças com os saberes e que fazem parte dos saberes da prática dos professores. Portanto, na docência, o professor, “requer pelo menos, dois movimentos: o da reflexão crítica de sua prática e o da consciência das intencionalidades que presidem suas práticas” (FRANCO, 2016, p. 543).

A caminhada no meio de processos que ocorrem para além da aprendizagem, de forma a garantir o ensino de conteúdos e atividades que são considerados fundamentais para aquele estágio de formação do aluno, e, por meio desse processo, criar nos alunos mecanismos de mobilização de seus saberes anteriores construídos em outros espaços educativos. O professor, em sua prática pedagogicamente estruturada, deverá saber recolher, como ingredientes do ensino, essas aprendizagens de outras fontes, de outros mundos, de outras lógicas, para incorporá-las na qualidade de seu processo de ensino e na ampliação daquilo que se reputa necessário para o momento pedagógico do aluno. (FRANCO, 2106, p. 547).

Neste cenário, recorro a Charlot (2001, p. 9) para concluir que o “ensino e formação convergem assim no topo, na ideia de cultura, uma na sua lógica de saber constituído, outra na sua lógica de práticas organizadas para atingir um fim”. A prática pedagógica, portanto, é parte do processo educacional que permite a apropriação da experiência humana, que é possibilitada pela obrigação e/ou necessidade que o sujeito ao nascer tem de aprender.

Nascer é penetrar nessa condição humana. Entrar em uma história, a história singular de um sujeito inscrita na história maior da espécie humana. Entrar em um conjunto de relações e interações com outros homens. Entrar em um mundo onde ocupa um lugar (inclusive, social) e onde será necessário exercer uma atividade. (CHARLOT, 2000, p. 53).

²⁷ A etimologia da palavra **didática** deriva do grego *didaktika*, do verbo *didasko*, que é relativo ao ensino. Ela auxilia nas reflexões dos processos em que ensino e aprendizagem ganham novas conotações e tem como base finalidades docente, que, no caso deste estudo, devem levar em consideração as relações sociais dos sujeitos envolvidos no processo de apropriação de saberes. A preocupação das abordagens didáticas está nos sentidos que são atribuídos aos saberes no contexto da cultura e da sociedade em que eles são construídos e que tem como base os valores criados pelos homens em cada época e lugar. (RIOS, 2010).

Por se tratar de um processo educativo, a prática pedagógica não pode ser considerada uma via de mão única. Ela deve ser considerada como uma relação com o saber. Para Charlot (2000), isso se deve ao fato de o aprender ser uma atividade que tem dispositivos e formas que variam conforme o indivíduo que aprende. Portanto, não é apenas uma questão de análise cognitiva.

Aprender é exercer uma atividade em situação: em um local, em um momento da sua história e em condições de tempo diversas, com a ajuda de pessoas que ajudam a aprender. A relação com o saber é relação com o mundo, em um sentido geral, mas é, também, relação com esses mundos particulares (meios, espaços...) nos quais a criança vive e aprende. (CHARLOT, 2000, p. 67).

Segundo Charlot (2000), a questão do **aprender** é mais ampla que a do **saber**, pois existem diversas maneiras de se aprender algo e nem todas elas significam apropriar-se de um saber. Além disso, conforme o autor, um sujeito que procura se apropriar de um saber mantém outras relações com o mundo. Os estudos de Charlot (2000) sobre a relação com o saber no contexto escolar auxiliam na compreensão da prática pedagógica do professor, no sentido de favorecer a relação das crianças com o saber, assegurando-lhes certo domínio do mundo em que vivem. De acordo com ele, ao se adquirir um saber, permite-se,

[...] assegurar um certo domínio do mundo no qual se vive, comunicar-se com os outros seres e partilhar o mundo com eles, viver certas experiências e, assim, tornar-se maior, mais seguro de si, mais independente. (CHARLOT, 2000, p.60).

Considerar a dimensão do saber é compreender que a criança não recebe apenas um conhecimento, mas exerce atividades próprias de um **sujeito de saber**²⁸, as quais são: “argumentação, experimentação, vontade de demonstrar, provar, validar” (CHARLOT, 2000, p. 60). É também considerar que a relação está situada historicamente, pois os sujeitos são constituídos em determinados momentos históricos, com valores, regras, costumes e crenças que se modificam.

Não há sujeito de saber e não há saber senão em uma certa relação com o mundo e, que vem a ser, ao mesmo tempo e por isso mesmo, uma relação com o saber. Essa relação com o mundo é também relação consigo mesmo e relação com os outros. Implica uma forma de atividade e, acrescentarei, uma

²⁸ Expressão utilizada por Charlot (2000) para indicar que, na relação com o saber, o sujeito tem desejos, paixões e convicções que influenciam nesta relação.

relação com a linguagem e uma relação com o tempo. (CHARLOT, 2000, p. 63).

No caso do contexto escolar, essa relação com o saber remete a consequências metodológicas, no sentido de postular de forma imediata o sujeito e o saber na relação. São elas: teóricas, sendo o valor e o sentido do saber, nascem das relações induzidas e supostas por esta apropriação; e pedagógicas, quando o processo que leva a criança a adotar uma relação com o mundo deve ser objeto da educação, e não o acúmulo de conteúdos (CHARLOT, 2000). Portanto, que relações com o saber devem ser promovidas na prática pedagógica do professor?

Charlot (2000) identifica o professor como um sujeito representante de sua disciplina de ensino, um indivíduo singular, com características sociais diversas e que apresenta a relação com o saber para as crianças tendo como base suas relações com o saber, com seu profissionalismo, com seu estatuto institucional, com a sua pessoa. Portanto, a relação com o saber no contexto da escola é uma relação epistêmica, identitária e social.

O autor salienta que o aprender pode encontrar **três formas de relação epistêmica com o saber**. A primeira delas refere-se ao acúmulo de conteúdos intelectuais, trata-se de saberes-objetos, cuja existência é depositada em objetos, locais e pessoas. Inclui aí o processo epistêmico da **objetivação-denominação**, que inclui “o saber-objeto e um sujeito consciente de ter se apropriado de tal saber”. (CHARLOT, 2000, p. 68).

Na segunda, o aprender pode ser também **dominar uma atividade**, ou “capacitar-se a utilizar um objeto de forma pertinente. Não é mais passar da não posse a posse de um objeto (o saber), mas, sim, do não domínio ao domínio de uma atividade” (CHARLOT, 2000, p. 69). Domínio esse que se inscreve no corpo e que remete a um sujeito encarnado no corpo. Segundo o autor,

[...] existe, de fato, um Eu, nessa relação epistêmica com o aprender, mas não é um Eu reflexivo que abre um universo de saberes-objetos, é um Eu imerso em uma dada situação, um Eu que é corpo, percepções, sistema de atos em um mundo correlato de seus atos (como possibilidade de agir, como valor de certas ações, como efeito dos atos). (CHARLOT, 2000, p. 69).

Há, neste caso, um distanciamento reflexivo, que não torna o produto da aprendizagem autônomo sob a forma de um saber-objeto.

Por fim, aprender na sua forma epistêmica é dominar uma relação, e não uma atividade, em um processo epistêmico de **distanciação-regulação**.

Aqui, o sujeito epistêmico é o sujeito afetivo e relacional, definido por sentimentos e emoções em situação e em ato; isto é – para não recorrer a algo inapreensível – o sujeito como sistema de condutas relacionais, como conjunto de processos psíquicos implementados nas relações com os outros e consigo. (CHARLOT, 2000, p. 70).

O que difere as três formas de relação epistêmica é a relação que se estabelece com o saber, sendo que as três podem gerar diferentes formas de consciência, e até mesmo um espírito concreto e prático. O aprender para assumir uma relação epistêmica com o saber deve considerar a aquisição de um saber, dominar uma atividade, adentrar as suas formas relacionais. É nesse sentido que a relação epistêmica com o saber se articula a **relação identitária com o saber**.

Toda relação com o saber é, portanto, uma relação consigo mesmo, em um processo que põe em jogo a construção de uma imagem própria. Imagem que é constituída pela constante relação com o outro que me incentiva ou restringe, que eu admiro ou detesto, que eu sigo ou evito. Charlot (2000) identifica a importância da dimensão relacional como integrante da dimensão identitária no contexto escolar, uma vez que a relação com o saber está estritamente ligada à relação com o docente e do aluno consigo mesmo.

Na **relação social com o saber**, a criança é considerada um sujeito que ocupa uma posição “social e escolar, que tem história, marcado por encontros, eventos, rupturas, esperanças, as aspirações a ‘ter uma boa profissão’, a tornar-se alguém’, etc.” (CHARLOT, 2000, p. 73). Um eu, que está intimamente relacionado com o outro, com o professor, com os colegas, com os pais, com os demais familiares, cada qual com suas características singulares. Portanto, a relação social não se acrescenta às dimensão epistêmica e identitária, mas “contribui para dar-lhes uma forma particular” (CHARLOT, 2000, p. 73). Dimensões identitária e social são inseparáveis. Além disso, a relação com o saber não pode ser abordada como determinada pela posição social. Claro que a posição é importante, mas as análises devem abordar histórias sociais, a evolução tecnológica, o sistema escolar, as formas e valores culturais. Assim, a relação com o saber é abordada no seu sentido amplo, como debatido por Charlot (2000, 2005, 2013), e que inclui suas formas epistêmica, identitária e social.

Schmidt, Garcia e Horn (2008) salientam que os debates e experiências formativas desenvolvidas por pesquisadores e formadores de professores, nas últimas décadas, produziram alguns consensos.

As inovações e transformações das práticas, nas aulas, dependem muito menos da aquisição das habilidades instrumentais e muito mais da capacidade que os professores têm para a produção de conhecimento no campo da didática. Em outras palavras, sem negar a importância da formação técnica, indica-se a necessidade de ampliação das possibilidades de produção de conhecimento pelos professores, por meio de melhores condições objetivas de trabalho e de formação profissional. (SCHMIDT; HORN; GARCIA, 2008, p. 179).

A possibilidade de inovação no campo da Educação se processa na prática pedagógica do professor, o que torna fundamental que o professor reflita sobre novas formas de organização de suas aulas e uma percepção do seu papel como protagonista na efetivação de um projeto educativo. É nesse sentido que há espaço para as subjetividades dos sujeitos na constituição de saberes da e sobre a prática pedagógica.

Lucarelli (1994) observou, em seus estudos sobre possibilidades de inovação na prática pedagógica, a necessidade de considerar não apenas as relações micro do que ocorre na escola, mas relacioná-las com o contexto social, político e cultural dos sujeitos. Para a autora, a prática pedagógica inovadora tem como origem a necessidade de encontrar novas formas de solucionar problemas particulares que possam contribuir com a materialização de um projeto de formação. Portanto, as ações que podem auxiliar na resolução dos problemas estão presentes em novas formas de práticas pedagógicas que emergem da realidade, que emergem de reflexões que consideram as teorias que foram historicamente construídas e que dão base para constituição do novo. Para isso, é necessário que, em sua formação, os professores sejam mobilizados a utilizar:

[...] conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, construir e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores. (PIMENTA, 2012a, p. 19)

Essa reflexão permite uma aproximação ao que Pimenta (2012a) denomina de **atividade docente**. Para a pesquisadora, a atividade docente tem como central o ensino, que é compreendido como a ação de agentes capazes de desenvolver uma

atividade material para transformar o mundo natural e social humano. As “transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática” (PIMENTA, 2012a, p. 9). Portanto, é na forma como o professor constrói sua prática pedagógica que se materializam os sentidos e fins de um projeto educativo.

Para debater como o professor poderá construir sua prática pedagógica, utilizo as categorias de análise organizadas por Cunha (2012), sendo:

- as relações que o professor estabelece com o “ser” e o “sentir” (prazer, entusiasmo, exigência, princípios e valores);
- as relações que estabelece com o “saber” (matéria de ensino, relações teoria e prática, a linguagem e a produção do conhecimento);
- as relações que estabelece com o “fazer” (planejamento, métodos, objetivos, motivação do aluno e avaliação). (CUNHA, 2012, p. 94)

No agrupamento que trata das **relações que o professor estabelece com o ser e sentir**, Cunha (2012) indicou que os professores deverão gostar do que fazem. De acordo com a autora, “parece ser possível inferir que a experiência positiva com a docência realimenta o gosto pelo ensino”. (CUNHA, 2012, p. 94). O gosto pelo que faz se materializa em um rigor com relação às atitudes tanto do professor quanto das crianças, para aquilo que identificam como necessário a uma prática pedagógica, por exemplo: a necessidade de se cumprir horários, de utilizar uma linguagem adequada em sala de aula, de cobrar o caderno das crianças em dia e realizar um esforço para que os alunos aprendam.

A autora identificou, ainda, uma relação afetiva entre o professor e o conhecimento de sua disciplina. Essa questão se complementa com o “prazer intelectual obtido no adentramento teórico e prático de uma área do conhecimento”. (CUNHA, 2012, p. 96). Assim, entre os professores pesquisados pela autora, foi recorrente a preocupação com a relação teoria e prática. Ela identificou que a relação mais habitual que os professores constroem tem como ponto de partida a prática pedagógica, ou seja, os professores utilizam fatos ocorridos na prática para serem elucidadas por meio de teorias.

Relacionado a esse aspecto, a segunda categoria identificada por Cunha (2012) é a **relação do professor com o saber**, caracterizada como a produção do conhecimento na sala de aula. A pesquisa identificou que o professor deve instigar a criança

[...] à ação, à reflexão crítica, à curiosidade, ao questionamento exigente, à inquietação e à incerteza. É o oposto da transmissão do conhecimento pronto, acabado. É a perspectiva de que ele possa ser criado e recriado pelos estudantes e pelos professores na sala de aula. (CUNHA, 2012, p. 99).

Foi recorrente entre os professores do seu estudo o fato de valorizarem as ações dos alunos em sala de aula, reconhecendo neste princípio “um dos fatores principais das aprendizagens” (CUNHA, 2012, p. 96). Portanto, a relação que o professor estabelece com o saber deve levar em consideração a ação dos alunos como sujeito das aprendizagens.

Ainda na relação com o saber desenvolvido com as crianças, a linguagem se fez importante no sentido de descomplicar o conhecimento científico, na direção de encontrar relações com a realidade social (CUNHA, 2012). Essas ideias estão intimamente ligadas à categoria que diz respeito à **relação que o professor estabelece com o fazer**.

Cunha (2012) identifica três elementos como centrais: planejamento, desenvolvimento e avaliação de ensino. Ao abordar o planejamento, a autora identifica diferentes formas de materializá-lo, mas, mesmo quando os professores não realizam o planejamento, organizam estudos para o desenvolvimento das aulas.

Apesar de não ter o planejamento, ou melhor, o plano como valor universal, os BONS PROFESSORES dão muita importância ao estudo e à constante ação de revisão de seu fazer na sala de aula. Muitos afirmam que estudam cada vez que se preparam para as aulas; outros procuram antever o que pode ocorrer na sala, com o intuito de organizar o ambiente e as situações que melhor respondam às expectativas dos alunos. (CUNHA, 2012, p. 103, grifo da autora).

As relações com o saber, com o fazer e com o ser e sentir apresentados por Cunha (2012) influenciam diretamente a construção da prática pedagógica dos professores, sendo indicadores que permitem análises sobre ela e ocorrem de forma indissociável entre a relação do sujeito consigo mesmo, com os outros e com os saberes (CHARLOT, 2000).

O debate epistemológico que apresento compreende o professor como sujeito que se constitui no fazer docente, ao mesmo tempo que o considera como produtor de saberes da e sobre a prática pedagógica. Por isso, torna-se pertinente refletir a respeito do que configura o fazer docente dos professores. Essa reflexão foi objeto de análise de Cunha (2012), que procurou identificar o que fazem os professores, no

sentido de favorecer que assumam uma postura menos tradicional, permitindo a ação dos alunos como forma de apropriação dos saberes necessários para efetivar um projeto de educação. Mas como isso ocorre? Quais os processos que materializam uma educação que proporcione a relação com os saberes? Como se constitui a prática pedagógica de professores que atuam com crianças pequenas?

As relações se materializam na prática pedagógica nas quais os professores e as crianças constantemente transformam suas ações, ideias, pontos de vistas, evidenciando uma constante reconstrução das experiências vividas. Por isso, os aspectos ligados à relação com o fazer assumem grande importância do ponto de vista da mediação do professor e de aprendizagens das crianças no processo de relação com o saber.

Para que o aluno se aproprie do saber, para que construa competências cognitivas, é preciso que estude, que se engaje em uma atividade intelectual, e que se mobilize intelectualmente. Mas, para que ele se mobilize, é preciso que a situação de aprendizagem tenha sentido para ele, que o aluno possa produzir prazer, responder a um desejo. É a primeira condição para que o aluno se aproprie do saber. A segunda condição é que esta mobilização induza uma atividade intelectual eficaz. (CHARLOT, 2005, p. 54)

Nesse sentido, a prática pedagógica é considerada um espaço de construção coletiva, em que o professor media o processo, podendo mobilizar ou regular a participação das crianças. Caso tenha a intenção de mobilizar a construção coletiva, abre espaço para uma maior vivência de experiências, pois ele não se torna o centro, mas, sim, o mediador de um processo que considera as crianças também como sujeitos de transformação na prática pedagógica. É nesse sentido que torna-se indispensável refletir sobre as especificidades desse processo na prática pedagógica com crianças pequenas, para contribuir para a construção de uma Pedagogia da Infância.

Compreender que uma prática pedagógica ocorre na relação é considerar que a ação dos sujeitos envolvidos no processo precisa estar carregada de intencionalidades. Intencionalidade que no ambiente escolar se materializam na própria prática pedagógica. Portanto, a prática pedagógica precisa levar em consideração as inter-relações causais entre a prática e o discurso.

Para Guiddens e Turner (1999), há uma consciência **prática** e uma **discursiva**. É a consciência prática de suas ações que permite o questionamento das possibilidades de se manter ou se alterar a docência. O discurso historicamente

construído da prática influencia a prática do professor ao mesmo tempo que a prática pedagógica é parte constituinte do discurso da docência e acabam por se tornar uma nova forma de pensar e agir na realidade escolar.

Não basta que o professor esteja imerso no contexto da escola, ele precisa mobilizar nas crianças atitudes investigativas que, constantemente, promovam reflexões das problemáticas sociais presentes no contexto escolar.

Pimenta (2012b) espera que o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e valores permitam aos professores a construção de saber-fazer docente a partir da necessidade do cotidiano da escola. Surge, com isso, a necessidade de os professores serem capazes de investigar a própria prática pedagógica, para que construam seus saberes sobre a prática.

Neste cenário, faço a seguinte indagação: quais as especificidades da prática pedagógica na Educação Física da escola? Para promover esta reflexão, serão apresentados alguns estudos que têm se preocupado com a prática pedagógica na Educação Física escolar.

1.2.2 A prática pedagógica da Educação Física escolar com crianças pequenas

Ao construir uma investigação sobre a prática pedagógica da Educação Física na escola de crianças pequenas, é necessário acompanhar produções no campo da Educação Física que têm tomado como objeto de estudo a prática pedagógica e suas especificidades no contexto escolar. Para isso, apresento alguns estudos que vêm sendo desenvolvidos por grupos de pesquisa:

- Programas de Mestrado e Doutorado em Educação, Educação Física ou Ciências do Movimento Humano da Universidade do Estado de São Paulo (UNESP);
- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP);
- Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR);
- Universidade Federal do Rio Grande do Sul (URGS);
- Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP);
- Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC);
- Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG);
- Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT);

- Universidade Regional de Blumenau (FURB);
- Universidade Federal de Sergipe (UFS);
- Universidade do Oeste Paulista (UNOEST);
- Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Esses programas se destacaram durante a realização de uma pesquisa para delimitar um estado da arte²⁹ na base de dados de dissertações e teses da Capes, o qual teve a intenção de identificar estudos que apresentavam no título os temas **prática pedagógica** e **Educação Física**. O levantamento identificou 31 dissertações e 4 teses, as quais foram categorizadas por programa e orientador.

Alguns autores do campo da Educação Física que têm debatido a prática pedagógica na Educação Física apareceram com destaque na orientação de teses e dissertações. São eles: Vicente Molina Neto, Suraya Darido, Valter Bracht, Samoel de Souza Neto, Elenor Kunz e Juarez Vieira Nascimento.

Os estudos vêm mostrando que as experiências vividas pelos professores durante sua prática são parte constituintes de saberes sobre e da prática pedagógica, compondo um repertório de ações que podem ser reproduzidas ou alteradas ao longo da docência. Para demonstrar como isso ocorre, Sanchotene e Molina Neto (2010) identificam três categorias que compõem a prática pedagógica dos professores de Educação Física. São elas: práticas com padrão prático; práticas com padrão reflexivo e busca efetiva de respostas em outras áreas; práticas com padrão reflexivo aprofundado.

No caso da **prática como padrão prático**, os professores de Educação Física passam a privilegiar práticas que reproduzem o que tiveram quando eram alunos na educação básica ou as próprias práticas ao longo dos anos de docência. Em geral, os sujeitos que apresentaram essa característica na prática pedagógica tiveram uma formação inicial pouco questionadora e, após sua inserção como professor, passam a organizar as rotinas escolares fundamentadas no conteúdo e na estrutura escolar (SANCHOTENE; MOLINA NETO, 2010).

Desse modo, a relação que se estabelece entre professor e alunos é hierárquica, visto que há uma organização das aulas baseada nas práticas que deram certo. Há dificuldade em modificar essa organização, ou seja, as rotinas estão estabelecidas e há resistência a mudanças, principalmente porque as

²⁹ Os dados coletados na pesquisa estão disponíveis no Apêndice 1.

experiências corporais vivenciadas pelos professores são utilizadas em aulas em detrimento de outras práticas corporais (SANCHOTENE; MOLINA NETO, 2010, p. 67).

Como existe uma tradição no que se refere à prática pedagógica com crianças do Ensino Fundamental, a recente inserção das crianças pequenas nessas mesmas escolas acaba por desestabilizar os docentes em suas práticas. Com isso, como os professores de Educação Física, que estão acostumados a atuar com crianças maiores, devem organizar suas práticas pedagógicas com as crianças pequenas? A falta de tradição da atuação docente de professores de Educação Física com crianças pequenas é um campo propício para a inovação, no que se refere ao surgimento de novas possibilidades de práticas pedagógicas da Educação Física, transpondo a prática com padrão prático ao exigir espaço para reflexões a respeito do inesperado.

As **práticas com padrão reflexivo e busca efetiva de resposta em outras áreas** identificam que “nem sempre a reflexão está vinculada ao âmbito da Educação Física ou da educação, mas possibilita práticas mais diversificadas em relação às aulas fortemente ancoradas em conhecimentos esportivos” (SANCHOTENE; MOLINA NETO, 2010, p. 74). Na pesquisa dos autores, as experiências de movimento que os professores vivenciaram passam a ser transferidas para o contexto da escola. A questão, nessa situação, é que as práticas produzem modelos diretivos de movimentos técnicos e não reflexivos. Neste cenário, quais experiências de movimento os professores de Educação Física que atuam com as crianças pequenas possuem?

O foco não é identificar apenas as práticas de movimento que os professores que atuam com as crianças pequenas vivenciam, mas identificar os sentidos que elas assumem na escola, pois é nos sentidos dados pelos professores à prática pedagógica da Educação Física com as crianças que podem existir indícios das especificidades da prática.

Figueiredo (2004) identifica que experiências sociocorporais³⁰ na formação dos professores de Educação Física centradas no fazer corporal, quando levadas para o contexto escolar sem uma aproximação com reflexões pedagógicas, representa um

³⁰ Segundo a autora, as experiências sociocorporais são experiências que os alunos têm ao longo de sua vida, em que o movimento é central na realização das ações. Elas produzem “ações específicas como valorizações e hierarquizações decorrentes de elementos inscritos subjetivamente em suas identidades. Em síntese, pode-se dizer que há uma conexão intrínseca entre as experiências dos alunos e suas relações com o saber” (FIGUEIREDO, 2004, p. 97).

entreve para a constituição de suas práticas pedagógicas. Portanto, as práticas cotidianas que os professores de Educação Física transferem para o contexto escolar assumem sentidos pedagógicos na docência com as crianças pequenas?

É neste cenário que **as práticas com padrão reflexivo aprofundado** são alternativas mais condizentes com as inovações a que se pretende na Educação Física escolar. Ela é caracterizada pela busca de professores por uma relação entre suas experiências e as fundamentações teóricas de suas funções no contexto escolar, para materializar uma prática pedagógica (SANCHOTENE; MOLINA NETO, 2010).

Além disso, os professores que apresentam práticas à luz dessa categoria aceitam

[...] mais espaço para as críticas, seja no que se refere aos conteúdos desenvolvidos em aula ou ao planejamento. Dada a experiência e a sólida formação como educador, existe a possibilidade de ampliação das discussões de modo mais democrático, existindo espaço para os pontos de vista divergentes. As rotinas que vão sendo construídas visam promover a crítica dos alunos às aulas e à escola. (SANCHOTENE; MOLINA NETO, 2010, p. 75).

A análise de Sanchotene e Molina Neto (2010) para a prática pedagógica tem como base a teoria da ação³¹, salientando a influência do *habitus*³². Nesse sentido, existem diferenças na abordagem realizada pelos autores em relação à que realizo neste estudo. Um exemplo é que a teoria da ação utiliza a noção de **experiência** para compreender a construção da subjetividade do sujeito; já a sociologia do sujeito, proposta por Charlot, toma como objeto o sujeito no conjunto de relações sociais. Figueiredo (2004) identifica a pertinência de ambas as análises, pois buscam subsídios para a compreensão das relações sociais. Contudo, meu interesse está em compreender os sujeitos em uma relação com os saberes, ao colocar-se “no lugar de apropriar-se de um saber-objeto, de dominar uma atividade que se inscreve em seu corpo” (FIGUEIREDO, 2004, p. 98).

É neste cenário que o estudo de Figueiredo (2004) sobre o sujeito epistêmico contribui para meu estudo, pois utiliza a sociologia do sujeito, proposta por Charlot

³¹ A teoria da ação tem como base os estudos de Bourdieu (2005) e analisam a “relação, de mão dupla, entre as estruturas objetivas (dos campos sociais) e as estruturas incorporadas (do *habitus*)” (BOURDIEU, 2005, p. 10).

³² Com base nos estudos de Bourdieu (1983), os pesquisadores Sanchotene e Molina Neto identificam o *habitus* como produto da história e princípio estruturador de práticas individuais e coletivas que podem ser apreendidas empiricamente. “Nessa perspectiva, a prática pedagógica dos professores de educação física será entendida como resultante da interação entre um *habitus* e um contexto” (SANCHOTENE ; MOLINA NETO, 2010, p. 62).

(2000). De acordo com Charlot (2000), a relação entre o sujeito epistêmico passa pela constituição do eu, nas relações sociais que possui com o seu eu. Para ele,

[...] o sujeito epistêmico é, então, o sujeito encarnado em um corpo, entendendo-se por isso, no caso, não um sistema de órgãos distintos da 'alma', mas sim o corpo tal como foi definido por Merleau-Ponty. O corpo é um lugar de apropriação do mundo, um 'conjunto de significações vivenciadas', um sistema de ações em direção ao mundo, aberto às situações reais, mas também virtuais. (CHARLOT, 2000, p. 69).

Nesse sentido, ressalto que é pelo corpo que se expressa e se imprime o EU. Por isso, o corpo também precisa ser objeto de análise nas relações sociais. No contexto escolar, os saberes sobre o movimento têm sido objeto de estudo da Educação Física, sendo ela uma das responsáveis por compreender como o movimento pode restringir ou possibilitar a participação das crianças em suas relações sociais dentro e fora da escola.

Os pesquisadores Ladeira e Darido (2003), identificam como uma linguagem o movimento na Educação Física. Os autores ressaltam a necessidade de, enquanto ciência, essa área ser compreendida “pelo estudo do que simboliza; pelo estudo dos seus signos, da sua encarnação material como movimento corporal; e pela necessidade de uma Pedagogia que leve em conta o universo do signo” (LADEIRA; DARIDO, 2003, p. 34).

Um signo serve para representar um objeto, uma ação, uma emoção, entre outros elementos materiais ou imateriais. Quando uma criança vivencia uma sequência de movimentos, por exemplo, salta três vezes com uma perna e em seguida dá saltos alternados com ambas as pernas e sobre um pé só, pode representar que ela está brincando de amarelinha³³. Nesse caso, os saltos das crianças não são meros movimentos que se encerram em si; eles se tornam signos que representam movimentos de uma brincadeira conhecida socialmente pela humanidade.

³³ A brincadeira consiste em riscar o chão para sair pulando é uma brincadeira que vem dos tempos do Império Romano. A amarelinha original tinha mais de cem metros e era usada como exercício de treinamento militar. Os soldados corriam sobre a amarelinha para melhorar as habilidades com os pés. As crianças romanas, então, fizeram imitações reduzidas do campo utilizado pelos soldados. E acrescentaram numeração nos quadrados que deveriam ser pulados. [...] Macaca, avião, academia, cademia, sapata, amarelinha, tô-tá, xadrez, macacão, canção, boneca, casco e queimei são alguns dos nomes da brincadeira de amarelinha pelo país. Fonte: Mapa do Brincar Disponível em: <<http://mapadobrincar.folha.com.br/brincadeiras/amarelinha/>>. Acesso em: 16 abr. 2017.

Ao brincar de amarelinha, as crianças pequenas podem experimentar, na Educação Física Escolar, as possibilidades de movimentos que vivencidos pela apreciação do que é apresentado pelo professor e/ou pelas outras crianças e criados por elas em novas formas de brincar. Assim, o movimento se torna uma linguagem pela qual as crianças pequenas se relacionam com os outros, com o mundo e com os saberes do movimento³⁴.

O movimento humano é executado num conjunto de sentidos/significados construídos historicamente e como sendo capaz de desenvolver as competências *objetiva* (conhecimento e informação para um agir competente), *social* (conhecimentos e estratégias para compreender as relações socioculturais) e *comunicativa* (forma de comunicação capaz de fazer com que o aluno compreenda o fenômeno [...]). (NOGUEIRA, 2005, p. 201).

Mas como isso ocorre na prática pedagógica da Educação Física com as crianças pequenas? Um elemento a ser considerado é a relação entre o professor e as crianças, visto que a concepção que o professor tem a respeito do papel da criança passa a interferir diretamente em sua docência, ao mesmo tempo que a escola, como instituição social, com fins educativos, procura materializá-los na prática pedagógica do professor.

A criança e o adulto não são dois seres que poderíamos estudar separadamente e comparar em seguida. Estão, ao contrário, envolvidas em uma relação social recíproca, que se inscreve ela mesma no quadro da sociedade global. (CHARLOT, 2013a, p. 337).

A prática pedagógica do professor de Educação Física precisa considerar a condição infantil da criança, ou seja, que ela é um ser “em crescimento, sua personalidade está em vias de transformação, ela vive em um ambiente social adulto ao qual não está imediatamente adaptada” (CHARLOT, 2013a, p. 338).

Essa apropriação da cultura pode ser facilitada na relação entre o professor e as crianças. Para isso, ao utilizar a linguagem movimento, o professor deve proporcionar que as crianças pequenas possam se relacionar com o "conhecimento de seu corpo e das suas possibilidades de movimentação, o domínio de formas de expressão e comunicação e, como consequência, a aprendizagem e ampliação do

³⁴ Compreender que o movimento é uma linguagem que adquire significado na relação do sujeito com os outros, é considerá-lo também como um saber, pois, como indica Charlot (2000), qualquer tentativa de definir o saber “faz surgir um sujeito que mantém com o mundo uma relação mais ampla do que a relação com o saber” (CHARLOT, 2000, p. 59).

conhecimento de brincadeiras da cultura infantil” (GARANHANI; NADOLNY, 2015c, p. 275). Mas como isso ocorre no cotidiano da escola?

Garanhani e Nadolny (2015c), ao discutirem sobre um projeto de formação para os professores de Educação Física que atuam com as crianças pequenas, indicam que, ao atuar na escola com a movimentação da criança, o professor de Educação Física deve orientar e desenvolver projetos pedagógicos sobre a linguagem movimento na educação da criança; propor e organizar ambientes de aprendizagem de movimentos do corpo infantil; selecionar materiais e equipamentos educativos que oportunizem a movimentação da criança; selecionar e planejar práticas educativas com a linguagem movimento; elaborar propostas curriculares que valorizem o movimento da criança como capacidade expressiva intencional; sugerir e orientar a formação de professores para a utilização do movimento como estratégia pedagógica (GARANHANI; NADOLNY, 2015c).

Garanhani e Nadolny (2015c) sinalizam para a necessidade de um diálogo entre as especificidades das crianças com a construção de saberes a respeito da linguagem movimento na formação de professores de Educação Física. É sabido que apenas a reprodução de movimentos, sem mobilizar³⁵ a reflexão sobre significados culturais destes movimentos como linguagem, restringe as ações das crianças a movimentos que se encerram em si. Dessa forma, os movimentos meramente repetidos ou reproduzidos não possibilitam a comunicação e expressão das crianças nas suas relações com os outros e com o mundo e que materializam sua posição como sujeitos na produção de movimentos com significados.

O movimento como linguagem não diz respeito apenas a compreender o que é apresentado pelos professores, mas, sim, vivenciar o “processo de produção de signos (linguagem) como a raiz da produção do conhecimento” (BETTI, 2007, p. 214). Portanto, a linguagem movimento permite a relação das crianças com a cultura do mundo adulto, de forma a satisfazer seus interesses e necessidades dos adultos, que passam a respeitar e utilizar esta forma de comunicação.

³⁵ Para Charlot (2000), mobilizar implica a ideia de movimento, de recurso e de móbil (entendido como a razão de agir). A mobilização é movimento, pois implica mobilizar-se de dentro, “eu me mobilizo para alcançar um objetivo que me motiva e que sou motivado por algo que pode mobilizar-me” (CHARLOT, 2000, p. 54). É pôr recurso em movimento, porque é “reunir suas forças, para fazer uso de si próprio como recurso” e é engajar-se em uma atividade originada por móveis, “existem”, boas razões para fazê-lo” (CHARLOT, 2000, p. 54).

Assim, os saberes da Educação Física devem ser pensados em três termos: “o saber a adquirir, que é o objetivo, o ponto de referência do processo, sua razão de ser; o aluno ou, se preferir, o aprendiz; o mestre, cuja função é servir de mediador entre o aluno e o saber” (CHARLOT, 2001, p. 5).

É nesse cenário que se torna indispensável retomar o papel do professor de Educação Física na prática pedagógica, indicando suas relações com as crianças e com os saberes, pois a prática pedagógica é organizada pelos professores, mas trata de uma relação humana com os envolvidos nesse processo. Sanchotene (2007) salienta que a relação do professor com as crianças é um aspecto delicado da prática pedagógica, “sobretudo por estar mais ligado a questões pessoais e subjetivas do que propriamente a formação ou aos conhecimentos” (SANCHOTENE, 2007, p. 117).

Aproximar as teorias pedagógicas com o que ocorre na realidade da prática de professores é um pressuposto para identificar elementos da prática pedagógica dos professores de Educação Física que atuam com as crianças pequenas. Molina Neto e Molina (2002) indicam para os perigos da construção de teorias da prática pedagógica que surjam de modelos teóricos idealizados, pois geram um distanciamento da prática para com as teorias pedagógicas. Para os autores, uma alternativa é escutar os docentes, o que gera efeitos importantes no desenvolvimento da área de conhecimento e na docência dos professores de Educação Física.

É neste cenário que apresento o objetivo da pesquisa:

- **Compreender como se caracteriza a prática pedagógica de professores da Educação Física Escolar com crianças pequenas.**

Para isso, os objetivos específicos são:

- Identificar, na fala de professores da Educação Física escolar, as particularidades da prática pedagógica com crianças pequenas.
- Analisar, na fala de professores de Educação Física escolar, os saberes da prática pedagógica da Educação Física com crianças pequenas.

FIGURA 2 – ROLANDO O BAMBOLE.É.



CRUZ, Ivan. **Menino e Menina Rolando Bambole.É.** Técnica A. S. T., 2000. 0,30 X 0,40 m. Acervo pessoal. FONTE: Site do artista. Disponível em: <<https://www.ivancruz.com.br/galeria>>. Acesso: 21/12/2017.

CAPÍTULO 2

“Na hora de brincar de Bambole, eu deixava eles mais soltos, até eles gostarem da brincadeira, para só então conseguir fazer coisas mais específicas”.

(Trecho da entrevista, Professora Brincar, 1/04/2017).

2 O CAMINHO DA PESQUISA E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

*O que vale na vida não é o
ponto de partida e sim a caminhada.
Caminhando e semeando,
no fim terás o que colher.*
Cora Coralina³⁶

Compartilho, na epígrafe, as palavras da poetisa Cora Coralina para ressaltar a importância de descrever e apresentar a caminhada metodológica da pesquisa. Parti para o campo de investigação com elementos teóricos que foram sendo construídos ao longo do estudo e que estão imersos nos debates do campo da educação. Entretanto, nesta experiência compreendi que da realidade escolar emergem novas possibilidades para a construção de saberes da e sobre a prática pedagógica de professores de Educação Física que atuam com crianças pequenas. Portanto, é caminhando e semeando que contribuirei para o debate proposto pelo estudo.

Nesse cenário, inicio o capítulo com as ideias de Gatti (2006), que apontam para a necessidade de que as pesquisas no campo da educação dialoguem com os pensamentos críticos, as novas tendências e os olhares dados ao cotidiano da escola. Atualmente, a educação tem uma pluralidade de objetos que são analisados a partir de pontos de vista multidisciplinares e que se constituem como um espaço de mudanças. Por isso,

[...] novos modos de olhar a realidade escolar movente, traduz-se pela desconfiança de que o que se passa na escola e na sala de aula talvez não seja tão repetitivo e homogêneo como muitos estudos tendiam a mostrar repetidamente, seja por vezes teóricos, seja por observações menos atentas. Questiona-se o “já sei o que vou encontrar lá”, a visão desencantada do tudo ruim, da anulação das pessoas que constroem o dia a dia da educação. Modelos idealizados, de variadas perspectivas, confessos ou não, que balizavam as análises desse cotidiano vêm sendo superados por pesquisadores que se abrem para olhar os fatos, os acontecimentos que criam professores e alunos na aula, eles com os funcionários, diretores, pais, na escola e na comunidade, num lugar, num espaço físico e cultural com suas

³⁶ Cora Coralina (1889 – 1985), pseudônimo de Anna Lins dos Guimarães Peixoto Bretas, foi poetisa e contista brasileira. Teve como principal inspiração os elementos folclóricos que faziam parte do seu cotidiano.

cores específicas, que não se apagam no confronto com o peso da sociedade maior. Esta está presente, mas, não sufoca totalmente a recriação cotidiana do espaço escolar. (GATTI, 2006, p. 9, grifo da autora).

Foi assim que se deu minha aproximação do campo da investigação, com a atitude de encontrar surpresas que emergem da fala a respeito da ação dos sujeitos da pesquisa. Por isso, a descrição do caminho metodológico da investigação se torna fundamental, pois poderá indicar a existência de novos olhares para o cotidiano da escola.

Nesse sentido, utilizo como aporte teórico-metodológico para a apresentação do contexto de investigação os estudos das pesquisadoras André (2016) e Gatti (2006; 2012).

2.1 Apresentação do contexto da pesquisa

Para investigar a prática pedagógica de professores de Educação Física que atuam com crianças pequenas, busquei identificar profissionais que, durante o curso de Licenciatura em Educação Física, tivessem participado de um determinado contexto de formação, o qual fomentou debates relacionados aos saberes da prática pedagógica com crianças pequenas, associados a suas singularidades infantis.

Para o início desta tarefa, tomei como pressuposto a necessidade de realizar uma investigação capaz de descrever, explicar, interpretar, discutir e construir o conhecimento da prática pedagógica.

É da realidade escolar que surge a possibilidade de novos olhares para a complexidade da prática pedagógica. Por isso, busquei um olhar que “envereda pela consideração das identidades e subjetividades, nas suas particularidades e no coletivo (comunitário ou societário) com que se compõem” (GATTI, 2006, p. 41).

Mas como identificar um contexto que possa responder ao problema de pesquisa e contribuir para os estudos sobre a prática pedagógica com crianças pequenas? Para responder a essa indagação, utilizei como base o estudo de André (2016), que analisou **práticas inovadoras na formação de professores**³⁷. As ideias

³⁷ Ao considerar que a docência é uma profissão e que deve ser aprendida em um trabalho profissional, André (2016) defende que práticas inovadoras na formação dos futuros professores devem contemplar “a atribuição de executar um trabalho específico, uma base de conhecimentos em situações relevantes e a capacidade de recriar, por reflexão constante, a partir da prática, seus saberes e fazeres” (ANDRÉ, 2016, p. 43).

da autora ressaltam a necessidade de a prática pedagógica do professor ocorrer de forma reflexiva, tendo como base a articulação entre experiências escolares e as bases epistemológicas da educação.

A autora identifica que os projetos de formação de professores que possibilitam um diálogo horizontal entre a universidade e a escola, favorece a formação de um novo desenvolvimento profissional que “baseia-se em um professor pesquisador, que vai se orientar para compreender as teorias implícitas na ação, fundamentá-las, revisá-las e reconstruí-las” (ANDRÉ, 2016, p. 32).

Essa parceria entre universidade e escola tem se mostrado muito positiva, tanto para os cursos de formação inicial quanto para as escolas, tanto para a reformulação dos currículos de formação quanto para as práticas de ensino e para o desenvolvimento profissional dos participantes (ANDRÉ, 2016, p. 30).

Portanto, no ano de 2015, iniciei a pesquisa identificando o curso de Licenciatura em Educação Física da UFPR, onde identifiquei a existência de disciplinas que tratavam de saberes sobre a criança e a infância na grade curricular do curso, a investigação sobre o contexto de formação do curso que apresentava relações significativas com o debate da prática pedagógica de professores de Educação Física com crianças pequenas.

O contexto de investigação foi construído após análise do currículo de duas disciplinas que tratavam, especificamente, da formação de professores de Educação Física para atuar com crianças pequenas, são elas **Educação Física em Contextos Educativos I** e **Projetos Integrados C**. No período de 2007 a 2012, delimitado pela investigação, as duas disciplinas eram ministradas pela professora e pesquisadora Marynelma de Camargo Garanhani³⁸, a qual tem suas pesquisas voltadas para os temas: saberes e práticas docentes; educação infantil; culturas da infância e pedagogia do movimento; educação física escolar.

³⁸ A professora responsável era Marynelma Camargo Garanhani, que é Licenciada em Educação Física – UFPR (1987), Mestre em Educação pela UFPR (1998), Doutora em Educação – PUC/SP (2004) e Pós-doutora em Educação – UNIVALI (2016). Atualmente é professora associada do Departamento de Educação Física e do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da UFPR. Coordena o Grupo de Estudos EDUCAMOVIMENTO que integra o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil (NEPIE) da UFPR, do qual é vice-coordenadora. Atua nos seguintes temas: saberes e práticas do trabalho docente; desenvolvimento e Educação Infantil; culturas da infância e Pedagogia do movimento; Educação Física Escolar. (Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4700644H6>>. Acesso em 09/06/2017).

A disciplina **Educação Física em Contextos Educativos I** faz parte do currículo obrigatório do curso de Licenciatura em Educação Física da UFPR. Seu objetivo é possibilitar que os acadêmicos entrem em contato com propostas pedagógicas de escolas que atendem as crianças pequenas. A disciplina tinha em seu programa de estudo os seguintes temas:

1. O corpo e movimento no processo histórico de escolarização da infância e os precursores da educação da criança no contexto europeu.
2. A organização da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Brasil: os seus precursores e atuais diretrizes curriculares.
3. A linguagem movimento em propostas pedagógicas para a Educação Infantil e a caracterização de suas instituições.
4. A Educação Física na educação da criança pequena: análise de concepções, conteúdos e procedimentos metodológicos.
5. Propostas de sistematização da linguagem movimento e/ou Educação Física na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. (UFPR, 2007)³⁹.

É possível observar, por meio do plano de ensino, uma preocupação com a relação entre o processo de escolarização da criança e propostas de sistematização do movimento como linguagem, na educação escolar das crianças pequenas. Preocupação que tinha como fim principal contribuir com saberes sobre a prática pedagógica da Educação Física na Educação Infantil.

Além disso, a disciplina **Educação Física em Contextos Educativos I** já apresentava como estratégia levar os acadêmicos às reflexões sobre a prática pedagógica com as crianças pequenas por meio de dinâmicas de tarefas em grupo; visitas a instituições; seminários de estudo; pesquisa em bibliotecas e *sites* especializados; participação em eventos.

A referida disciplina está presente no 6º período do curso. E no período de 2007 a 2012, sugeria-se aos acadêmicos que quem tivesse interesse pela docência com crianças pequenas participasse da disciplina Projetos Integrados C, na turma da professora citada, durante o 7º período do curso de Licenciatura em Educação Física da UFPR.

Os Projetos Integrados totalizam uma carga horária de 300 horas, dividida em quatro disciplinas específicas: Projetos Integrados A, B, C e D. Os projetos de formação ofertados, em cada disciplina, dependem da proposta construída pelo professor responsável por uma das turmas dos Projetos Integrados. A proposta em

³⁹ O plano de ensino da disciplina **Educação Física em Contextos Educativos I** está disponível no Anexo 2.

forma de projeto é desenvolvida na turma divulgada pela coordenação do curso e os acadêmicos realizam a matrícula na turma de seu interesse. Por exemplo: pode ter vários professores responsáveis por turmas de Projetos Integrados A, havendo dessa forma, propostas de formação diferentes nos Projetos Integrados A. Nesse sentido, o acadêmico deve matricular-se na turma que tem o projeto de formação de seu interesse para cursar a disciplina Projetos Integrados A, e assim sucessivamente nos projetos Integrados B, C e D.

A Professora Marynelma Camargo Garanhani, como responsável por uma das turmas da disciplina Projetos Integrados C, desenvolveu um projeto que, entre os anos de 2007 a 2012, apresentava características de prática de ensino e que articulava conhecimentos relacionados à infância, a criança e a formação do professor de Educação Física em contextos educativos da Educação Infantil. Por isso, foi eleito esse período para o estudo.

Apesar de as disciplinas Projetos Integrados A, B, C e D não terem pré-requisitos, ou seja, os acadêmicos podem cursá-las em qualquer um dos períodos letivos do curso de Licenciatura em Educação Física da UFPR, a conexão entre as duas disciplinas, Educação Física em Contextos Educativos I (no 6º período) e Projetos Integrados C (no 7º período), no que se refere à turma que apresentava o projeto que estou investigando, tornou-se um contexto de formação significativo em relação aos saberes da e sobre a prática pedagógica da Educação Física com as crianças pequenas.

Saliento que os Projetos Integrados são disciplinas que articulam o ensino, a pesquisa e a extensão e, por isso, alguns professores responsáveis por estas submetiam e aprovavam os projetos desenvolvidos nas disciplinas ao Programa Licenciar da UFPR. Esse programa tem o objetivo geral “apoiar ações que visassem o desenvolvimento de projetos voltados à melhoria e qualidade de ensino nos cursos de Licenciatura da UFPR” (UFPR, 2007, p. 13). E os objetivos específicos são:

- I – Incrementar a articulação entre ensino, pesquisa e extensão;
- II – Promover a ampliação da formação acadêmica, bem como a produção de conhecimento científico sobre a prática pedagógica a partir de processos de interação com contextos educativos formais e não formais;
- III – Incrementar a articulação entre o ensino de graduação, nos cursos de licenciatura, e a educação básica da rede pública. (UFPR, 2007, p.13).

Cronologicamente, as disciplinas Projetos Integrados iniciaram após a reforma curricular do curso de Licenciatura em Educação Física da UFPR, no ano de 2004, a qual buscou uma **ação inovadora**⁴⁰ na formação dos acadêmicos de Educação Física. A intenção foi ampliar a inserção de acadêmicos em contextos de docência durante a formação inicial. Portanto, a disciplina Projetos Integrados,

[...] além de mobilizar o licenciado para a compreensão da articulação teoria-prática, durante toda sua formação acadêmica, mobiliza também os professores responsáveis por elas, que não são exclusivamente professores especialistas em prática de ensino, a organizarem projetos de formação. (GARANHANI, 2012, p.196).

Trata-se de um espaço de formação que permite uma prática reflexiva, no sentido de responder às necessidades de formação da docência a partir do cotidiano escolar. Nessas disciplinas são desenvolvidos projetos, os quais procuram articular os conhecimentos específicos da Educação Física aos contextos de educação, para além dos tradicionais que são comumente abordados. Por exemplo: contextos de docência com portadores de necessidades especiais, com crianças em situação de risco social, na Educação Infantil, na Educação do Campo, na Educação de Jovens e Adultos, entre outros (GARANHANI, 2012).

Na disciplina Projetos Integrados C, nos anos de 2007 a 2012, a professora Marynelma Camargo Garanhani oferecia uma turma que tinha um projeto cujo objetivo era a articulação escola/universidade no estudo da linguagem movimento⁴¹ e seus fazeres pedagógicos na Educação Infantil. Assim, os acadêmicos do curso que escolhessem se matricular nessa turma tinham a oportunidade de vivenciar um projeto que lhes proporcionava o exercício da docência com crianças pequenas.

⁴⁰ Segundo Garanhani (2012), a inserção da disciplina Projetos Integrados foi uma das inovações ocorridas na reforma curricular dos cursos de Licenciatura em Educação Física da UFPR, devido ao seu caráter de aproximar os alunos de contextos educativos.

⁴¹ As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) utilizam a expressão **linguagem movimento** e justificam como forma de o currículo da Educação Infantil tomar as ações das crianças como centro do processo pedagógico, contemplando diferentes linguagens e suas múltiplas formas de expressão. As linguagens como o movimento, a oralidade, a gestualidade, a leitura, a escrita e a musicalidade são formas de expressão, vividas e percebidas nas brincadeiras, “representam a totalidade do ‘ser criança’ e precisariam estar garantidas na organização curricular da sua educação [...] e não enquadradas em áreas do conhecimento e alocadas em disciplinas” (SAYÃO, 1999, p. 234). É neste cenário que a utilização do conceito Linguagem Movimento, na disciplina Projetos Integrados C, compreendia que o movimento “possibilita à criança o conhecimento do mundo que a cerca, incluindo relações com as pessoas e os objetos”. (GARANHANI; NADOLNY, 2015c, p. 284).

Para identificar as características da disciplina Projetos Integrados C, do período em investigação, utilizei como referência o plano de ensino⁴². A proposta de formação descrita no documento tinha como objetivo geral compreender, justificar e sistematizar a Educação Física no contexto da Educação Infantil. Para isso, a proposta da disciplina procurava uma articulação entre teoria e prática, e o estudo de Assunção (2010) mostrou que a participação dos acadêmicos de Educação Física no projeto permitiu,

[...] iniciar a prática docente com a criança pequena e aprofundar os conhecimentos teóricos acerca da temática proposta pelo projeto. Ao participar destas ações os acadêmicos, assim como os professores, também puderam refletir sobre a docência da educação física na educação infantil. (ASSUNÇÃO, 2010. p. 36)

Como o foco da referida turma de Projetos Integrados C consistia em articular os saberes da prática com os contextos de docência, revelou-se como singular para a formação de futuros professores. Entretanto, o projeto de formação não contemplou todos os acadêmicos da Licenciatura em Educação Física da UFPR, devido ao fato de a disciplina Projetos Integrados C ser opcional. Assim, os alunos poderiam escolher outro contexto de formação. Então, os acadêmicos que não passaram por esse projeto constituíram os mesmos saberes da prática pedagógica da Educação Física para atuar com crianças pequenas? Mesmo este não sendo um questionamento central desta pesquisa, ele remete a reflexões sobre a necessidade da formação inovadora do contexto investigado para todos os acadêmicos da Licenciatura em Educação Física desta e de outras universidades.

Em relação ao Projetos Integrados C, no primeiro ano (2007) que foi ofertado, tratava de saberes sobre a criança e a infância e sua relação com a Educação Física escolar. Acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física discutiam saberes da Educação Física na educação de crianças pequenas e os debates tinham como ponto de partida o que era observado por eles durante o acompanhamento de aulas de professores de diferentes contextos da Educação Infantil.

Em 2008, o projeto desenvolvido na disciplina passou a ser o projeto de formação **EDUCAMOVIMENTO: saberes e práticas na Educação Infantil**⁴³ e este

⁴² O plano de ensino encontra-se disponível no Anexo 3.

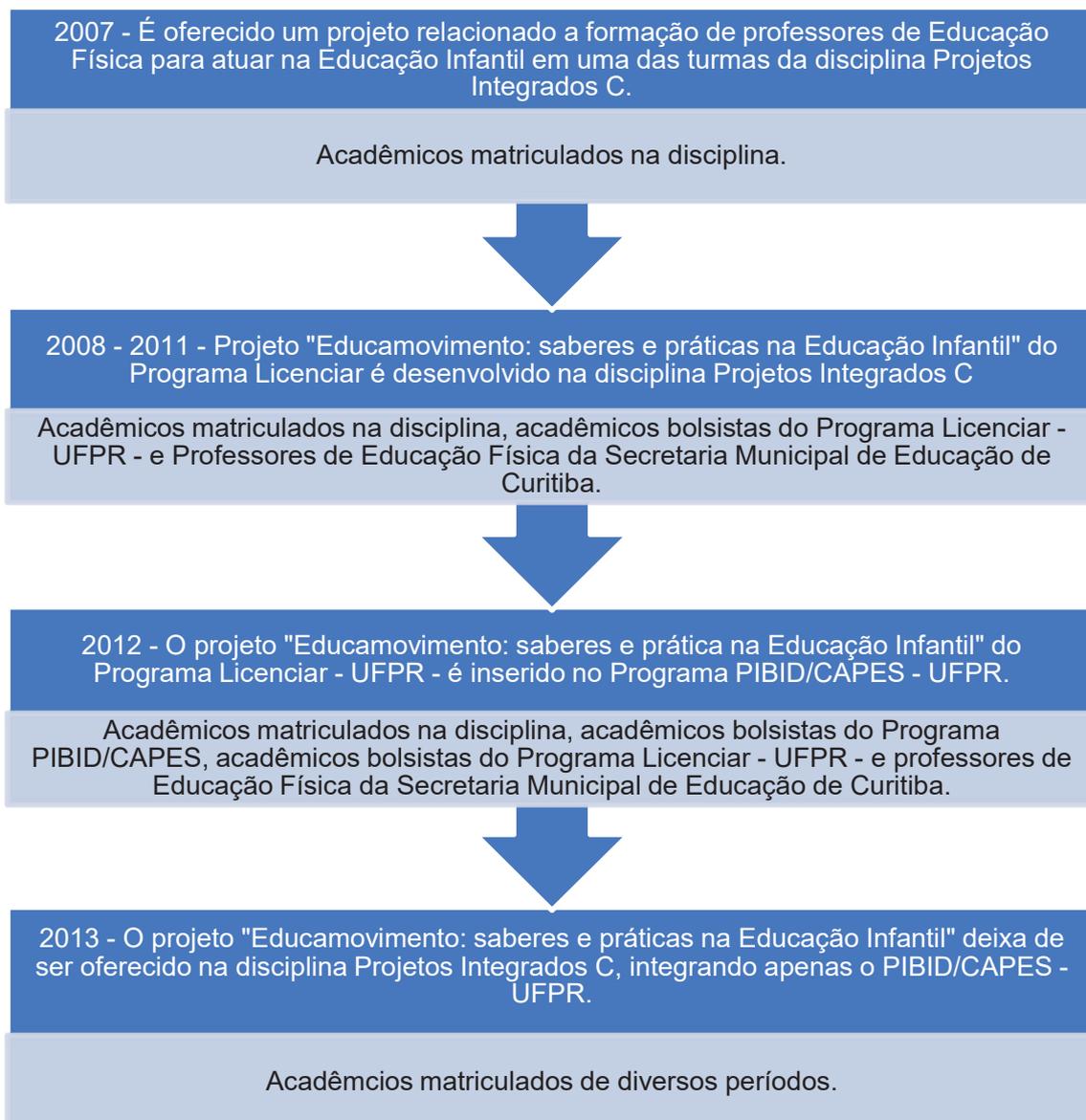
⁴³ O referido projeto era coordenado pela professora da disciplina Projetos Integrados C, em investigação.

foi aprovado e integrado ao Programa Licenciatura da UFPR. O Projeto Educamovimento⁴⁴ acolhia os acadêmicos matriculados na disciplina Projetos Integrados C, acadêmicos bolsistas do Programa Licenciatura da UFPR e os professores responsáveis da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Curitiba, para estudar, elaborar e socializar saberes relativos à linguagem movimento em práticas pedagógicas da Educação Física com crianças pequenas.

Foi possível observar, no estudo, que vincular a disciplina Projetos Integrados C ao Educamovimento ampliou as relações e o diálogo entre os acadêmicos de Licenciatura e os professores da SME de Curitiba. Essa vinculação pode ser melhor compreendida na Figura 3.

⁴⁴ Ao longo do texto, o projeto **EDUCAMOVIMENTO: Saberes e práticas na Educação Infantil** será mencionado com o título Educamovimento para melhor fluência da leitura.

FIGURA 3 – VÍNCULOS DO PROJETO DE FORMAÇÃO EDUCAMOVIMENTO: SABERES E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL COM A DISCIPLINA PROJETOS INTEGRADOS C DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFPR



FONTE: O autor, 2017.

A Figura 3 mostra que, em 2007, a disciplina Projetos Integrados C ofertou um projeto relacionado à formação de professores de Educação Física para atuar na Educação Infantil. Na sequência, entre os anos de 2008 a 2013, passou a ser ofertado o projeto Educamovimento. O Educamovimento entre os anos de 2008 a 2012, fez

parte do Programa Licenciar e, no período de 2012 a 2013, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID⁴⁵/CAPES – UFPR).

O Educamovimento tinha como objetivo contribuir para a formação inicial de acadêmicos da UFPR e para a formação continuada de professores de Educação Física da SME de Curitiba. Assim, alguns professores⁴⁶ da SME de Curitiba, que eram responsáveis pela docência da linguagem movimento com crianças pequenas em escolas de Ensino Fundamental⁴⁷, foram selecionados pela equipe responsável do Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal da Educação, para integrar o projeto. Como critério de inserção no projeto, foram identificados professores que, segundo a SME, possuíam práticas **pedagógicas bem-sucedidas**⁴⁸.

André (1992) se refere à expressão **práticas bem-sucedidas** não com o sentido de construir um modelo de prática, mas de identificar professores que constituem saberes a partir de situações concretas que encontram em seu ambiente de trabalho e que os leva a gerar “representações que orientam sua prática, as quais por sua vez decorrem das suas experiências vividas – seu meio cultural, sua prática social, sua origem familiar e social, sua formação acadêmica” (ANDRÉ, 1992, p. 37). Os professores do Educamovimento construíram um conceito para o termo prática bem-sucedida na educação das crianças pequenas,

[...] um conjunto de ações docentes no cuidado e educação de infâncias, estruturadas pelas dimensões: técnica (saberes e fazeres relacionados às características e necessidades da idade); ética e política (valorização da autonomia, do respeito ao bem comum e às singularidades em ações

⁴⁵ Segundo o Ministério da Educação o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID – oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos de licenciatura que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, ao graduar-se, podem apresentar um comprometimento com a docência na rede pública. O PIBID/CAPES faz uma articulação entre as Universidades, as escolas e os sistemas estaduais e municipais de educação.

⁴⁶ Os estudos de Nadolny (2016) apresentam uma análise detalhada referente ao desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física do município de Curitiba que participaram do Educamovimento.

⁴⁷ Uma das estratégias da política de expansão da Educação Infantil foi a inserção de turmas de pré-escola (crianças de 4 e 5 anos) em escolas de Ensino Fundamental. Segundo Corsino (2003), isto se deve, principalmente, às dificuldades geradas pela falta de verbas para atender as crianças pequenas. Não havendo a possibilidade de vagas para atendê-las apenas em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) ou Centros de Educação Infantil (CEIs), os quais são instituições que atendem apenas crianças de 0 a 5 anos. Dessa forma, os professores de Educação Física identificados, nesta pesquisa, como atuantes com as crianças pequenas possuem turmas de pré (4 a 5 anos) em escolas de Ensino Fundamental, na realidade do município de Curitiba.

⁴⁸ O termo foi proposto pela SME de Curitiba. Em acordo com a coordenação do Educamovimento, a SME selecionou professores que, para eles, realizavam práticas pedagógicas bem-sucedidas.

profissionais integradas para a garantia do exercício da criticidade e da cidadania) e estética (sensibilidade e criatividade na especificidade das tarefas docentes). (GARANHANI; NADOLNY, 2014, p. 69).

Os professores do Educamovimento, além de atuarem como formadores na escola dos acadêmicos que integravam o projeto, também participaram de um grupo de estudos sobre a Educação Física na Educação Infantil, para estudar e refletir sobre a prática pedagógica com crianças pequenas.

Esses fatos aferem ao Educamovimento, como um projeto de formação inicial de professores da Licenciatura em Educação Física, um caráter **híbrido de formação**⁴⁹, pois tornou-se um espaço em que valorizou a cooperação, a partilha de saberes e as culturas colaborativas, propondo a constituição de parceria entre o mundo profissional (contexto da escola) e o mundo universitário (contexto da disciplina universitária) para melhor atingir os objetivos e a qualidade da formação acadêmica (ANDRÉ, 2016).

A autora indica que uma verdadeira articulação entre as experiências vividas na escola e as atividades dos cursos de formação inicial de professores pressupõe que “os professores supervisores das escolas conheçam os fundamentos teóricos e metodológicos ensinados nos cursos de licenciatura” (ANDRÉ, 2016, p. 62). E os “professores universitários estejam familiarizados com as práticas da educação básica” (ANDRÉ, 2016, p. 62).

Além disso, os professores apresentavam suas práticas no **Seminário Saberes e Práticas do Movimento na Educação Infantil**⁵⁰. Os seminários já foram objetos da pesquisa de Paula (2015), que procurou identificar saberes de práticas avaliativas no movimento da criança, presentes nos relatos de experiências de professores que participaram dos referidos eventos. Portanto, é possível perceber um movimento dos professores responsáveis da SME de Curitiba em repensar a sua prática, com base nos debates promovidos pelo referido projeto de formação.

⁴⁹ Caráter híbrido de formação, segundo André (2016), são contextos que possibilitam diálogo entre professores regentes das escolas, os orientadores das universidades e os acadêmicos de licenciatura.

⁵⁰ O seminário era organizado pela SME de Curitiba em parceria com a UFPR e realizado anualmente para tratar dos saberes sobre a linguagem movimento nos contextos escolares. Ele fazia parte do Educamovimento, em que acadêmicos, bolsistas e professores responsáveis construíam um espaço de discussões sobre o trabalho educativo da linguagem movimento, por meio de apresentações de relatos de experiência. Com essa articulação, buscou-se aprimorar a formação inicial e continuada de professores e consolidar a parceria entre a SME de Curitiba e a UFPR neste processo de formação (GARANHANI; NADOLNY, 2014).

Nadolny (2016) identificou que o modelo de formação que envolve as experiências escolares em parceria com a universidade na formação inicial de professores movimenta os saberes sobre e da prática pedagógica dos professores supervisores. Assim, é possível perceber que, na relação entre os professores supervisores, os acadêmicos e a professora responsável pela disciplina, houve uma troca de conhecimentos que auxilia na construção de novos saberes da prática pedagógica de professores de Educação Física que atuam com crianças pequenas.

Com base em pesquisas anteriores⁵¹, é possível afirmar que com a participação no Educamovimento, os acadêmicos construíam novos saberes em relação às aulas de Educação Física voltadas para crianças pequenas. Assunção (2010), ao pesquisar esses acadêmicos, identificou que proporcionar o contato com as crianças pequenas na formação inicial possibilitou aos futuros professores “conhecer e compreender as especificidades educacionais da criança nesta faixa etária, fator primordial para se desenvolver uma prática bem-sucedida com a criança pequena”. (ASSUNÇÃO, 2010, p. 37).

Ao identificar a opinião de acadêmicos de licenciatura a respeito de um modelo de formação que articulasse o debate teórico com a inserção em contextos de docência, André (2016) identificou que esses acadêmicos apontam o contato com a realidade escolar como uma “oportunidade de fazer conexões entre teoria e prática, refletir, criar, trabalhar coletivamente, desenvolver novas metodologias de ensino” (ANDRÉ, 2016, p. 58). A autora salienta que o exercício de síntese teórico-prático durante os cursos de licenciatura favorece que o futuro professor reconheça que ensinar é uma tarefa especializada, a qual exige a mobilização de saberes específicos e que com ela passam a perceber as razões pelas quais realizam sua prática pedagógica.

É nesse sentido que, para a seleção dos sujeitos de pesquisa, o critério que utilizei foi identificar acadêmicos que cursaram a disciplina Educação Física em Contextos I e, no período seguinte, participaram da disciplina Projetos Integrados C. Esses acadêmicos da Licenciatura em Educação Física tinham a oportunidade de discutir: saberes da prática pedagógica no 6º período do curso, na disciplina Educação

⁵¹ Assunção (2010), Garanhani (2012), Garanhani e Nadolny (2014), Paula (2015) e Camargo (2016).

Física em Contextos Educativos I; e saberes sobre a prática pedagógica no 7º período do curso, na disciplina Projetos Integrados C, que oferecia o projeto Educamovimento.

Por isso, o recorte temporal dos participantes desse contexto formativo, entre os anos de 2007 a 2012, deve-se fato de que, a partir do momento em que a disciplina Projetos Integrados C passasse a estar vinculada ao PIBID/CAPES da UFPR, os acadêmicos poderiam estar em qualquer período da licenciatura para matricular-se nesta disciplina, que oferecia o Educamovimento. Portanto, a partir de 2013, poderiam não ter participado no semestre imediatamente anterior da disciplina Educação Física em Contextos Educativos I.

2.2 Etapas da produção e organização dos dados da pesquisa

Com a seleção do contexto de pesquisa, a identificação dos sujeitos foi dividida nas seguintes etapas: seleção dos sujeitos de pesquisa, realização de uma pergunta pedagógica, realização de entrevistas e o desenvolvimento de um grupo focal.

Tendo como sujeitos de pesquisa os acadêmicos que participaram da disciplina Educação Física em Contextos Educativos I, no 6º período do curso de Licenciatura em Educação Física, e no 7º período escolheram participar da turma de Projetos Integrados C, no período de 2007 a 2012, procurei identificar os que atuam como professores de Educação Física escolar com crianças pequenas. Para a produção e organização dos dados, a pesquisa foi organizada em quatro etapas que contaram com suas respectivas tarefas, conforme o cronograma que consta na Tabela 2.

TABELA 2 – ETAPAS DA PRODUÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA “PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR COM CRIANÇAS PEQUENAS: um estudo com egressos da Universidade Federal do Paraná”

Etapa	Tarefa	Ação	Cronograma
Etapa 01		Os sujeitos	
	Tarefa 01	Identificação dos acadêmicos que participaram da disciplina Projetos Integrados C, no período de 2007 a 2012.	09/2015 – 10/2015
	Tarefa 02	Seleção dos egressos que atuam com a educação de crianças pequenas.	10/2015 – 02/2016
Etapa 02		A pergunta pedagógica	
	Tarefa 01	Envio da pergunta pedagógica.	05/2016
	Tarefa 02	Organização dos dados.	07/2016 a 10/2016
Etapa 03		As entrevistas	
	Tarefa 01	Realização das entrevistas	04/2017
	Tarefa 02	Organização dos dados	04/2017 e 05/2017
Etapa 04		O grupo focal	
	Tarefa 01	Realização do grupo focal	08/2017
	Tarefa 02	Organização dos dados	08 a 10/2017

Fonte: O autor (2018).

As quatro etapas foram realizadas após o estudo ser submetido e aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD⁵². Além disso, as etapas foram construídas gradativamente conforme seus desdobramentos próprios e de forma articulada às reflexões teóricas a respeito do tema da pesquisa.

A primeira etapa da pesquisa, dividi em duas tarefas, sendo elas: levantamento para contato com os participantes da disciplina Projetos Integrados C, no período de 2007 a 2012, e identificação de quais desses sujeitos atuam como professores de Educação Física escolar. A seleção teve como base os relatórios de presença e notas,

⁵² O projeto está inscrito sob o número 095586/2016 e o comprovante da aprovação do projeto encontra-se no Anexo 4.

fornecidos pela professora responsável pela turma de Projetos Integrados C do período eleito para a pesquisa. A Tabela 3 apresenta os participantes da disciplina Projetos Integrados C, nos anos de 2007 a 2012.

TABELA 3 – PARTICIPANTES DA DISCIPLINA PROJETOS INTEGRADOS C NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFPR (2007 – 2012)

Ano	Acadêmicos participantes
2007	8
2008	9
2009	11
2010	14
2011	11
2012	12
Total	65

Fonte: O autor (2018), com base nos relatórios de presença e notas da disciplina Projetos integrados C.

A Tabela 3 apresenta um total de 65 participantes na disciplina Projetos Integrados C, no período pesquisado, e foi com base na Tabela 3 que iniciei a coleta dos contatos de *e-mails* e telefones desses acadêmicos.

Para conseguir os contatos, inicialmente, utilizei a base de *e-mails* disponibilizada pela professora da disciplina, mas uma estratégia que se fez muito eficiente, na sequência, foi a utilização de redes sociais (Facebook). Com essas estratégias, foi possível conseguir 48 (quarenta e oito) *e-mails* validados⁵³.

Com os contatos dos participantes, enviei, em outubro de 2015, um formulário eletrônico⁵⁴, que tinha como objetivo identificar quais dos participantes atuavam com crianças pequenas na Educação Física escolar. No formulário, era preciso preencher: nome completo, idade, se atua como professor de Educação Física escolar e em qual nível de ensino. Além disso, os professores poderiam deixar um comentário sobre a

⁵³ Utilizo a terminologia para identificar os *e-mails* enviados que obtive retorno.

⁵⁴ Formulário 01 está disponível no Apêndice 2.

experiência de participação na disciplina Projetos Integrados C da Licenciatura em Educação Física da UFPR.

O questionário foi respondido por 35 professores, dos quais 15 atuam na Educação Física⁵⁵ em escolas da rede pública e/ou particular de ensino dos municípios de Curitiba – Paraná, Araucária – Paraná e São José dos Pinhais – Paraná. A Tabela 4 apresenta o nível de ensino que atuam os docentes.

TABELA 4 – NÍVEL DE ENSINO EM QUE ATUAM OS DOCENTES QUE PARTICIPARAM DA DISCIPLINA PROJETOS INTEGRADOS C NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFPR (2007-2012)

Nível de ensino	Número de professores	% de professores
Educação Infantil	6	40
Ensino Fundamental I	12	80
Ensino Fundamental II	2	13,3
Ensino Médio	2	13,3
Ensino Superior	1	6,6

Fonte: O autor (2018), com base nas respostas do formulário enviado para os sujeitos da pesquisa.

É importante destacar que alguns professores atuam em mais de um nível de ensino, fato pelo qual a somatória do número de professores e sua porcentagem na Tabela 4 é maior que o número total de professores que atuam na Educação Física escolar. Destaco que 12 professores atuam no Ensino Fundamental I⁵⁶. A predominância de professores nesse nível de ensino se deve ao fato de a SME de Curitiba ter realizado um concurso público para o cargo de docência de Educação Física em 2013, com vagas destinadas à docência no Ensino Fundamental.

⁵⁵ Na época do envio do questionário, uma das professoras não estava atuando em escolas. Entretanto, considere que ela tinha relação direta com a prática pedagógica da Educação Física, pois era uma das responsáveis pela formação de professores na SME de Curitiba no que se refere à docência com a linguagem movimento na Educação Infantil. Ao longo da pesquisa, essa professora retornou para a docência da Educação Física em uma escola da rede municipal de Educação de Curitiba/PR.

⁵⁶ O Ensino Fundamental é dividido em I e II no sistema educacional brasileiro. O Ensino Fundamental I atende crianças de 6 a 10 anos, do 1º e 2º ciclo do Ensino Fundamental. Já o Ensino Fundamental II, atende crianças de 11 a 14 anos correspondente ao 3º e 4º ciclo do mesmo nível de ensino.

Além disso, a inserção de professores de Educação Física é maior no Ensino Fundamental e Ensino Médio, visto que, no Paraná há um número reduzido de secretarias municipais que possuem o cargo de professor de Educação Física nos Centros Municipais de Educação Infantil⁵⁷.

Apesar de não ser comum a presença de professores de Educação Física no contexto das escolas que atendem as crianças pequenas, destaco a grande presença de participantes da disciplina Projetos Integrados C na Educação Infantil. Isso se deve principalmente ao fato de escolas de Ensino Fundamental do município de Curitiba disponibilizarem matrículas para crianças de 4 e 5 anos em turmas de **Pré**, ou seja, turmas que antecedem o 1º ano do Ensino Fundamental. Nessas instituições, existe a presença de professores de Educação Física que atendem as crianças de Ensino Fundamental e, já que algumas crianças pequenas passaram a frequentar os espaços das escolas de Ensino Fundamental, as práticas da linguagem movimento passam a ser de responsabilidade dos professores de Educação Física.

Com isso, de um total de 15 professores, 6 deles atuam na Educação Física escolar com crianças pequenas. Isso levanta um questionamento: o fato de terem participado de uma disciplina na formação inicial que tratava de saberes e práticas com crianças pequenas influenciou sua inserção e atuação profissional?

Camargo (2016), ao investigar alunos da Licenciatura em Educação Física que vivenciaram contextos de docência com crianças pequenas, identificou que a concepção desses sujeitos, a respeito da relação teoria e prática, proporcionava maior consciência da responsabilidade da docência com crianças pequenas. Para a autora, os acadêmicos se sentiam mobilizados em atuar com crianças pequenas e aprender com elas. Por isso, passaram a “investir pessoalmente na construção da profissão que escolheram, e através de relações prazerosas aprenderam o que é ser um professor de Educação Física na Educação Infantil” (CAMARGO, 2016, p. 184).

Esse fator pode elucidar a respeito do número significativo de professores na Educação Infantil, pois eles podem ter investido certo interesse em atuar com as crianças pequenas, ao serem motivados pela participação na disciplina Projetos Integrados C e ampliado seus saberes sobre as crianças, as infâncias e a Educação Física escolar com as crianças pequenas.

⁵⁷ Os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) ou Centros de Educação Infantil (CEIs), atendem apenas crianças de 0 a 5 anos e possuem propostas de formação continuada diferenciadas, devido às exigências para atuação com as crianças pequenas.

Outro fator a ser destacado é que, ao receber os formulários de identificação, muitos dos sujeitos da pesquisa relataram, nos comentários, que a participação na disciplina Projetos Integrados C modificou a forma de os sujeitos compreenderem as crianças pequenas e as possibilidades de construir uma prática pedagógica com elas.

Assim, pergunto: a participação na disciplina Projetos Integrados C mobilizou, nos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física da UFPR, saberes sobre a docência com crianças pequenas? É neste cenário de indagações e reflexões que utilizei como instrumento de pesquisa uma **pergunta pedagógica** para me aproximar da compreensão desses professores sobre a prática pedagógica com crianças pequenas.

2.3 A pergunta pedagógica

Segundo Alarcão e Tavares (2010) a pergunta pedagógica é uma estratégia de desenvolvimento da reflexão, a qual possui uma **intencionalidade formativa** e possibilita aos sujeitos da pesquisa o confronto de ideias. Para os autores, as perguntas pedagógicas “trazem a novidade, e por vezes o incômodo, de outros olhares e podem vir a constituir-se como um rasgar de horizontes e início de mudanças, da reconstrução e da inovação” (ALARCÃO; TAVARES, 2010, p. 62). Foi com o intuito de fomentar as ideias dos participantes da disciplina Projetos Integrados C, a respeito das características da prática pedagógica com as crianças pequenas, que enviei uma **pergunta pedagógica** para os 48 contatos validados.

Assim a pergunta pedagógica foi:

- Como se constituem boas práticas pedagógicas de professores de Educação Física que atuam com crianças pequenas?

Responderam à pergunta pedagógica 8 sujeitos, dentre os quais: 4 professores de Educação Física que atuam com crianças pequenas, 1 professor de Ensino Fundamental I, 1 professora que é diretora do sindicato estadual de professores, 1 professora que atuava na formação de professores de crianças pequenas na SME de Curitiba e 1 professor que não atua como docente.

A maior parte dos professores que responderam ao questionamento da pergunta pedagógica atuam com crianças pequenas, o que demonstra uma relação

entre a temática apresentada na questão e a atuação docente desses professores. É nesse cenário que as respostas à pergunta pedagógica serviram como dados e contribuíram com a aproximação de investigação, a seleção de professores que poderiam vir a ser os sujeitos de pesquisa. Alarcão e Tavares (2010) consideram a pergunta pedagógica como motor para desenvolvimento de debates, além de ser um artifício que pode demonstrar o interesse de alguém para com uma problemática.

Dessa forma, o envio da pergunta pedagógica, ajudou na seleção dos sujeitos da pesquisa, que atendeu aos seguintes critérios:

- Egressos do curso de Licenciatura em Educação Física da UFPR que concluíram as disciplinas Educação Física em Contextos Educativos I e Projetos Integrados C, nos anos de 2007 a 2012.
- Atuar em um contexto de práticas pedagógicas com crianças pequenas.
- Interesse com o tema da pesquisa por meio da análise de respostas da pergunta pedagógica.

2.4 Os sujeitos da pesquisa

Para identificar os sujeitos, foi preciso articular o problema de pesquisa e os pressupostos teóricos com a realidade a ser estudada, de forma que houvesse uma direção, para constituição dos instrumentos de produção de dados a serem obtidos nas entrevistas e no grupo focal.

Os sujeitos são professores que têm suas preocupações, ideais e valores, portanto, são compreendidos como parte integrante da pesquisa, pois seus saberes são fontes para a análise. É nesse sentido que “a fala dos sujeitos de pesquisa é reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos” (MINAYO, 2008, p. 204).

Para esta pesquisa, esses valores, normas e símbolos estão relacionados aos saberes da e sobre a prática pedagógica de professores de Educação Física que atuam com crianças pequenas. Por isso, selecionei quatro professores que atuam com crianças pequenas e a professora responsável pela formação de professores da Educação Infantil na SME de Curitiba, sobre o trabalho educativo da linguagem movimento. Saliento que a professora que atua como diretora do sindicato não se sentiu totalmente à vontade em participar da pesquisa, pois julgou estar distante do tema pesquisado.

Para apresentar os sujeitos da pesquisa e resguardar os seus anonimatos, sugeri que eles utilizassem codinomes (escolhidos por eles), os quais expressavam características de sua prática pedagógica com as crianças pequenas.

No Quadro 1, apresento os sujeitos da pesquisa pelos codinomes, idade, tempo de experiência docente com crianças pequenas e uma justificativa da escolha do codinome.

QUADRO 1 – SUJEITOS DA PESQUISA “PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR COM CRIANÇAS PEQUENAS: um estudo com egressos da Universidade Federal do Paraná”

<p>Meu nome é Encantada!</p> <p>Tenho 29 anos e atuo como professora de Educação Física desde 2010. Em 2014, passei a trabalhar com formação de professores da SME de Curitiba que atuam com crianças da Educação Infantil.</p> <p>Escolhi o codinome Encantada, pois o trabalho com as crianças pequenas me encanta.</p>
<p>Meu nome é Amor!</p> <p>Eu tenho 30 anos e atuo como professora de Educação Física há 6 anos, dos quais dois deles na Educação Infantil, com as crianças pequenas.</p> <p>Eu tenho um amor enorme por trabalhar com crianças pequenas, por isso escolhi o codinome Amor.</p>
<p>Meu nome é Brincar!</p> <p>Tenho 30 anos e trabalho como professora de Educação Física na SME de Curitiba desde 2013. Sempre atuei com turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental.</p> <p>Escolhi este codinome, pois brincar representa o que faço com as crianças pequenas.</p>
<p>Meu nome é Capitão Planeta!</p> <p>Tenho 31 anos e sou professor de Educação Física no Centro Educacional Top Gun em São José dos Pinhais-PR há dez anos. Atuo com crianças pequenas há 6 anos.</p> <p>Escolhi este codinome, porque tem uma brincadeira que faço com as crianças pequenas e que envolve os elementos da natureza unidos em um só, como no desenho do Capitão Planeta (nome de um desenho animado em que os personagens têm anéis que representam elementos como água, terra, fogo, ar e coração e com, a união de todos eles, surge o personagem Capitão Planeta).</p>
<p>Meu nome é Liberdade!</p> <p>Tenho 28 anos e trabalho na SME de Fazenda Rio Grande-PR há 4 anos, sempre atuando com crianças pequenas da Educação Infantil.</p> <p>Escolhi este codinome, porque, em minhas aulas, eu tenho liberdade para ministrar os conteúdos e as crianças pequenas são livres para me tratarem como querem, desde que com respeito.</p>

Fonte: O autor, com base dos dados obtidos nas entrevistas.

Após a seleção dos professores, foi possível dar seguimento para a terceira etapa: realização de entrevistas semiestruturadas, com os cinco sujeitos selecionados.

2.5. A entrevista semiestruturada

A entrevista semiestruturada é uma técnica para produção de dados que, segundo Queiroz (1988), supõe uma conversação continuada entre informante e pesquisador e que deve ser dirigida por este de acordo com seus objetivos. Portanto, as perguntas apresentadas aos professores entrevistados foram formuladas com base no objetivo da pesquisa. Durante a entrevista⁵⁸, procurei desenvolver um diálogo com os professores que envolvesse basicamente três temas. O primeiro refere-se à contextualização da participação das disciplinas Educação Física em Contextos Educativos I e Projetos Integrados C, para identificar a origem do interesse por esse contexto de formação e revelar como ocorria a participação na disciplina Projetos Integrados C. Na sequência, levantei informações sobre a relação entre os saberes desenvolvidos nas disciplinas e a atual prática pedagógica que desenvolvem com as crianças pequenas. Por fim, solicitei que indicassem exemplos de situações sobre sua prática pedagógica com as crianças pequenas.

Sempre que possível, pedi aos professores que falassem sobre fatos e atividades que exemplificassem suas falas, visto que, na entrevista semiestruturada, não deve haver uma imposição de uma ordem rígida de questões e os entrevistados podem discorrer sobre o tema proposto. De acordo com Ludke e André (1986), a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a produção imediata da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos.

Os encontros com os professores ocorreram nas escolas em que atuam, visto que o local poderia suscitar, na memória dos professores, situações que exemplificassem os temas abordados. Além disso, as entrevistas foram realizadas durante o período de hora atividade⁵⁹, para que não houvesse a necessidade de

⁵⁸ O roteiro da entrevista semiestruturada encontra-se em Apêndice 3.

⁵⁹ Hora atividade é o momento em que o professor tem disponível, dentro da sua grade horária para preparar aulas, tirar dúvidas dos alunos e atender pais, responsáveis, entre outras pessoas ligadas à sua prática pedagógica.

afastar os docentes da escola. Foram gravados os áudios das entrevistas em dois gravadores digitais, previamente testados e aferindo-se a qualidade do som em cada um dos locais onde foram realizadas.

Durante as entrevistas, realizei anotações das observações, referentes ao local onde os professores atuam, suas expressões e, principalmente, a disponibilidade em participar da pesquisa. Essas anotações facilitaram no trabalho de transcrição das entrevistas, pois auxiliaram na complementação das afirmações e críticas dos sujeitos pesquisados em suas falas que em alguns casos não foram captados pelo gravador.

Na transcrição, procurei ser fiel ao que os sujeitos falaram e sentiram durante a entrevista, sempre com a preocupação para que não perdessem o sentido original apresentado pelos professores entrevistados. Entretanto, procurei dar legibilidade ao texto das falas, retirando vícios de linguagem e, em alguns casos, as frases foram reescritas para melhor compreensão durante a leitura.

Depois de transcritas, as entrevistas foram entregues aos professores para que autorizassem a análise do conteúdo. Todos os 5 professores aprovaram as transcrições, sem modificações.

2.6. O grupo focal

Para analisar, na fala dos professores (sujeitos da pesquisa), as características que dão sentido a uma prática pedagógica da Educação Física para crianças pequenas, realizei um grupo focal. A opção pelo grupo focal se deve ao fato de os participantes possuírem uma experiência comum, com ampla relação com o tema apresentado na pesquisa.

Além disso, o diálogo entre os participantes promovido no grupo focal pode contribuir com a produção de dados sobre os saberes da prática pedagógica de professores de Educação Física que atuam com crianças pequenas. Gatti (2012) indica a técnica de pesquisa dos grupos focais para

[...] compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns tradições em comum, relevantes para o estudo do problema visado (GATTI, 2012, p. 11).

A utilização dessa técnica não se restringe, portanto, a identificar os posicionamentos individuais a respeito do tema pesquisado, mas a fazer emergir diferentes reflexões que possam ser articuladas pelos participantes da pesquisa e que podem se complementar, seja por convergência de ideias, seja por divergências. “Há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e porque pensam o que pensam” (GATTI, 2012, p. 9).

Nesse sentido, a utilização do grupo focal dialoga com a ideia de que não basta compreender o que o professor faz, mas que será preciso saber as razões pelas quais estabelece determinadas relações com os saberes sobre a prática pedagógica da Educação Física com as crianças pequenas.

O grupo focal referente à pesquisa foi realizado no dia 08 de agosto de 2017, no setor de Educação da UFPR. O local fica no centro da cidade de Curitiba e foi de fácil acesso para todos os participantes. Para agendar o grupo focal, foi montado um grupo de diálogo na ferramenta de comunicação WhatsApp⁶⁰, o que facilitou a comunicação e o ajuste da data e horário em que todos tivessem disponibilidade. Dessa forma, todos os cinco sujeitos de pesquisa estiveram presentes no dia do grupo focal.

Como o encontro ocorreu por volta das 19 horas, antes do início foi disponibilizado um lanche, para que todos ficassem mais à vontade e pudessem ter maior tranquilidade em relação ao horário. Essa ação funcionou como um aquecimento, pois os participantes puderam estabelecer uma apresentação e iniciar um diálogo a respeito de suas experiências profissionais como professores de Educação Física, facilitando o diálogo que ocorreria no grupo focal.

O grupo focal foi gravado e filmado. Para a gravação do áudio, utilizei um *tablet* Samsung e um celular Iphone 5s. Já o vídeo foi gravado com uma câmera *go-pro hero 4+*. Para identificar os sujeitos durante a gravação, foram colocadas placas com seus respectivos nomes, a fim de facilitar o diálogo entre os participantes durante a realização do grupo focal e, posteriormente, a transcrição do diálogo. Apesar de as imagens não terem sido utilizadas para a análise, elas facilitaram o processo de transcrição, em especial, quando foi necessário identificar os gestos corporais apresentados pelos participantes em afirmações ou negações.

⁶⁰ WhatsApp é um aplicativo para *smartphones* utilizado para troca de mensagens instantâneas de texto, voz, imagens, vídeos, arquivos, entre outros.

Mesmo com as gravações, o grupo focal foi conduzido pelo pesquisador e acompanhado por um pesquisador experiente nessa técnica de pesquisa. Ambos realizamos anotações para sinalizar aspectos importantes, falas significativas, concordâncias e discordâncias e até mesmo dispersões.

Logo no início da gravação, indiquei que a identidade deles seria mantida em sigilo, assim como havia informado em etapas anteriores da pesquisa, ou seja, quando responderam à pergunta pedagógica e a entrevista semiestruturada. Em seguida, apresentei a metodologia que seria utilizada no grupo focal, apresentando de forma ampla e simples o tema da discussão, e a possibilidade de que um de cada vez pudesse dar sua opinião a respeito dos eixos de discussão que seriam propostos, tendo como base um roteiro.

O grupo focal durou 1h 21' 26'' (uma hora, vinte um minutos e vinte e seis segundos), sendo que, durante esse tempo, primou-se pela participação de todos os sujeitos de pesquisa, cabendo ao moderador apenas introduzir tópicos mais específicos previstos no roteiro e permitir que todos pudessem dar sua opinião a respeito de cada um deles.

FIGURA 4 – BRINCANDO DE BONECA.



CRUZ, Ivan. **Brincando de Boneca**. Acrílico sobre tela, 1998. 1,00 X 0,90 m. Acervo pessoal.

FONTE: Site do artista. Disponível em: <<https://www.ivancruz.com.br/galeria>>. Acesso: 21/12/2017.

CAPÍTULO 3

“Tem que entender que a lógica é diferente, estas crianças entendem muito mais uma lógica da ludicidade e do encantamento, do que das regras em si”.

(Trecho da entrevista, Professora Encantada, 25/04/2017).

3 A RELAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA QUE ATUAM COM CRIANÇAS PEQUENAS COM OS SABERES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

*No esforço para compreender a realidade,
somos como um homem tentando entender
o mecanismo de um relógio fechado.
Ele vê o mostrador e os ponteiros,
ouve o seu tique-taque, mas não tem meios para abrir a caixa.
Se esse homem for habilidoso,
poderá imaginar um mecanismo responsável pelos fatos que observa,
mas nunca poderá ficar completamente seguro
de que sua hipótese seja a única possível.
Albert Einstein⁶¹*

Neste capítulo, apresento a análise dos dados com a intenção de abrir a caixa que imagino conter o mecanismo dos fatos pesquisados, como indica o prefácio, com a intenção de tentar desvendar características da prática pedagógica de professores da Educação Física que atuam com crianças pequenas, para poder compor saberes sobre o tema em estudo.

A análise foi organizada por meio dos eixos propostos por Cunha (2012), sendo: as relações que os professores estabelecem com saber, com o ser e sentir, e com o fazer. Essas análises foram realizadas à luz dos estudos de Charlot (2000, 2005, 2013a e 2013b).

⁶¹ Albert Einstein (1879-1955) foi um físico alemão. Um de seus principais trabalhos foi a teoria da relatividade geral, ao lado da mecânica quântica, sendo um dos dois pilares da física moderna. Segundo ele próprio, uma das chaves para sua inteligência era a habilidade de visualizar os problemas com os quais trabalhava.

3.1 As relações do professor de Educação Física que atua com crianças pequenas com o saber

A relação com o saber implica uma atividade do sujeito, o qual, nesta pesquisa, é a docência com as crianças pequenas. É neste cenário que procurei articular a relação do professor com o saber tendo como dados de pesquisa a fala dos professores.

Início a apresentação da análise destacando a fala da Professora⁶² Brincar, que identifica a importância de uma formação que leve em consideração a prática em contextos de docência. De acordo com essa Professora, “*na faculdade nós temos teoria, mas não temos a prática. Assim, tudo que os professores apresentam na universidade parece lindo, ao chegar à escola você não consegue aplicar, não dá certo*” (Trecho da entrevista, Professora Brincar, 18/04/2017).

Isso se deve ao fato de a relação do professor com os saberes da prática pedagógica, serem impossíveis de se aprender em uma simples leitura e estudos. Para compreender esse fato recorro à dimensão epistêmica da relação com o saber proposta por Charlot (2000), a qual permite perceber como o professor se apropria de:

- saberes objetos (objeto intelectual, como o referente de um conteúdo de pensamento) e objetos de saberes (um objeto no qual o saber está incorporado);
- dominar uma atividade engajado no mundo (a prática pedagógica);
- dominar uma relação (conviver com os outros em diferentes espaços sociais).

3.1.1 Saberes objetos e objetos de saberes

Os saberes objetos estão relacionados aos conteúdos intelectuais que podem ser designados aos professores de Educação Física que atuam com crianças pequenas. Já os objetos de saberes são os processos pelos quais eles se apropriam de conteúdos intelectuais necessários à prática. Portanto, o processo epistêmico ocorre no movimento de um saber e de um sujeito que se apropria dele (CHARLOT, 2000). Com relação aos **saberes objetos e objetos de saberes** da prática

⁶¹ Sempre que a denominação **professor** vier acompanhada do nome dado pelo sujeito pesquisado para o estudo será representado com a maiúscula, para identificá-lo como um sujeito específico.

pedagógica de professores de Educação Física que atuam com crianças pequenas, foi possível observar dois elementos centrais: os saberes a respeito das crianças e das infâncias e os saberes da Educação Física para crianças pequenas.

Entre os professores pesquisados, a maioria demonstra uma aproximação da compreensão da criança como sujeito que interage e produz cultura. Isso se efetiva pela negação a concepções preparatórias⁶³ na formação das crianças, na qual o professor teria como papel principal, na sua prática pedagógica, preparar as crianças para se tornarem sujeitos no futuro. Essa negação fica evidente no posicionamento do Professor Liberdade, quando fala que as atividades propostas pelos professores em sua prática pedagógica devem promover, nas crianças, reflexões pertinentes ao momento que vivem, e não procurar entender que *“aquilo irá mudar a vida dela quando tiver 15 anos”* (Trecho do grupo focal, Professor Liberdade, 08/08/2017).

É possível identificar, nas falas dos professores, aproximações com as concepções de criança e as infâncias dos estudos de Sarmiento (2004); Prout (2010); Plaisance (2004); Moss (2000); Garanhani (2004); Corsaro (2009). Em síntese, nesses estudos, a criança é considerada **sujeito** que se relaciona com a cultura, não podendo ser fragmentada em aspectos motores, afetivos, cognitivos, psicológicos e sociais. A Professora Encantada ressalta que *“a criança é ‘una’, integral [...] não é possível dissociar o biológico, o cultural e o afeto, do corpo, da razão, da imaginação”* (Trecho do grupo focal, Professora Encantada, 08/08/2017).

Esse aspecto é exemplificado pelo Professor Capitão Planeta, ao citar que, em uma atividade, não pode se encerrar apenas na execução do movimento, segundo ele, em *“uma atividade de manipulação de bolas, entendo que elas fazem porque gostam do contato com o material, mas a partir do momento em que você contextualiza esta ação, há um motivo para realizá-la”* (Trecho do grupo focal, Professor Capitão Planeta, 08/08/2017).

A discussão que foi gerada no grupo focal levou o Professor Liberdade a uma reflexão a respeito de sua prática com as crianças pequenas, identificando que se a criança é um sujeito integral, a prática pedagógica que fraciona as formas de aprender delas pode ser prejudicial.

⁶³ Concepções preparatórias identificam que a criança está sendo preparada para o futuro, e não como sujeito social. E no campo da Educação Física, indica os estudos de Fochesatto, Garanhani e Tonietto (2008).

Em algumas situações, tento fracionar as atividades, que foi o que a Professora Encantada comentou, não trabalhando de maneira global, isso dificulta a aprendizagem da criança, tanto na questão de cultura escrita, quanto na questão corporal, artística e matemática. (Trecho do grupo focal, Professor Liberdade, 08/08/2017).

Por isso, os saberes específicos da prática pedagógica de professores de Educação Física não poderão compreender a criança como sujeitos fragmentados, mas, sim, saberes sobre as crianças como sujeitos imersos na complexidade de relações, no domínio de uma atividade.

[...] não engendra um produto que poderia tornar-se autônomo sob a forma de um saber-objeto que pudesse ser nomeado sem referência a uma atividade [...] no entanto, adotar uma posição reflexiva (metacognitiva) e designar a atividade através de um substantivo lhe dá a aparência de um saber-objeto. (CHARLOT, 2000, p. 69).

Os saberes objetos, apropriados pelos professores pesquisados durante suas formações, permitem identificar características das crianças e das infâncias, mas o cotidiano da prática pedagógica com a constante reflexão do professor permite que reelabore sua prática.

É nesse sentido que se torna indispensável identificar como as características das crianças, produtoras de cultura, são efetivadas na prática pedagógica dos professores de Educação Física. Apesar de relatarem uma concepção que respeite as crianças como sujeitos nas aprendizagens, os professores identificam que não percebiam o quanto eles são capazes antes de iniciar as experiências com a docência. O Professor Liberdade relata:

Eu dei aula de ginástica uma vez, na qual as crianças pulavam de um banco em colchonetes. Não sabia se ia funcionar, então arrumei os materiais e dei as orientações para as crianças. Elas deveriam andar, pular e cair de pé sobre o colchonete. Já em outra turma resolvi deixá-los pular da maneira que quisessem, supondo que poderiam preferir cair em pé. Portanto, não falei nada e eles acabaram caindo em pé da mesma forma que a primeira turma que recebeu as orientações. Perguntei por que caíram daquela forma e eles responderam que estavam fazendo da mesma forma que haviam visto em um vídeo que eu mostrei na aula anterior, no qual o atleta caía em pé. Eu não tinha feito a associação que aquelas crianças de 5 anos iriam lembrar e usar aquilo como conhecimento. Eles imitavam as posições dos braços do atleta, e até os alunos que tinham medo faziam a atividade devagar, sentavam no banco e pulavam. (Trecho da entrevista, Professor Liberdade, 20/04/2017).

Mesmo os professores tendo conhecimentos a respeito das possibilidades das crianças como sujeitos, é necessário dar maior espaço para que elas criem, pois elas

propõem e realizam mais formas de movimentação que o professor imagina que poderiam acontecer.

Para que ocorra a criação de novos movimentos, é preciso que as crianças sejam mobilizadas a utilizar sua imaginação para propor algo diferente do que já experimentou. É neste ponto que a relação entre o movimento e a imaginação encontra papel de destaque, segundo a Professora Encantada. Para ela “*não dá para pedir a criança para pular a cadeira e rastejar no chão sem colocar a imaginação, o professor precisa entender que não é possível fracionar as atividades como apenas movimento*” (Trecho do grupo focal, Professora Encantada, 08/08/2017).

A Professora Encantada indica que não é possível ficar apenas nos aspectos da movimentação do corpo de forma isolada, ou seja, os movimentos das crianças pequenas não podem se encerrar em si. É preciso que os professores articulem os movimentos à imaginação delas como elemento que promova a criatividade e os relacione com acontecimentos sociais, vivenciados na escola e em outros contextos.

A dimensão de sujeito social dada ao papel das crianças pode ser materializada na infância pela utilização da imaginação, por meio da qual o faz de conta permite atribuir sentidos e significados a regras, normas, valores e atitudes sociais. De acordo com Sarmiento (2004, p. 26), “o ‘mundo do faz de conta’ faz parte da construção pela criança da sua visão do mundo e da atribuição do significado às coisas”. Sarmiento (2004) chama atenção para a necessidade de relacionar a imaginação a acontecimentos reais, como forma de as crianças interpretarem o mundo. Isso é ressaltado também na fala da Professora Brincar, ao identificar a imaginação como elemento que possibilita a criança entrar em contato com sua realidade social.

A criança tem essa coisa da imaginação e do faz de conta, então, quando você consegue trazer isso, parece que está mais na realidade da criança, do pensamento e das histórias dela. Então, você consegue atrair a criança para aquilo que você está querendo e, com isso, elas vão evoluindo e aprendendo mais facilmente no mundo delas, da imaginação, do lúdico, das histórias e das brincadeiras. (Trecho do grupo focal, Professora Brincar, 08/08/2017).

Na fala da Professora Brincar, há uma evidência para a necessidade de o professor utilizar a imaginação como um saber da prática pedagógica com as crianças pequenas. A imaginação facilita que as crianças pequenas realizem leituras a respeito de sua realidade social, efetivando assim uma função social para a Educação Física na escola. No relato, a professora ressalta, ainda, o lúdico como elemento mobilizador

da prática pedagógica, como forma de despertar o interesse das crianças para que sejam desafiadas. De acordo com a Professora Amor,

[...] o lúdico e a imaginação são realmente importantes, pois as crianças não conseguem dissociar. Por exemplo, uma ação de movimento sobre a cadeira, faz com que a cadeira se torne uma montanha, na imaginação da criança, e seja um elemento lúdico, muito grande e desafiador. Só que, para isso, o professor tem que se permitir entrar no mundo dessa criança. Ele tem que se libertar um pouco daquela coisa de 'eu sou o mestre, eu sou o professor'. (Trecho do grupo focal, Professora Amor, 08/08/2017).

Nesse sentido, o lúdico permite desafiar a criança a realizar diferentes formas de movimentos, além de instigá-la a transpor seus limites corporais e constituir novas relações com os saberes da linguagem movimento. É com essa preocupação que a Professora Brincar destaca a necessidade de que os professores compreendam que é preciso

[...] entrar nessa imaginação da criança e tentar, da melhor maneira possível, entrar no mundo dela, procurando compreender como ela pensa. O professor não pode apresentar aquele objeto como uma cadeira, tem que dizer que aquilo é uma montanha encantada que, quando você passar aquilo, vai encontrar uma princesa ou lutar com um animal. Aquilo se torna outra figura e desperta na criança a vontade de fazer e de estar lá. Mas, se o professor não se permitir aquilo, por mais que finja que aquilo é uma montanha, não foi criado todo aquele mundo em volta, então, a criança também não vai entrar nesse universo se o professor não se permitir entrar. (Trecho do grupo focal, Professora Amor, 08/08/2017).

O lúdico e a imaginação são indissociáveis nas relações que a criança estabelece consigo, com os outros e com o mundo, constituindo-se como um dos saberes específicos da prática pedagógica de professores que atuam com crianças pequenas. Esses elementos permitem aos professores entrar no mundo da criança, que significa construir junto com ela atividades imaginárias e desafiantes, ou seja, de aproximar a prática pedagógica ao universo infantil. O brincar passa a se constituir como elemento da prática pedagógica de professores de Educação Física que atuam com crianças pequenas. Mas, para isso, a brincadeira precisa assumir características lúdicas e de faz de conta.

O brincar é um dos meios de realizar e agir no mundo, não unicamente para as crianças se prepararem para ele, mas, usando-o como um recurso comunicativo para participarem na vida cotidiana pelas versões da realidade que são feitas na interação social, dando significado às ações. Brincar é parte integrante da vida social e é um processo interpretativo com uma textura

complexa, onde fazer realidade requer negociações e significado, conduzidas pelo corpo e pela linguagem. (FERREIRA, 2004, p. 84).

O brincar, portanto, é a atividade da criança que permite sua comunicação com o mundo e que é expresso em diferentes linguagens da criança. Garanhaní e Nadolny (2013), em seus estudos sobre a formação de professores que atuam com crianças pequenas, consideram “as diferentes linguagens, a interação e o brincar, elementos articuladores que favorecem o desenvolvimento infantil e a apropriação de conhecimento” (GARANHANI; NADOLNY, 2013, p. 161).

Assim, se o lúdico e a imaginação são elementos específicos da prática pedagógica de professores que atuam com crianças pequenas, o brincar se materializa como a relação que o professor de Educação Física deve estabelecer com elas. Essa análise estreita a relação entre os saberes sobre as crianças e as infâncias e os saberes da prática pedagógica de professores de Educação Física que atuam com crianças pequenas.

De acordo com os professores pesquisados, as crianças pequenas expressam sentimentos, emoções e desejos durante as práticas de movimento. A Professora Amor, relata: *“vemos na prática que a criança pequena demonstra sentimentos e emoções através do corpo; ela já verbaliza, mas o corpo continua muito presente”* (Trecho do grupo focal, Professora Amor, 08/08/2017).

O movimento como linguagem, utilizado na prática pedagógica de professores de Educação Física com crianças pequenas, ao ser estruturado pela imaginação e pelo lúdico, no contexto das brincadeiras, possibilita desafiar as crianças a construir novas formas de expressão e comunicação.

3.1.2 Dominar uma atividade engajado no mundo

Dominar uma atividade faz parte da dimensão epistêmica (CHARLOT, 2000) e, neste estudo, considero o engajamento que o professor assume na prática pedagógica com as crianças pequenas. O domínio da atividade do professor passa, portanto, pela consciência dos professores sobre os saberes objeto e objetos de saber, mas se efetiva em uma dimensão do reconhecimento das possibilidades de realizar a prática.

É no contexto do domínio da prática pedagógica que a Professora Brincar identifica a necessidade de propor às crianças pequenas o maior número possível de vivências de movimento para elas.

É preciso trazer o máximo de vivência de movimento, não impondo uma forma de realização, mas que jogue de sua maneira. Claro que apresento a forma mais fácil e que gaste mais energia, mas a criança no ritmo dela pode conseguir ou não, cada uma no seu ritmo. Sempre vivenciando o maior número de possibilidades de movimentos. (Trecho do grupo focal, Professora Brincar, 08/08/2017).

É possível perceber na fala da Professora que, na prática pedagógica, os professores precisam deixar que as crianças expressem suas formas de realização dos movimentos. Não há um padrão de movimento, cada criança deve se expressar tendo como base suas experiências com essa linguagem. Proporcionar uma relação em que ela possa criar formas de movimentos próprias torna-se um elemento da prática pedagógica dos professores de Educação Física que atuam com crianças pequenas.

Nesse cenário, a criança utiliza a movimentação de seu corpo como linguagem para compreender, expressar e comunicar suas ideias, seus entendimentos, desejos, entre outros, e isso faz (re)pensar uma concepção de educação infantil que valorize a movimentação da criança, não somente como uma necessidade física ou motora do desenvolvimento infantil, mas também como uma capacidade expressiva e intencional. (GARANHANI; NADOLNY, 2013, p. 163).

A abertura que o professor dá para a expressão das crianças na realização dos movimentos é o que afere a elas a dimensão de linguagem, pois, quando as crianças podem se expressar, precisam perceber quais os significados desse movimento para elas, mas também para os outros. É nesse sentido que o movimento passa a comunicar algo, seja uma ideia, um sentimento, um desejo, uma dificuldade ou, até mesmo, valores sociais que são compartilhados.

Para isso, as relações criadas na prática pedagógica deve permitir um diálogo corporal entre os sujeitos envolvidos na prática. Assim, o professor tem que estar disponível para esse diálogo. De acordo com a Professora Encantada, isso é um dos elementos específicos da prática pedagógica de professores que atuam com crianças pequenas.

Uma questão específica do professor é ter muita disponibilidade corporal. Porque a criança se espelha demais na forma como todos os seres humanos ao redor dela se movem e agem, o tempo inteiro ela está reproduzindo e brincando com isso, de ser a professora. Muito mais do que para as crianças maiores. Para as crianças maiores, você mostra um vídeo de um movimento mais complexo é suficiente. Mas a criança pequena por ter essa questão do meu professor, e de ver ele ali fazendo esse movimento, até um pouco do que a professora Amor falou, de brincar junto, de estar ali fazendo junto. (Trecho do grupo focal, Professora Encantada, 08/08/2017).

Para valorizar a movimentação das crianças, é preciso que o professor de Educação Física coloque-se como integrante da própria prática e apresente uma **disponibilidade corporal**. Isso já vinha sendo orientado nos estudos de Garanhani (2004), que indica que os professores devem apresentar uma disponibilidade corporal⁶⁴ frente à docência com as crianças pequenas. Conforme a Professora Encantada, a disponibilidade corporal é um elemento específico da prática pedagógica de professores que atuam com crianças pequenas, uma vez que também brincam de maneira fantasiosa e se colocam como se os desafios corporais também fossem para os professores.

Isso não significa que o professor precise realizar todas as práticas de movimento com as crianças. Mas, ao propor a linguagem movimento, é preciso assumir o papel de construir significados para a movimentação delas, na relação com as crianças. Por isso, conforme a Professora Amor, o professor de Educação Física “*precisa ter familiaridade com essa faixa etária, não só conhecer o nosso conteúdo e o conhecimento científico da nossa área, mas também o conhecimento específico sobre aquela criança e sobre o seu desenvolvimento*” (Trecho do grupo focal, Professora Amor, 08/08/2017).

É neste cenário que, para exercer a prática pedagógica com crianças pequenas, o ponto de partida é reconhecer as especificidades das crianças e, além disso, ter certa familiaridade com as características delas, como a imaginação e o lúdico, no contexto de brincadeiras. A Professora Encantada complementa essa reflexão ao indicar que

[...] a criança vai ver o esporte na televisão e na rua, então, eu vou trazer o elemento do esporte para ela brincar com aquilo. Não com a rede de vôlei do tamanho oficial, mas eu vou trazer uma rede e algumas bolas, ou bexigas e as

⁶⁴ Segundo Garanhani (2004), na prática pedagógica com crianças pequenas, os professores devem apresentar uma disponibilidade corporal, na qual reconhecem suas possibilidades e limitações corporais na docência e, principalmente, a utilização de sua expressividade corporal como estratégia pedagógica.

crianças vão brincar com essa ideia do vôlei. Até porque está no mundo, a criança tem curiosidade sobre aquilo e não tem como ignorar. (Trecho do grupo focal, Professora Encantada, 08/08/2017).

O que reveste de sentido os saberes da Educação Física é a utilização do movimento como linguagem em que se possibilita às crianças uma relação com os saberes da Educação Física, ou seja, brincar. Portanto, o brincar, norteador pelo faz de conta e pelo lúdico, é a atividade que permite a elas se expressarem como sujeitos sociais nas aulas de Educação Física. É nesse contexto que a linguagem movimento se efetiva como o saber específico da Educação Física na prática pedagógica com as crianças pequenas.

Entretanto, durante a pesquisa, houve diferentes posicionamentos dos professores a respeito da organização dos conteúdos. A primeira ideia a respeito desse tema foi do Professor Liberdade, que indicou a necessidade de os professores de Educação Física que atuam com crianças pequenas terem um conhecimento relacionado aos conteúdos historicamente acumulados pela área, ou seja, sobre as práticas corporais construídas pela cultura. De acordo com o Professor, o professor de Educação Física precisa ter “*conhecimentos científicos sobre o que vai fazer na escola, ou seja, conhecer sobre ginásticas, jogos e brincadeiras, lutas, danças e esportes*” (Trecho do grupo focal, Professor Liberdade, 08/08/2017).

Ao falar sobre o contexto de docência, o Professor Liberdade cita que a abordagem das lutas, por exemplo, na prática pedagógica de professores de Educação Física que atuam com crianças pequenas, deve apresentar o conteúdo como forma de desmitificar os valores inerentes a essa prática. Para ele, é possível iniciar a prática abordando

[...] o que é a luta para a realidade dessa criança. Não é o UFC e não é o boxe. Eles não conhecem e não sabem o que é isso, tem uns que não têm nem televisão em casa, não têm luz. Para eles, luta é a briguinha que ele faz com o irmão, então, qual o conhecimento específico que eu tenho que ter para trazer essa lutinha que ele faz dentro de casa para o conhecimento de lutas dentro da escola. O que eu preciso é saber distinguir o que é briga, o que são lutas, quais são os valores e as regras daquela luta, o porquê daquela luta que eu trouxe para eles é diferente do que ele faz em casa ou vê na rua. O porquê que quando os pais dele se batem não é luta, é violência. O professor tem que saber fazer essas diferenciações. (Trecho do grupo focal, Professor Liberdade, 08/08/2017).

Para o Professor, a organização de suas aulas tem como ponto de partida os conteúdos historicamente acumulados pela Educação Física escolar, por meio das

práticas de jogos, esportes, ginásticas, lutas e danças. Esses conteúdos funcionam como eixos de organização da prática pedagógica e têm finalidades, por exemplo, ampliar as relações das crianças com o mundo.

O debate está relacionado à organização dos saberes da Educação Física na escola ao longo da história, sendo que uma das finalidades da Educação Física no Ensino Fundamental e Médio é ampliar a visão de mundo dos alunos pela apresentação da diversidade de práticas corporais que compõem diferentes culturas. Contudo, concordo com Charlot (2013a) que o saber deve ser concebido como um instrumento cultural. Isso significa que não se visará, então, à transmissão sistemática de um corpo de conhecimentos, mas que se utilizará o saber que aparece como necessário para melhor compreender problemas sociais (CHARLOT, 2013a, p. 388).

O Professor Liberdade apresenta o exemplo de uma prática com as crianças que utilizou o esporte como tema, na qual sua intenção era que as crianças compreendessem “*o porquê que aquele futebol que jogam lá no campinho não é considerado futebol*” (Trecho do grupo focal, Professor Liberdade, 08/08/2017).

Nesse sentido, a intenção do professor não era desqualificar a experiência das crianças, mas identificar diferentes características e valores do futebol enquanto esporte em nossa sociedade, por meio de brincadeiras com bola no pé que fazem em casa ou na rua, de forma a identificar diferentes expressões da linguagem movimento.

Um segundo posicionamento a respeito da organização dos conteúdos foi iniciado pela Professora Encantada, quando discordou do ponto de vista do Professor Liberdade. Ela indica que, ao se tomar as especificidades da infância como central, é a linguagem movimento que se torna o ponto de partida das relações com o saber na prática pedagógica de professores de Educação Física que atuam com crianças pequenas. Já os saberes sobre as lutas, danças, ginásticas, jogos e esportes servem como base de conhecimentos dos professores.

Eu vou discordar de você, não há relevância disso para uma criança de 4 e 5 anos. Concordo que se deve diferenciar a luta e briga, mas, para a criança desta faixa etária, é muito mais importante ela vivenciar os conteúdos de uma forma lúdica, desde que não seja uma artificialidade do professor. Da forma como você falou, as crianças estão em uma determinada situação ali, nunca entraram em contato com aquilo, e daí eu trago rock, se não veio de nenhuma criança esse interesse, vai ser um pouco artificial, porque a gente tem um monte de outras coisas que circundam a nossa cultura brasileira que talvez sejam mais interessantes. (Trecho do grupo focal, Professora Encantada, 08/08/2017).

Tanto na experiência da Professora Encantada quanto no segundo exemplo dado pelo Professor Liberdade, há abertura para se pensar uma inversão na lógica de organização dos conteúdos, ou seja, os saberes da Educação Física, na prática pedagógica com as crianças pequenas, servem para auxiliar na leitura da realidade, e não como ponto de partida para apresentar a realidade social às crianças. Para complementar o debate, as Professoras Amor e Brincar concordam com a Professora Encantada e identificam a necessidade de o professor traçar objetivos que tenham como princípio conhecer as especificidades das crianças e das infâncias. Segundo a Professora Brincar, é preciso que o professor identifique diferenças de se atuar com crianças maiores e com crianças pequenas. Portanto, *“o professor tem que saber diferenciar, e atingir a criança naquilo que ela realmente precisa”* (Trecho do grupo focal, Professora Brincar, 08/08/2017).

A Professora Brincar destaca que as crianças pequenas estão chegando à escola com uma bagagem construída pelas suas interações sociais em outros contextos e, nesse sentido, é papel do professor ter a percepção sobre a forma que vai falar com a criança. Até porque, como destaca a Professora Amor, *“essa criança se comunica, fala com você, não dá para falar com ela da mesma forma que se fala com um adolescente, são linguagens diferentes”* (Trecho do grupo focal, Professora Amor, 08/08/2017).

É nesse sentido que, para dominar a prática pedagógica da Educação Física com as crianças pequenas, é preciso dominar os saberes específicos da área, mas existem especificidades que são prévias e que se ancoram no domínio da relação dos sujeitos envolvidos na prática pedagógica, que, neste estudo, são o professor e as crianças. Assim, torna-se essencial identificar como ocorre o domínio da relação na prática pedagógica dos professores de Educação Física que atuam com as crianças pequenas.

3.1.3. Dominar uma relação

A disponibilidade corporal do professor de Educação Física na dinâmica com crianças efetiva uma concepção de que o professor não é o detentor dos saberes do movimento, mas, sim, alguém que partilha de saberes na relação com as crianças. Charlot (2013a) já identificava que um dos problemas da Pedagogia é a relação pedagógica entre o professor e o grupo de crianças. Para o autor, a imagem que o

adulto tem da criança influencia fortemente nos significados ideológicos contidos na pedagogia.

Não que a participação da criança seja totalmente autônoma. O autor destaca que existe uma relação social bilateral da criança com o adulto, que, no contexto da escola, é mediada pelo professor. Esse sentido bilateral, que é dado pelos professores na relação entre eles e as crianças, demonstra que há fazeres que coloca os adultos e crianças em igualdade, ao mesmo tempo que identificam especificidades. Portanto, qual é a especificidade dessa relação na prática pedagógica da Educação Física com crianças pequenas? Início a abordagem destacando a fala do Professor Liberdade, que afirma: “*o conteúdo, os discursos, as relações existentes em uma aula, partem da relação social e afetiva entre professor e aluno*” (Resposta à pergunta pedagógica, Professor Liberdade, 01/08/2016).

É nessa relação que são partilhados valores normas e atitudes de diferentes contextos sociais e que possibilitam o contato das crianças com a cultura. De acordo com a Professora Brincar, ao proporcionar atividades como brincadeiras, danças e jogos, o professor desenvolve “*não somente as habilidades motoras, mas também o respeito, a cooperação, a confiança, as diferenças existentes entre as pessoas, regras e outras características dos indivíduos*” (Resposta à pergunta pedagógica, Professora Brincar, 31/08/2017).

Os sentidos dados ao papel das crianças pelos professores no “processo dinâmico de ações e de reações entre criança e o adulto que define a infância” (CHARLOT, 2013a, p. 167). Portanto, a concepção de infância que o professor tem é o motor das relações que possibilita às crianças construir saberes sobre a linguagem movimento. Assim, o professor deve perceber a criança como sujeito que tem possibilidades e dificuldades no que se refere à realização de movimentos, e deve possibilitar a relação dele com elas e delas com seus pares, para que ocorram novas descobertas e novos saberes. Segundo a Professora Brincar,

[...] as atividades que se propõem às crianças, às vezes, nem a professora consegue fazer, por isso, comento ‘vamos ver quem vai conseguir e de que forma’. Assim, as crianças passam a descobrir e tentar realizar, não apenas imitar o que o professor faz, porque se colocar uma música e ficar parado, elas dançam, agora se você dançar, elas vão dançar igual a você, elas não vão descobrir o movimento delas. (Trecho do grupo focal, Professora Brincar, 08/08/2017).

O relato da professora identifica que a disponibilidade corporal do professor de Educação Física não significa apresentar o que as crianças devem fazer, ou, mais diretamente, ser um modelo a ser seguido, trata de uma predisposição para a constituição de novas possibilidades de relação com a linguagem movimento.

Na realidade, a questão da disponibilidade não é você virar o manequim da criança. Mas estar realmente fazendo a atividade com a criança. No 3º ano, é possível realizar um jogo de caçador e ficar olhando se ninguém sai da quadra, a brincadeira por si já é a atividade. Na educação infantil, há a exigência de uma disponibilidade corporal do professor, se está para baixo, o trabalho vai ser menos interessante, porque a criança vai se espelhar nessa energia. (Trecho do grupo focal, Professora Encantada, 08/08/2017).

A disponibilidade corporal dos professores está no domínio da prática pedagógica, mas não é suficiente para adentrar o mundo da criança. É preciso que essa relação seja norteadada por um componente afetivo, pois, segundo o Professor Liberdade, no que se refere ao domínio da relação existente na prática pedagógica, o contato corporal é diferenciado em relação ao que ocorre com os demais professores. Na Educação Física, a proximidade corporal possibilita uma relação de confiança, na qual o professor, ao mesmo tempo em que desafia, acompanha os movimentos das crianças, segurando, puxando, empurrando, etc.

É você ter um sinestésico com a criança. Não adianta o professor ficar só falando e observando, fará um rolamento para frente e o professor precisa colocar a mão, para que tenha um apoio e sinta confiança para fazer. Fui fazer uma atividade de equilíbrio na trave, e coloquei um banco num chão irregular. Se a criança está com medo é só dar a mão para ela sentir confiança. Tudo é a disponibilidade do professor. (Trecho do grupo focal, Professora Liberdade, 08/08/2017).

O contato corporal, que gera confiança, apresenta-se como uma característica específica da prática pedagógica com as crianças pequenas. A Professora Amor, ao falar sobre a relação sinestésica que ocorre com as crianças, procura diferenciá-la do que ocorre na relação com as crianças do Ensino Fundamental.

O professor que dá aula de educação física, para os grandes também, mas principalmente para educação infantil, se não estiver disposto a esse sinestésico da criança tocar em você e de você tocar na criança, não vai ter o mesmo sucesso. Não existe uma maneira errada, cada um tem a sua experiência e o seu método de ensinar, mas com a criança pequena que está começando a controlar o seu corpo e entender o que ele faz, se você não estiver disposto a esse toque, eu falo por experiência minha e de outros colegas, as crianças me contam que há professores que não deixam que elas cheguem perto. (Trecho do grupo focal, Professora Amor, 08/08/2017).

O toque, portanto, é um elemento de domínio da atividade do professor em sua prática pedagógica e demonstra o **envolvimento dos professores** com a prática pedagógica, ao mesmo tempo que tem estreita relação com a identidade dos docentes. Professores que permitem um contato sinestésico mobilizam as crianças pequenas a vivenciar e compreender a linguagem movimento na escola.

O Professor Capitão Planeta procura complementar essa ideia ao indicar que o contato sinestésico deve estar acompanhado de um processo de constituição de sentidos para os movimentos. O professor pode indicar uma direção para o deslocamento das crianças e contextualizar o espaço com algo significativo, ou seja, dizer para seguirem ao rio e lá elas devem nadar ou que devem ficar de baixo dos braços do professor para se protegerem de uma chuva imaginária. É nesse sentido que o Professor Capitão Planeta procura identificar a necessidade de os professores criarem sentidos para a realização dos movimentos e que, para isso, é necessário o envolvimento dos docentes com a prática pedagógica. O professor de Educação Física que atua com crianças pequenas deve *“trazer motivos para elas entenderem o contexto da brincadeira ou do jogo”* (Trecho do grupo focal, Professor Capitão Planeta, 08/08/2017).

Essa ideia de criar um contexto significativo, em que a linguagem movimento tem sentido no contexto em que estão, é aprofundada pela Professora Encantada, quando aborda a escuta ativa do professor na relação com as crianças. De acordo com ela, *“ter essa escuta muito ativa é difícil, porque não se aprende a escutar nem em nosso cotidiano, quanto mais como professores”* (Trecho do grupo focal, Professora Encantada, 08/08/2017).

Fato que demonstra a crescente necessidade da participação das crianças nas relações com os saberes da linguagem movimento, a prática pedagógica do professor de Educação Física com as crianças pequenas ocorre na docência e deve permitir a expressão de suas ações. Uma especificidade do domínio da relação na prática pedagógica de professores de Educação Física com as crianças pequenas é compreendê-las como sujeitos que produzem saberes.

Compreendendo também essa criança como um ser pensante que também é capaz de produzir conhecimento. Já tive colegas que acreditavam que precisavam ensinar tudo a essas crianças, e às vezes são elas que nos ensinam. Eu brinco que na minha experiência em um outro colégio, eu aprendi muito mais com as crianças do que ensinei alguma coisa a elas, porque a troca

de experiências é muito grande. Você respeitar o que a criança traz de bagagem, trazer coisas novas, olhar com carinho para elas e, assim, percebemos que elas têm muito que nos dar e ensinar. (Trecho da entrevista, Professora Amor, 19/04/2017).

Essa reflexão vem sendo construída no campo da Sociologia da Infância e remete à necessidade de o professor de Educação Física, que atua com crianças pequenas, compreender que “a identidade das crianças é também a identidade cultural, isto é, a capacidade de as crianças construírem culturas não redutíveis totalmente às culturas dos adultos” (SARMENTO, 2004, p. 20).

É neste cenário que um dos saberes da prática pedagógica de professores de Educação Física que atuam com crianças pequenas é a linguagem movimento, utilizada no contexto das brincadeiras. Essa linguagem permite que as crianças se expressem, criando novas relações com o saber. Assim, a prática pedagógica com as crianças pequenas poderá incentivar novas experiências docentes. A Professora Brincar relata sobre a origem dos saberes que desenvolve com as crianças.

Vi algumas coisas na prática da faculdade, quando observava algumas professoras nas visitas a escolas. Mas minha experiência também em outras turmas, fui melhorando meu jeito de trabalhar e percebi que isso melhorava a prática dos alunos também. (Trecho da entrevista, Professora Brincar, 18/04/2017).

Esse relato indica a existência de uma dimensão **temporal** na relação dos professores com o saber. A experiência vai sendo alterada conforme os fatos vão sendo incorporados à prática pedagógica do professor.

Segundo a Professora Brincar, na relação com o saber, o professor também aprende. Para ela, as crianças ensinam “*não só na educação física como questões do corpo e do movimento, mas também de educação*” (Trecho da entrevista, Professora Brincar, 18/04/2017). A professora indica que a Educação Física escolar precisa se aproximar dos objetivos de uma formação da **criança cidadã**⁶⁵.

Esse fato materializa a função educativa da Educação Física na escola, onde a relação com o saber integra-se às finalidades da educação escolar. Novamente

⁶⁵ Sarmento (2015) promove um debate para repensar a posição da criança como sujeito de direitos, para isso, é preciso superar prática pré-escolarizantes e que desrespeitam as culturas infantis. De acordo com o autor, o conceito de criança cidadã deve estar associado à concepção da criança que “supõe a cidadania da infância, o reconhecimento da criança como sujeito de cultura, a participação infantil e a exigência da igualdade na diversidade no acesso a uma educação de qualidade para todos e para todas” (SARMENTO, 2015, p. 79).

concordo com Charlot (2013a) que a pedagogia varia com o projeto de sujeito e de sociedade ao qual está alinhado e, por isso, é preciso “repensar, ao mesmo tempo a educação e a sociedade” (CHARLOT, 2013a, p. 401).

A relação com o saber depende dos significados dados pelos professores da Educação Física e sua prática pedagógica. Por isso, foi necessário mergulhar na realidade escolar, por meio da escuta de professores, e reconhecer elementos da prática pedagógica.

Estamos convictos de que através do exercício da capacidade de escuta um outro tipo de conhecimento passará a integrar o conjunto de saberes e de práticas dos professores de Educação Física. O conhecimento subjetivo que emerge do significado que os diferentes atores dão a sua ação quando se comunicam nas aulas de Educação Física precisam ser explicitados e, sobretudo, escutados. (MOLINA NETO; MOLINA, 2002, p. 64).

Os contextos de práticas pedagógicas dos professores de Educação Física que atuam com crianças pequenas possibilitam reflexões a respeito de aspectos simbólicos, práticos e temporais, os quais permitem analisar a relação com o saber (CHARLOT, 2000), pois a relação com o saber é uma relação que o sujeito mantém com o mundo de significados. Assim, “a relação com o saber, forma de relação com o mundo, é uma relação com sistemas simbólicos, notadamente, com a linguagem” (CHARLOT, 2000, p. 78).

No caso do Professor Capitão Planeta, é possível perceber uma concepção diferente dos demais professores a respeito do papel do professor de Educação Física com as crianças pequenas. Ele sugere que sentiu falta de conhecimentos a respeito da psicomotricidade em sua formação inicial na universidade. Essa preocupação do professor se relaciona com os saberes que ele procura desenvolver com as crianças. De acordo com ele, as crianças pequenas “já têm embasamento, mas bem superficial, então tento contemplar principalmente essa parte da psicomotricidade⁶⁶, para eles descobrirem o que o corpo deles é capaz de fazer”. (Trecho da entrevista, Professor Capitão Planeta, 19/04/2017).

No que se refere à sua inserção na Educação Física, Sayão (2002) indica que a psicomotricidade dissemina uma concepção preparatória às crianças valorizando o

⁶⁶ De acordo com Barreto (2010), a psicomotricidade tem suas raízes na neurologia e na psiquiatria infantil, entretanto, “foi aos poucos, voltando-se para a esfera pedagógica, sendo que, nos últimos tempos, andou bebendo na fonte da psicanálise, da antropologia e da filosofia, mas está se voltando para o aspecto terapêutico” (BARRETO, 2010, p. 21).

que falta a elas, com foco no que precisam aprender a fazer. Atualmente, estudos como o de Garanhani (2015c) incorporam a Sociologia da Infância como referência para a prática pedagógica da Educação Física com crianças pequenas e propõe como princípios de organização das experiências o brincar, para que as crianças tenham condições de agir e compreender a cultura e sociedade que estão inseridas.

Essa referência apareceu com recorrência na fala dos professores. Conforme a Professora Amor, é preciso que o professor traga “*a brincadeira como uma forma de as crianças adquirirem e produzirem conhecimento*” (Resposta à pergunta pedagógica, Professora Amor, 20/07/2016). Entretanto, para que seja possível entrar em contato com as regras, a Professora Brincar cita a necessidade de problematizá-las durante as brincadeiras. Para ela, as regras podem ser alteradas tanto pelas crianças como pela professora e indica que “*quando eles questionam as regras de uma brincadeira, por exemplo, eu aceito as sugestões deles e tento adaptar junto com eles*” (Trecho da entrevista, Professora Brincar, 18/04/2016). É nesse sentido que nas brincadeiras a linguagem movimento é uma forma de construir e compreender regras sociais e, portanto, de o professor possibilitar que as crianças tornem-se sujeitos que questionem e ajam sobre a realidade.

Abordar a dimensão do saber epistêmico permite reconhecer características da prática pedagógica de professores de Educação Física que atuam com crianças pequenas, não apenas no que se refere ao domínio de conhecimentos, mas da apropriação de saberes que se materializam na prática docente. Saberes que são ao mesmo tempo reflexivos, pois ocorrem na relação com objetos de saberes e saberes objetos.

Assim, a dimensão epistêmica já permite uma visão a respeito da relação do professor com o saber, mas está interligada ao fazer e ao ser e sentir da prática pedagógica de professores de Educação Física que atuam com as crianças pequenas.

3.2 As relações do professor de Educação Física que atua com crianças pequenas com o ser e sentir

A dimensão da relação do professor com o ser e sentir está estreitamente relacionada ao prazer que o professor tem em desenvolver a prática pedagógica com crianças pequenas. Apesar de os fatos que geram esse gosto serem diversificados,

pois dependem das singularidades de cada professor, encontrei alguns indícios em suas falas. Por isso, as análises tiveram como base a relação identitária proposta nos estudos de Charlot (2000; 2005; 2013a; 2013b).

A relação identitária dos professores com o saber “faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros” (CHARLOT, 2000, p. 72). Assim, ao solicitar aos professores pesquisados que selecionassem codinomes para identificá-los na pesquisa, havia uma intenção de reconhecer sua identidade em relação à prática pedagógica com as crianças pequenas. Isso se tornou significativo para a análise da relação identitária dos Professores Liberdade, Brincar, Amor, Encantada e Capitão Planeta.

Os codinomes já dão indícios de características da identidade dos professores pesquisados com sua prática pedagógica. Essa é uma razão pela qual a relação do professor com o ser e sentir se fez muito presente na fala dos professores pesquisados.

O Professor Liberdade, durante a entrevista, identificou que, desde o primeiro ano de faculdade, já tinha interesse em trabalhar como professor de Educação Física de crianças pequenas. Participar do Educamovimento lhe forneceu mais clareza sobre possibilidades para sua prática, dando mais certeza de que era com elas que gostaria de atuar. O Professor ressalta a importância do esporte em sua identidade docente, visto que praticou futebol na sua vida: “*o esporte ensinou coisas fundamentais para minha vida*” (Trecho do grupo focal, Professor Liberdade, 08/08/2017). Dessa forma, ao iniciar sua prática docente com as crianças pequenas, compreendia ser importante inserir o esporte. No entanto, no município em que atua, o esporte não pode ser colocado no registro de conteúdos, pois é considerado um conteúdo apenas do Ensino Fundamental e Médio. Isso também ocorre com o conteúdo de lutas.

Entretanto, como ele relaciona sua formação no esporte e identifica elementos importantes para a formação das crianças pequenas, encontrou uma forma de registrar, em seu diário de classe, esses conteúdos em suas aulas. Ele registrou esses conteúdos como jogos pré-desportivos e jogos de oposição. Já na sua prática pedagógica ele utiliza elementos dos esportes na forma de brincadeiras infantis. Essa proposição para os esportes na prática pedagógica já vinha sendo indicada para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, conforme Garanhani (2010).

Destacamos que nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental não serão trabalhados os esportes e as lutas, propriamente ditos, somente elementos que configuram estas práticas, como por exemplo, os nomes dos esportes, os materiais (bolas, vestimentas, equipamentos), espaços físicos (quadras, salas, tatames), as possibilidades de movimentação etc. Estes elementos poderão ser abordados em jogos e/ou brincadeiras adequadas ao desenvolvimento do conteúdo, como por exemplo: alguns elementos dos esportes poderão ser tratados por meio de jogos pré-desportivos adequados às características de cada idade da infância e alguns elementos das lutas por meio de jogos de oposição (GARANHANI, 2010, p. 76).

O Professor utiliza um conhecimento voltado para o Ensino Fundamental na sua prática pedagógica com as crianças pequenas e, com isso, sente-se mais livre para fazer o que acredita ser importante para elas. Liberdade é o codinome do professor, mas expressa também sua necessidade de desenvolver uma lógica de organização de conteúdos com as crianças pequenas.

Além disso, o Professor Liberdade se sente responsável pela formação das crianças, identifica até mesmo que *“eu não sou só o professor, sou amigo, a figura paterna de um aluno que não tem pai, essa afetividade que eu tinha com as crianças foi algo que eu trouxe do projeto Educamovimento”* (Trecho da entrevista, Professor Liberdade, 20/04/2017).

O Professor se refere ao contato que teve com as crianças pequenas durante a participação no Educamovimento, quando alterou sua concepção sobre a relação entre o professor e as crianças pequenas. Para ele, antes de participar do projeto, sua concepção do papel do professor era estritamente profissional, mas observou que aspectos ligados a identidade dos sujeitos envolvidos na prática pedagógica passa a constituir uma relação que não é apenas com o saber da prática pedagógica, mas também uma relação afetiva.

Charlot (2013b), ao analisar a ambivalência entre a autoridade e o amor que o professor sente em relação às crianças, indica que elas estão no centro da relação entre os dois. De acordo com ele, na escola da sociedade contemporânea, o professor toma de forma dupla a “injunção para resgatar a autoridade perdida e para amar os alunos” (CHARLOT, 2013b, p. 121). O autor considera que o amor que o professor sente em relação às crianças é válido quando o sentido de amar significa uma simpatia para com elas. Entretanto, esse amor é, por natureza, diferente do amor que se sente por um filho ou um familiar, eis um dos propósitos pelo qual, na Educação da criança pequena, é adequado o termo professor, e não mais tio ou tia, como se utilizou por anos na educação das crianças. É nesse sentido que a figura paterna é apresentada

pelo Professor Liberdade, na realidade, serve como elemento figurativo para ressaltar a importância do ser e sentir dos envolvidos na prática pedagógica.

O mesmo sentimento de amor pelas crianças pequenas levou a Professora Brincar a investir em uma trajetória de atuação com essas crianças. Ela relata que desde o seu ingresso no curso de Licenciatura em Educação Física da UFPR, já sentia interesse pela docência com crianças pequenas. Segundo ela,

Chegando às escolas da prefeitura, que eu não conhecia ainda, me encantei pelo trabalho da professora e pelo formato que desenvolvia as práticas com as crianças pequenas. Foi neste momento que gostei ainda mais do contexto da prefeitura, na qual já atuo como professora faz quatro anos. (Trecho da entrevista, Professora Brincar, 18/04/2017).

A professora demonstra um sentimento não apenas pelas crianças pequenas, como também pelo contexto da escola pública. Seu relato instiga refletir a respeito da seguinte questão: o que desperta o interesse pela docência com crianças pequenas nos professores de Educação Física?

O relato da Professora Brincar sinaliza para o fato de a aproximação ao contexto de docência durante a formação inicial ser um elemento que influencia na escolha de professores de Educação Física pela docência com crianças pequenas. Além disso, pode ajudar a constituir sua identidade docente.

A Professora Brincar salienta que a escolha do seu codinome representa o que realiza com as crianças pequenas em sua prática pedagógica. Esta é uma característica singular da professora que, mesmo em momentos fora da aula de Educação Física, a exemplo de um passeio que a escola possibilitou às crianças, no momento de fazer fila, ela colocou em ação sua identidade. *“Na minha escola, para fazer fila, eu brinquei com as crianças que éramos uma centopeia, sempre invento formas diferentes de fazer fila. Procuro desconstruir a fila e tem gente que usa corda para as crianças permanecerem na fila”* (Trecho do grupo focal, Professora Brincar, 08/08/2017).

No diálogo que ocorreu após a entrevista, a Professora Brincar já havia salientado que, mesmo com seus sobrinhos, sempre cria brincadeiras e orienta para as outras pessoas da família para que façam o mesmo. É importante destacar ainda que ela orienta determinadas características do brincar como o desafio, a imaginação entre outros.

É nesse sentido que concordo com Charlot (2000, p. 72) que “toda relação com o saber é também relação consigo próprio: através do ‘aprender’, qualquer que seja a figura sob a qual se apresente, sempre está em jogo a construção de si mesmo e seu eco reflexo, a imagem de si”.

A aproximação do contexto de docência, durante a formação inicial, é importante para aproximar os professores de Educação Física da atuação com crianças pequenas. Entretanto, esse contexto deve possibilitar reflexões sobre as práticas, com a intenção de ampliar os sentidos dados a elas. No caso da Professora Amor, ela ampliou sua compreensão a respeito da criança como sujeito e passou a se interessar por esse contexto de docência.

Estas reconfigurações fazem das crianças contemporâneas construtoras ativas do seu próprio lugar na sociedade contemporânea, esse ponto no mapa, afinal, que é também a mesma encruzilhada em que todos nós nos situamos; lugar que com elas partilhamos, ainda que com responsabilidade (e culpas...) distintas: cidadãos implicados na construção da (so)ci(e)dade. (SARMENTO, 2004, p. 30).

No relato dos professores, as discussões propostas no Educamovimento suscitaram a relação afetiva, acompanhada da responsabilidade de inserir a criança no mundo como sujeito, durante a prática pedagógica com a linguagem movimento. Neste ponto, há uma diferença do afeto no contexto familiar e no contexto escolar, visto que no contexto escolar essa responsabilidade, citada por Sarmiento (2004), está relacionada com a formação da criança cidadã.

Uma relação afetiva tornou-se recorrente entre os professores pesquisados, apresentando-se de diferentes formas. Para a Professora Encantada, durante suas experiências com as crianças, tornou-se recorrente a presença das relações afetivas, desde o primeiro momento em que pode observar a professora responsável que acompanhou na escola durante o Educamovimento.

Foi uma experiência muito interessante, pois foi um dos meus primeiros contatos com a escola e já com as crianças pequenas. [...] O mais legal foi ver a professora responsável atuando com as crianças, o que me deu outra perspectiva do papel do professor de Educação Física. Ela sempre se abaixava para falar com eles, sempre na altura das crianças e isso me chamava atenção, trazia questões lúdicas para contextualizar as brincadeiras. (Trecho da entrevista, Professora Encantada, 25/04/2017).

A professora relata que a participação no projeto mudou sua compreensão do que é ser professor de Educação Física e, em especial, de crianças pequenas. Foi nesse sentido que sua inserção como professora em uma escola de crianças pequenas se deve ao fato de ter passado a se identificar com as especificidades das crianças, o que levou a sentir um desejo pela docência com elas.

É preciso ter um olhar muito atento para ver como as crianças respondem a aquilo que você propõe e isso ajuda muito. É preciso ter uma postura do professor mesmo, de muito mais observar e ouvir do que falar e agir. Porque as crianças pequenas estão descobrindo o mundo, então, muitas vezes elas já trazem coisas muito interessantes sobre o que elas estão percebendo que o corpo consegue fazer e de como elas se relacionam. E o professor pode valorizar isso, para enriquecer a prática com elas. Esse olhar mais atento, em minha opinião, mais observador, é muito importante. (Trecho da entrevista, Professora Encantada, 25/04/2017).

O destaque dado pela professora para a necessidade de um olhar atento em relação aos movimentos da criança identifica que o professor de Educação Física, assim como os outros professores, deve ouvir atentamente as crianças, mas, por se tratar de um saber específico, ou seja, da linguagem movimento, o olhar do professor é como uma escuta das formas de a criança se expressar pelo movimento. Assim, saber ouvir as crianças na prática pedagógica da Educação Física é dar espaço para que se movimentem de diferentes formas, para que possam descobrir o mundo por meio de outras linguagens, neste caso, o movimento do corpo.

A Professora Amor não tinha interesse em trabalhar em escolas, mesmo assim, ingressou no curso de Licenciatura, após concluir o Bacharelado, para cursar as disciplinas faltantes e ter as duas graduações. Esse fato permitiu seu contato com a docência e, em específico, a prática pedagógica com crianças pequenas.

Quando fui para a escola, durante a disciplina Projetos Integrados C, nós tínhamos a parte teórica e os encontros nas aulas dos professores das escolas. Com isso, comecei a conhecer as crianças pequenas e a ter contato com elas na aula de Educação Física. O que me deixou mais interessada pela disciplina e levou a me aprofundar no assunto. [...] eu não tinha nenhum interesse em trabalhar em escola, mas foi indo até lá que me despertou o interesse por trabalhar com as crianças pequenas. (Trecho da entrevista, Professora Amor, 19/04/2017).

Para a Professora Amor, o fator primordial para atuar com as crianças pequenas é “gostar de criança, é uma dica fundamental” (Trecho do grupo focal, Professora Amor, 08/08/2017). Com base nas anotações durante as falas da

professora no grupo focal e na entrevista, foi possível identificar seu afeto pelo que faz e, em especial, pela atuação com as crianças pequenas. Ela coloca o afeto pelas crianças na mesma dimensão dos saberes sobre as crianças e sobre a Educação Física. De acordo com ela, “*é preciso unir três coisas, organizar a prática, realizá-la de maneira lúdica e gostar do que faz, de forma a deixar mais suave para a criança*” (Trecho do grupo focal, Professora Amor, 08/08/2017).

A dimensão identitária apresentada pela Professora Amor se efetiva na relação que ela constrói com as crianças pequenas na relação com os saberes da Educação Física. É nesse sentido que “*toda relação com o saber comporta, pois, uma dimensão relacional, que é a parte integrante da dimensão identitária*” (CHARLOT, 2000, p. 72).

Outro fato que merece destaque é do Professor Capitão Planeta, que, durante o curso de Licenciatura em Educação Física, identificou uma possibilidade de inserção profissional na docência com as crianças pequenas. Ele já atuava como estagiário de Educação Física em uma escola e relata que, quando participou do Educamovimento, estava com intenção de, ao concluir seu curso de graduação, assumir uma vaga como professor de Educação Física das crianças pequenas, passando de auxiliar para professor da turma. A necessidade criada pelo mercado de trabalho suscitou, no professor, a responsabilidade em compreender saberes necessários a sua prática pedagógica.

Logo após se formar, o Professor Capitão Planeta foi convidado a atuar como docente de crianças pequenas e imediatamente aceitou, pois “*conseguia observar a figura de professor mediando situações que foram discutidas no projeto Educamovimento*” (Trecho da entrevista, Professor Capitão Planeta, 19/04/2017). Acompanhar as aulas do professor responsável durante o Educamovimento contribuiu para que Professor Capitão Planeta identificasse elementos necessários para sua prática com crianças pequenas. Ao procurar identificar o que seria esta especificidade, salienta que as brincadeiras assumem papel fundamental.

A escolha do codinome de um super-herói, por exemplo, ocorreu porque existe uma brincadeira que ele faz com as crianças com esse mesmo nome. Além disso, o codinome escolhido representa a forma como as crianças veem os professores de Educação Física. De acordo com ele, os professores de Educação Física são como ídolos e super-heróis, que, ao mesmo tempo que fazem coisas fantásticas, colocam-se no nível das crianças. Assim, “*o professor de educação física sempre é o preferido,*

amado e adorado, quando aparece na porta e as crianças vêm abraçar” (Trecho do grupo focal, Professor Capitão Planeta, 08/08/2017).

A relação do ser professor identifica indícios de sentidos que os sujeitos apresentam para sua prática pedagógica que, em geral, está intrinsecamente ligada às relações que ele tem com o fazer e com o saber. É neste cenário que resgato a importância dada por Charlot (2000) ao desejo na relação que o sujeito estabelece com o saber. Para ele, o desejo é a “mola da mobilização e, portanto, da atividade; não o desejo nu, mas sim, o desejo de um sujeito ‘engajado’ no mundo, em relação com os outros e com ele mesmo” (CHARLOT, 2000, p. 82).

É nesta direção que a Professora Encantada indica a necessidade de as crianças estarem no centro da organização do planejamento do professor, de forma que os saberes desenvolvidos sejam significativos para elas. O que possibilita,

[...] que as crianças participem efetivamente daquilo que é proposto e não fiquem por longos tempos esperando a sua vez de realizar a ação. Lembrar que as ações de organização de uma prática, tanto no início quanto no final da proposta, podem ser realizadas em conjunto com as crianças (Trecho da entrevista, Professora Encantada, 03/06/2016).

Em sua fala, a professora Encantada destaca que as crianças pequenas precisam participar constantemente das práticas e da relação com os saberes, agindo como sujeitos que partilham desde materiais a experiências na linguagem movimento. A Professora Encantada, ao tratar do afeto de sua relação com a prática pedagógica dos professores de Educação Física, destaca a necessidade de o professor ser flexível, sempre procurando escutar as crianças e se surpreendendo com o que realizam, mostrando-se encantada⁶⁷ com elas.

Para que o professor de Educação Física seja mobilizado a novas relações com o fazer da prática pedagógica, ele deve ser instigado por uma dimensão do desejo pelo que faz. Desejo que, no caso da pesquisa, teve origem na intencionalidade individual para atuar com as crianças pequenas que, em geral, emerge da afetividade, da compreensão das especificidades da prática pedagógica da Educação Física com as crianças pequenas e, até mesmo, das necessidades do mercado de trabalho.

⁶⁷ Camargo (2016), ao pesquisar o que mobiliza na formação inicial de acadêmicos da Educação Física a atuar com as crianças pequenas, identifica o **encantamento** como elemento central. Segundo a autora, “o **encantamento** é o movimento no qual o sujeito **deseja** e **investe pessoalmente** em uma **relação dotada de sentido**” (CAMARGO, 2016, p. 173, grifos da autora).

Esse desejo foi criado na relação existente entre o professor e as crianças, pois é nela que se estabelece o sentido que o professor concebe para a docência da Educação Física com crianças pequenas.

Desse ponto de vista, dizer que um objeto, ou uma atividade, um lugar, uma situação, etc., ligados ao saber têm um sentido, não dizer, simplesmente, que têm uma 'significação' (que pode inscrever-se em um conjunto de relações); é dizer, também, que ele pode provocar um desejo, mobilizar, pôr em movimento um sujeito que lhe confere um valor. (CHARLOT, 2000, p. 82).

Estabelecer uma relação da prática pedagógica com o desejo não significa simplesmente ter prazer pela docência, diz respeito, ainda, a assumir as responsabilidades do papel de ser professor, que fornece elementos para a formação da criança enquanto sujeito social.

3.3 As relações do professor de Educação Física que atua com crianças pequenas com o fazer

A prática pedagógica de professores de Educação Física que atuam com crianças pequenas deve levar em consideração a escola enquanto instituição social, que possibilita formas de relação das crianças com o mundo. Assim, a relação do professor com o fazer, em sua prática pedagógica, não ocorre de maneira isolada das relações sociais; influencia e é influenciada pela própria prática, pelos saberes historicamente construídos a respeito delas, pela realidade social que estão imersos os sujeitos da prática, pelo momento histórico, entre outros.

É no fazer que o professor abre espaço para inovações e para o surgimento de novas reflexões sobre a prática pedagógica. A exemplo disso, o Professor Liberdade relata uma situação na qual introduziu o futebol como tema para as crianças pequenas. Ele iniciou com uma atividade de passes que não funcionou bem, pois as crianças não compreenderam o que deveriam realizar. Na atividade de passes proposta pelo Professor, as crianças precisavam passar a bola, em duplas, uma para a outra e quando autorizadas chutar para o gol. Entretanto, segundo o Professor, os passes não faziam sentido para as crianças pequenas, pois, se o objetivo do jogo é fazer o gol, qual a razão de ter que passar a bola para o colega? Ou, ainda, se o objetivo é passar a bola para o colega, qual a razão de ter que chutar para o gol? Então, ele propôs uma modificação:

Na outra aula, sugeri que jogássemos. Apresentei a atividade de uma forma mais ampla, para que percebessem o que acontecia ao redor deles. O objetivo era jogar a bola de futebol no gol e a forma como eles iam fazer isso ficava a critério de cada um. Todos conseguiram chutar a bola no gol. Na primeira aula, eu quis falar e eles não entenderam nada, foi uma experiência ruim que eu tive, mas depois eu repensei e deu certo. Teve outras experiências mais ou menos, com lutas e jogos de oposição, e não deu muito certo e depois eu retornei e deu certo. (Trecho da entrevista, Professor Liberdade, 20/04/2017).

As possibilidades de retomar uma prática com as crianças e construir outras possibilidades a partir dela só são possíveis na docência se há uma reflexão em que perceba que existe uma dimensão da prática do saber. Corroboro com Charlot (2005) sobre a necessidade de diferenciar o saber da prática e a prática do saber, para que o professor possa construir novos saberes em seu fazer na prática pedagógica, visto que

[...] o saber da prática pode funcionar como mediação entre a lógica das práticas e aquela do saber construído em discurso. Mas ainda desta vez mediação não significa integração: o saber da prática é um saber, e não uma prática. Ele pode dotar o profissional de uma competência suplementar para atingir seus fins, mas ele não poderia em nenhum caso ser considerado como uma teoria fundamental que o profissional só teria que aplicar. (CHARLOT, 2005, p. 94).

Portanto, é possível que, em cada contexto da prática, surjam novas possibilidades de relação com o saber, apesar de existirem princípios que podem orientá-los. É nesse sentido que o Professor Liberdade critica modelos de formação que não discutem a prática de saber. De acordo com ele:

[...] o conhecimento teórico da universidade, ele ajuda, mas não é o suficiente. A partir do momento que você tem contato com os alunos, mesmo sendo uma vez por semana a partir desse projeto, você percebe que esse contato é muito mais rico e que somente o conhecimento teórico-científico não dá sustentação para uma aula na escola. (Trecho da entrevista, Professor Liberdade, 20/04/2017).

A crítica a modelos de formação que consideram apenas os aspectos teóricos não desqualifica as demais dimensões dos saberes. O próprio Professor elucida que “o conhecimento teórico da universidade ajuda” (Trecho da entrevista, Professor Liberdade, 20/04/2017). É importante relatar que o referido professor desenvolveu um trabalho de conclusão do curso (monografia), na Licenciatura em Educação Física, sobre os elementos do esporte na Educação Infantil, estudo que procurou identificar

outras possibilidades de se inserir o esporte na prática pedagógica de professores de Educação Física que atuam com crianças pequenas. Mesmo com o estudo, foi no fazer que ele encontrou novas possibilidades, que podem vir a se tornar saberes da prática pedagógica ao serem sistematizados. A experiência do Professor Liberdade nos faz refletir a respeito da necessidade de saberes na prática pedagógica do professor de Educação Física que atua com crianças pequenas, para auxiliar a sistematização dos saberes da prática.

Um saber interessante que apareceu na prática pedagógica da Professora Encantada e que pode ser utilizado para essa sistematização são os diários, nos quais os professores procuram relatar o que ocorre nas aulas. A Professora Encantada cita:

Quando sentei para escrever sobre essa experiência, eu consegui, pela primeira vez, refletir sobre eu como professora e isso me marcou muito. Eu lembro que o texto trazia a ideia de não apenas registrar os acontecimentos, mas também registrar minhas impressões, até mesmo os sentimentos que estiverem envolvidos durante a prática com as crianças. (Trecho da entrevista, Professora Encantada, 25/04/2017).

Esse foi apresentado aos participantes do Educamovimento e, segundo a Professora Encantada, era proposto em um dos textos de base da disciplina Projetos Integrado C, que desenvolvia o referido projeto. A Professora indica que escrever no diário demonstra o respeito que o professor tem por suas práticas com as crianças.

A professora refere-se ao texto sobre o uso de diários na docência da autoria de Miguel Zabalza. O texto indica que o diário de classe é “a experiência de contar (o que você mesmo faz) e de contar-se a si mesmo (como duplo ator: o ator que realiza as coisas contadas e o ator que as conta)” (ZABALZA, 2004).

Os diários⁶⁸ também é citado pelo Professor Liberdade, que acredita ser um instrumento que auxilia na retomada das aulas anteriores e das impressões que tiveram da prática com as crianças. O diário torna-se uma possibilidade de inovação no fazer da prática pedagógica do professor de Educação Física que atua com crianças pequenas, uma vez que pode articular a dimensão da prática do saber com os saberes da prática. A relação com o fazer do professor não está, portanto, apenas nas ações que desenvolvem com os alunos; está ligada, ainda, às representações do

⁶⁸ O diário é “narrativa que posteriormente tornará possível uma nova experiência, a de ler-se a si mesmo com atitude benévola ou crítica, mas tendo a oportunidade de reconstruir o que foi a atividade desenvolvida e nossa forma pessoal de vivê-la” (ZABALZA, 2012).

ser professor e do cruzamento de diversas relações com a escola, com o conteúdo, com o planejamento, com as formas de avaliação, entre outros.

Os diários já foram objeto de estudo de Nadolny (2016), como estratégia formativa para o desenvolvimento profissional de professores de Educação Física. A autora utiliza como base o estudo de Zabalza (2004), para identificá-lo como um recurso de reflexão sobre a prática pedagógica e, portanto, de conhecimento e desenvolvimento pessoal e profissional.

É nesse sentido que a prática pedagógica não é estanque e nem pode ser reproduzida; ela vai assumindo novas relações com o fazer e com o saber. No relato da Professora Amor, por exemplo, houve uma experiência em que utilizou a esgrima em um projeto interdisciplinar. Ela relata que as crianças de 4 anos haviam criado super-heróis durante a aula de artes e, com isso, surgiu a possibilidade de identificar na Educação Física os movimentos dos personagens criados. Então, a Professora propôs que os personagens tinham que se comunicar por meio de movimentos de dança e de outras brincadeiras. Durante o desenvolvimento da prática, as crianças começaram a representar uma luta com espadas, em que os super-heróis se confrontavam, *“então, decidi investir nesses jogos de oposição para ver o que ia dar, comecei a trabalhar com a esgrima”* (Trecho da entrevista, Professora Amor, 19/04/2017).

Diferente do que ocorreu na experiência relatada pelo Professor Liberdade, com a Professora Amor o conteúdo emergiu do contexto escolar das crianças. Entretanto, nas duas situações, elencar um tema possibilitou diversas experiências de movimento realizados pelas crianças, sem ter que determinar fronteiras entre os conteúdos de danças, lutas, jogos, ginásticas e esportes.

Na mesma direção, a Professora Brincar indica que algumas tomadas de decisão são realizadas por ela em conjunto com as crianças. Ela destaca que, ao propor um pega-pega, no qual era preciso passar por baixo da perna para salvar, um aluno sugeriu fazer um pega-pega sapo, em que era preciso pular por cima do colega para salvar, *“então, conversamos com a turma e resolvemos fazer o que foi sugerido por eles”* (Trecho da entrevista, Professora Brincar, 18/04/2017).

A aceitação das sugestões das crianças e a participação delas nas relações construídas na prática pedagógica demonstram a aceitação da professora às crianças como sujeitos de suas práticas. Assim, a prática pedagógica do professor de Educação Física que atua com as crianças pequenas deve levar em conta as crianças

como sujeitos e a infância enquanto categoria social, ao mesmo tempo que utiliza o movimento como linguagem para se comunicar e expressar no mundo. Essa articulação é encontrada na fala do Professor Capitão Planeta.

Através de brincadeiras de expressão, por exemplo, quando brincamos de zoológico, eles escolhem um bicho e fingem que os animais fugiram de suas celas e um deles deve capturar esses animais e colocá-los novamente na jaula. Nesse momento, eles simulam os movimentos dos animais e estimulo-os a usarem seus corpos para se expressarem dentro do contexto de uma brincadeira. (Trecho da entrevista, Professor Capitão Planeta, 19/04/2017).

O professor destaca a presença de elementos do faz de conta no desenvolvimento de sua prática pedagógica ao utilizar os animais e contextualizar as ações das crianças de forma que faça sentido para elas. Além disso, indica a importância de que os movimentos realizados pelas crianças nas aulas de Educação Física se apresentam como forma de comunicação e expressão, caracterizando-se como linguagem.

Os professores pesquisados apresentam indícios de saberes que caracterizam a prática pedagógica com as crianças pequenas. O relato da Professora Encantada deixa claro que uma dessas características é

[...] abrir mão do controle total, tem que entender que a lógica é diferente, essas crianças entendem muito mais uma lógica da ludicidade e do encantamento do que das regras em si. Ter calma, para olhar para as crianças e entender o que elas estão pedindo, o que vai conquistar elas. (Trecho da entrevista, Professora Encantada, 25/04/2017).

A Professora Encantada, ao resgatar a ideia de controle, retoma uma reflexão sobre a diferença entre a prática pedagógica com as crianças pequenas e com as crianças de Ensino Fundamental. No Ensino Fundamental, as formas de organização escolar são muito mais rígidas e fixas, especialmente pelas regras da cultura escolar.

O primeiro controle de todas as escolas é a fila. Então, para as crianças pequenas, é muito difícil entender a fila, para elas não faz muito sentido. Elas ainda estão conhecendo o mundo e as relações com as pessoas, então, para elas, é muito mais interessante estar de mão dada com o colega, muito mais significativo do que estar na frente ou atrás dele. Essa é uma expressão do controle que é muito forte dentro da cultura escolar e com as crianças pequenas nós temos que abandonar. Tem que ser outra lógica. (Trecho da entrevista, Professora Encantada 25/04/2017).

A ideia que a professora identifica é que a prática pedagógica com as crianças pequenas não deve incorporar o que historicamente tem sido realizado com as crianças de Ensino Fundamental. É nesse sentido que retomo a necessidade de uma pedagogia que contribua com a prática pedagógica dos professores que atuam com as crianças pequenas.

O Professor Capitão Planeta destaca que o **faz de conta**⁶⁹ em sua prática pedagógica é o elemento que faz parte dessa outra lógica no fazer do professor e que pode ser inserido de maneira corriqueira. Para o Professor, é preciso

*[...] entrar no mundo das crianças. Por exemplo, uma brincadeira de mãe-cola se torna muito mais atraente se ela for nomeada de **Frozen**⁷⁰. Ou seja, ao invés de uma simples mãe que irá colar os colegas que estão fugindo, será escolhida uma pessoa que irá congelar as outras. Todas as crianças conhecem esse filme. A compreensão da brincadeira será muito fácil. (Entrevista Professor Capitão Planeta, 08/07/2016).*

Na resposta apresentada, com a utilização do faz de conta por meio de uma personagem do cinema que é conhecida pelas crianças, o professor demonstra uma preocupação com presença de representações da infância que advêm do contexto social delas. Esse fato expressa a relação bilateral de interdependência entre adulto e criança no fazer da prática pedagógica da Educação Física. É nesse sentido que o papel de professores de Educação Física que atuam com crianças pequenas é apresentar o mundo a elas. Segundo a Professora Amor,

O que é específico da educação infantil é que o professor apresenta o mundo para as crianças. Ela está no mundinho da casa e da família e quando chega à escola outro mundo se abre, seja o mundo das letras, do movimento, dos colegas diferentes que estão juntos. É uma descoberta muito grande e com a qual a criança acaba se descobrindo e reconhece o mundo que está a sua volta na educação infantil. (Trecho do grupo focal, Professora Amor, 08/08/2017).

Existe, portanto, uma dimensão social na prática pedagógica com crianças pequenas, na qual o professor pode utilizar a linguagem movimento para apresentar outras formas de as crianças se comunicarem com o mundo.

⁶⁹ Conforme Sarmiento (2004, p. 26), “o ‘mundo de faz de conta’ faz parte da construção pela criança da sua visão do mundo e da atribuição do significado às coisas”.

⁷⁰ Filme de animação musical produzido pela Walt Disney Animation Studios. Foi inspirado pelo conto de fadas **A Rainha da Neve**, de Hans Christian Andersen, e narra as desventuras das irmãs reais de Arendelle. A mais jovem, princesa Anna, parte em uma jornada com o intuito de encontrar sua irmã, a Rainha Elsa, cujos poderes transformaram o reino onde vive em um inverno eterno.

Para Charlot (2013a), é necessário ir em direção a uma pedagogia social em que a criança é, para o adulto, um parceiro social que apresenta características específicas. Ela “é um ser social, isto é, um indivíduo que já está socializado desde sempre, mesmo que a sociedade não reconheça seu valor social” (CHARLOT, 2013a, p. 348). Mas que características da prática pedagógica de professores possibilitam que a linguagem movimento assuma uma dimensão social na relação com o saber?

A Professora Encantada identifica o acolhimento e o afeto como centrais na prática pedagógica para a relação do professor com as crianças pequenas no contexto escola.

Eu acho que é o acolhimento e o afeto que possibilitam ao professor o processo de socialização das crianças. Elas saem da sua casa, que é quentinha, e na qual todos são parecidos, se comunicam de uma mesma forma, e vão para a escola, onde há outras rotinas e regras. A escola é um tanto fria, apesar de todo esforço que as instituições de educação infantil têm para acolher as crianças. Mas é um espaço de trabalho. Não que crianças maiores não precisem ser acolhidas, mas as crianças pequenas passaram por essa experiência antes. Então, essas experiências inaugurais de ir pela primeira vez a um banheiro coletivo, ficar sentada uma determinada quantidade de tempo, só se tornam possíveis se há o acolhimento necessário para que isso aconteça, este é um elemento bem característico dessa faixa etária e desse nível de educação. (Trecho do grupo focal, Professora Encantada, 08/08/2017).

Compreender que a escola tem finalidades e organizações diferentes da família ou da comunidade, ao mesmo tempo que todas elas são instituições sociais, é indispensável, visto que “os fins educativos devem ser sociais, pois eles só podem ser fins sociais” (CHARLOT, 2013a, p. 308). Os saberes dos professores que atuam com as crianças pequenas não devem estar centrados na preparação delas para o futuro, mas para a constituição de relações sociais com o mundo que vivem. Por isso, o domínio afetivo de acolhimento das crianças pequenas se caracteriza como uma especificidade da prática pedagógica dos professores.

O destaque a respeito da diferença do afeto no contexto familiar e escolar ocorre porque, ao ingressar no contexto escolar, a criança sente falta do afeto recebido da família. No que se refere a uma realidade social diferenciada, a Professora Brincar, apesar de destacar o afeto como elemento central, indica outra direção. De acordo com ela, “*muitas vezes, a criança não tem nada em casa e, quando chega na escola, ela recebe todo carinho e atenção*” (Trecho do grupo focal, Professor Brincar, 08/08/2017).

A Professora Brincar destaca o afeto como necessário ao professor que atua com as crianças pequenas, de forma que esteja relacionado às regras de **convivência social**, constituídas no mundo de relações que vivem, por exemplo: comer determinado alimento, dividir os objetos e brinquedos, pedir desculpas, entre outros.

Toda essa questão de educação e respeito, que não deveria caber ao professor, mas hoje em dia é onde eu vejo que mais as crianças aprendem. Às vezes, a criança não aprende em casa a dividir, a pedir desculpas, a dar licença, seguir regras. Por não ter uma referência em casa de pai e de mãe, já na escola ela encontra essa referência, na figura da professora, ocorre até mesmo de a criança chama a professora de mãe sem perceber. (Trecho do grupo focal, Professora Brincar, 08/08/2017).

Esse relato faz reconsiderar a necessidade de se superar a oposição entre as características dos adultos e das crianças no contexto da escola. É preciso abordar as especificidades das crianças em relação aos adultos, sem reduzir o pedagógico ao social (CHARLOT, 2013a). Por isso, com base nas ideias de que pode haver diferentes posições dos professores em relação ao papel das crianças em nossa sociedade e diferentes fins educativos, é possível que haja práticas pedagógicas de proteção, descaso ou socialização das crianças. Mas destaco que neste estudo:

- os fins da educação são fins sociais, alinhados em um projeto de sociedade que seja também um projeto de humanidade;
- a infância se define por sua situação social específica e que a criança deve ser um parceiro social do adulto no mundo social. (CHARLOT, 2013, p. 371).

Faz parte do saber da prática pedagógica do professor que atua com as crianças pequenas compreender as crianças em função de sua condição de crianças, específicas delas e sua situação social real, com relação às normas e valores às quais estão imersas, ou seja, **como sujeitos sociais**. Segundo Charlot (2013a, p. 340), os comportamentos da criança assumem um valor afetivo que depende das respostas do adulto.

Muitas crianças são tão protegidas que, ao chegar na escola, não conseguem nem comer direito, não consegue fazer nada sozinhas. Mas, também tem aquela que é largada em casa e, quando chega à escola, durante as brincadeiras com os amigos não é agressiva, pois percebe que a professora não vai bater nela caso faça algo errado, mostrando o que é correto. (Trecho do grupo focal, Professora Brincar, 08/08/2017).

Portanto, a dimensão social com o saber é também temporal, pois essas normas e valores, e até mesmo a visão que se tem do papel da criança em nossa sociedade, se alteram com relação ao momento histórico. Isso se torna pertinente à constante construção de novas possibilidades para a prática pedagógica de professores de Educação Física que atuam com crianças pequenas.

A relação afetiva também é temporal, visto que, com as relações da prática pedagógica, a criança passa a comparar a relação de afeto que tem na escola e na família e, por consequência, pode alterar essas relações. De acordo com o Professor Liberdade, a criança começa a questionar o que possui na escola e em casa, ao identificar e ao refletir sobre as diferentes formas de relações afetivas existentes na relação com os outros em diferentes contextos sociais. Ele destaca que a escola em que desenvolve sua prática pedagógica está numa localidade em situação de risco social.

Eu estou trabalhando lutas na escola. Como é que eu vou trabalhar esse conteúdo em um ambiente bem precário que é o caso da escola em que eu trabalho, onde 90% das pessoas que moram ao redor da minha escola são pessoas que moravam em áreas de risco em Curitiba e foram transferidos para lá? Então, eu tenho muito aluno de risco mesmo, alunos de extrema pobreza, que moram no lixão. (Trecho do grupo focal, Professor Liberdade, 08/08/2017).

As relações sociais que ocorrem entre os sujeitos da prática pedagógica sofrem grande influência da concepção de educação que pretendem os professores em sua prática pedagógica. Por isso, é indispensável, refletir sobre ela na relação com o fazer e com o saber. Segundo Cunha (2012), “é fazendo a docência e refletindo sobre este fazer que realmente se aprenda a ser professor” (CUNHA, 2012, p. 81).

As experiências vividas no fazer passam a constituir saberes das relações sociais do professor com as crianças, mas também com sua relação com o campo da Pedagogia, sendo uma grande fonte de aprendizagem para constituir a prática pedagógica.

FIGURA 5 – BRINCANDO NA PRAÇA.



CRUZ, Ivan. **Várias Brincadeiras II**. Técnica A. S. T. Acrílico sobre tela, 2006. 1,30 X 1,70 m. Acervo pessoal. FONTE: Site do artista. Disponível em: <<https://www.ivancruz.com.br/galeria>>. Acesso: 21/12/2017.

CAPÍTULO 4

“Com as crianças pequenas tem toda uma forma de trabalhar, não negando os conteúdos que você deve ensinar, mas realizados de uma forma diferente, mais lúdica, através do brincar”.

(Trecho da entrevista, Professora Amor, 19/04/2017).

4 AS CARACTERÍSTICAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA COM CRIANÇAS PEQUENAS

A escola, instituição social em constante transformação, produz saberes sobre a prática pedagógica que podem ser refletidos à luz de teorias educacionais. Identifico que os **saberes sobre a prática** referem-se ao que os professores relatam sobre suas práticas pedagógicas e englobam duas das dimensões dos saberes propostas por Charlot (2001):

- prática do saber, na qual a prática pedagógica é organizada para atingir um fim, produzindo um mundo específico, pois é a ação contextualizada uma vez que tem a marca da situação na qual é ancorada;
- saberes da prática, é o saber “da realização de objetivos e da contextualização ao mesmo tempo em que, enquanto saber, ele se põe como válido em si mesmo, escapando à finalização e à contextualização” (CHARLOT, 2001, p. 8).

A conexão entre a escola e a universidade é ponto-chave para que os saberes da prática e a prática do saber estejam conectados. Dessa forma, concordo com André (2016) que “a prática pedagógica deveria ser o núcleo da formação docente e a escola deveria ser o local privilegiado para a construção do conhecimento prático” (ANDRÉ, 2016, p. 77).

Foi nesse sentido que os saberes sobre a prática identificados na fala dos professores permitiram compreender como se caracteriza a prática pedagógica de professores de Educação Física que atuam com crianças pequenas. Para apresentar os resultados, serão abordadas duas dimensões que se entrelaçam, sendo: as especificidades da prática pedagógica com crianças pequenas e os saberes da prática pedagógica da Educação Física com crianças pequenas, para responder quais são as características dessa prática.

4.1. As especificidades da prática pedagógica com crianças pequenas

Tendo como base os dados empíricos e o referencial teórico, foi possível observar que o ponto de partida para a prática pedagógica dos professores é o respeito às **crianças pequenas como sujeitos sociais**. As especificidades da prática pedagógica dependem da concepção de criança e das infâncias, pois “apenas uma

pedagogia que pense a criança como ser social, desenvolvendo-se em um quadro social também em evolução, poderá desenvolver ao tempo sua dimensão criativa e reflexiva” (CHARLOT, 2013a, p. 193). Compreender a criança como sujeito significa que elas participam da relação e da construção de saberes na prática pedagógica.

Para isso, é importante que os professores que atuam com crianças pequenas compreendam que, mesmo que os estudos da Sociologia da Infância orientem para o fato de as crianças serem sujeitos sociais, durante a prática pedagógica, podemos nos surpreender com a amplitude dos saberes das crianças. Com essa compreensão, o professor pode criar possibilidades de reflexões e participações das crianças pequenas cada vez mais complexas em sua prática pedagógica.

Um segundo ponto de reflexão remete à compreensão de **as crianças constituírem a categoria social infâncias**. Na prática pedagógica da Educação Física, as crianças apresentam, em suas relações consigo, com os outros e com o mundo, especificidades, como o faz de conta e o lúdico, as quais passam a constituir especificidades das culturas da infância.

As culturas da infância exprimem a cultura societal em que se inserem, mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo. (SARMENTO, 2004, p. 22).

A imaginação é expressa de maneira singular pelo **faz de conta**, por meio do qual elas são capazes de criarem maneiras de significação específicas. É nesse ponto que os professores de Educação Física que atuam com crianças pequenas precisam compreender que a linguagem movimento, quando orientada pelo faz de conta, facilita o contato das crianças com os elementos da cultura. Qualquer que seja o movimento realizado na prática pedagógica dos professores de Educação Física, deve ser orientado a representar um fato social. Por exemplo, quando a criança pula um cone, o material pode representar uma pedra, um buraco ou até mesmo um portal que leva a outro mundo. Assim, a criança pequena é levada a refletir a respeito das intencionalidades para o movimento por meio da imaginação, que fornece elementos para que ele se torne uma forma de relação com o mundo, uma linguagem.

Além disso, o faz de conta, conforme Sarmiento (2004, p. 26), “faz parte da construção pela criança da sua visão do mundo e da atribuição do significado às coisas”. Com isso, a utilização da imaginação pelo faz de conta permite que, durante

a prática pedagógica, os professores de Educação Física adentrem o mundo das crianças pequenas.

Se o faz de conta é a forma de os professores adentrarem o mundo das crianças, o **lúdico** é o motor para a construção de novas possibilidades de movimentação delas durante a prática pedagógica da Educação Física. O lúdico é o elemento que permite às crianças pequenas transpor seus limites corporais ao realizar a linguagem movimento, colocando em ação todo seu potencial e criando novas formas de movimentação desconhecida por elas. O lúdico permite às crianças lidar com complexas dificuldades propostas no contexto do brincar. Portanto, ao apresentar os desafios da linguagem movimento na prática pedagógica com as crianças pequenas, o professor precisa criar um ambiente desafiante para que as crianças brinquem de forma lúdica e responda aos desafios. Sarmiento (2004), ao discorrer sobre o lúdico como eixo estruturador das culturas da infância, identifica que o brincar é fundamental na recriação do mundo e na produção das fantasias das crianças.

É nesse sentido que os professores de Educação Física devem perceber que o faz de conta e o lúdico são elementos específicos da cultura das crianças; e que é na produção de novas formas de movimentação que elas passam a relacionar-se consigo, com os outros e com o mundo por meio do movimento.

O terceiro ponto reflexão refere-se à **relação entre os sujeitos envolvidos na prática pedagógica**, na qual o professor tem um papel central, por ser o responsável pela organização desta prática. Por isso, é preciso que ele crie uma identificação pela docência com crianças pequenas. A identificação pela docência com as crianças pequenas **ocorre pelo afeto**, visto que, segundo Charlot (2013a, p. 342), “a criança, por não estar fisiologicamente adaptada à sua vida social, está afetiva e socialmente voltada para o adulto”. Na prática pedagógica de professores de Educação Física que atuam com crianças pequenas, a relação afetiva está localizada entre o amor e a autoridade. O amor que sente o professor de Educação Física pelas crianças não é o mesmo se comparado ao amor da família, mas está relacionado ao comprometimento deles pela formação das crianças. Já a autoridade reflete sua responsabilidade em formar uma criança cidadã⁷¹.

⁷¹ Segundo Sarmiento (2012), a concepção de criança cidadã, em suas múltiplas expressões, exprime a cidadania infantil, que não ocorre isolada do mundo e das relações com os outros, “depende do adulto para a construção do universo de referências, de direitos e de condições sociais em que pode ocorrer a cidadania plena” (SARMENTO, 2012, p. 48).

A relação afetiva diferenciada entre o professor e as crianças pequenas se constrói quando o professor percebe que a criança não é apenas um aluno, mas, sim, uma criança que está vivenciando um conjunto de relações afetivas em diferentes esferas sociais. De acordo com o Professor Liberdade, *“todas as interações, tanto da criança com outras crianças, quanto com o professor, com o material e com o espaço, sempre vai ser uma relação de afeto”* (Trecho do grupo focal, Professor Liberdade, 08/08/2017).

Na prática pedagógica dos professores de Educação Física que atuam com crianças pequenas, uma das expressões do afeto é demonstrada pela **disponibilidade corporal**. Quando o professor participa das brincadeiras que envolvem movimentos, ele se coloca como disponível a novas descobertas junto com as crianças. O professor não precisa realizar todos os movimentos com as crianças, mas elas devem perceber um envolvimento corporal do professor. A disponibilidade corporal, acompanhada de elementos como o faz de conta e o lúdico – por meio dos quais o professor se coloca como sujeito participante da prática pedagógica e procura realizar diferentes expressões de forma desafiante e imaginária da linguagem movimento –, ao mesmo tempo que instiga as crianças, desperta sua imaginação.

É nesse sentido que se torna necessário que os professores de Educação Física reconheçam o afeto como uma característica que permite aproximar às crianças dos saberes da linguagem movimento, pois o movimento é um dos meios pelos quais a criança se comunica. Alessi (2017), ao pesquisar a linguagem dos bebês, identifica a oralidade e os movimentos como formas de expressão que eles encontram para manifestar seus desejos e necessidades. No caso das crianças pequenas, mesmo tendo o domínio da oralidade, os movimentos são fundamentais para que se expressem. Corroboro as ideias da autora de que ao refletir sobre o movimento como linguagem “não devemos nos restringir apenas aos bebês ou crianças pequenas, mas a todas as faixas etárias, uma vez que o nosso corpo e sua movimentação comunicam e interagem durante toda nossa vida” (ALESSI, 2017, p. 119).

Entretanto, existem especificidades na relação entre os sujeitos envolvidos na prática pedagógica ao utilizarem o movimento como linguagem, visto que o afeto é o elemento mobilizador desse diálogo. É nesse sentido que os professores de Educação Física que atuam com crianças pequenas devem perceber os sentidos expressos nos

movimentos delas, pois é na relação que os movimentos expressam algo sobre si mesmo, sobre os outros ou sobre o mundo e assumem um sentido de comunicação.

Ao se articular as três ideias apresentadas: as crianças como sujeitos sociais, as crianças constituírem a categoria social infâncias e a relação social entre os sujeitos na prática pedagógica ser afetiva, destaca-se como necessário que o professor abra mão do controle rígido de regras, as quais, em geral, são utilizadas como uma herança do Ensino Fundamental. Esse controle se constitui na escola das crianças pequenas quando se propõe que sempre façam fila, quando as carteiras são colocadas umas atrás das outras ou quando o professor assume um papel de autoritarismo em relação aos saberes, entre outras situações. Já na Educação Física escolar, esse controle é reproduzido por meio de práticas que deixam as crianças pequenas esperando os outros fazerem, não recorrem às sugestões das crianças para construir saberes e não possibilitam problematizações a respeito da linguagem movimento.

Portanto, uma concepção inovadora para a prática pedagógica de professores de Educação Física deve favorecer a participação das crianças pequenas, possibilitando relações cada vez mais complexas ao desenvolver a linguagem movimento como forma de as crianças se comunicarem e expressarem no mundo.

4.2 Os saberes da prática pedagógica de professores de Educação Física que atuam com crianças pequenas

Os saberes da prática pedagógica da Educação Física com crianças pequenas se constituem na ação, no fazer reflexivo que possui bases teóricas. Mas é na prática que assumem suas singularidades, levando em consideração o grupo que participa das relações com os saberes, os quais, nesta pesquisa emergem da relação com a linguagem movimento.

Assim, ao analisar, na fala dos professores, sua prática pedagógica de Educação Física com as crianças pequenas, foi possível perceber que consideram as crianças pequenas como sujeitos e reconhecem diferenças sociais de cada grupo de crianças, pois utilizam diferentes relações com os saberes da linguagem movimento em diferentes contextos.

O professor de Educação Física, ao reconhecer a criança pequena como sujeito, relaciona os saberes da linguagem **movimento com uma perspectiva cultural**, na qual as atividades não se encerram somente no movimento do corpo. Os

movimentos das crianças são contextualizados de forma a responder às necessidades de reconhecimento dessa linguagem e de superação de limites corporais. Conforme o Professor Capitão Planeta, *“você pode simplesmente falar para uma criança correr e ela irá correr, mas a partir do momento que você conta uma história e ela entende porque precisa correr, muda muito para ela”* (Trecho do grupo focal, Professor Capitão Planeta, 08/08/2017).

Não fracionar os movimentos é também apresentar às crianças os objetivos gerais em relação ao que se pretende que realizem, permitindo que elas identifiquem os desafios e construam estratégias para superá-los. Por exemplo, quando a intenção do professor é que a criança equilibre-se em uma mureta, é preciso apresentar o desafio de deslocamento e questioná-la sobre as formas de movimentação possíveis de serem realizadas para isso, sempre mobilizando para a criação de novas formas de movimentação. O professor não é o detentor do conhecimento sobre a linguagem movimento, pelo contrário, no contexto da prática pedagógica com as crianças pequenas, a relação com os saberes acontece pela interação das crianças com os saberes, com os outros e com o mundo.

Como os saberes da linguagem movimento são socializados na relação entre os sujeitos envolvidos na prática, não faz sentido constituir barreiras entre os conteúdos da Educação Física, ou seja, quando iniciada uma prática que envolve uma luta, logo pode surgir um jogo e/ou uma dança como desdobramento da relação das crianças pequenas com seus pares, com o professor e com os saberes do movimento.

Assim, lutas, ginásticas, esportes, jogos e danças servem para que os professores ampliem a expressão da linguagem movimento das crianças pequenas, mas não como ponto de partida e chegada da sua prática pedagógica. Ao realizar uma atividade com espadas, por exemplo, o professor pode transitar primeiro por uma luta, depois por uma dança e finalizar com uma ginástica, dependendo do que está sendo construído na relação com a linguagem movimento. Segundo o Professor Liberdade, *“a gente tenta deixar muito fracionado, não trabalha de maneira global com a criança, vou trabalhando aos pouquinhos e às vezes dificulta a aprendizagem da criança”* (Trecho do grupo focal, Professor Liberdade, 08/08/2017).

Quando os professores constroem relações em que as crianças pequenas são convidadas a descobrir novos movimentos, elas desenvolvem ações que surpreendem mesmo os professores que conheciam suas potencialidades. Isso ocorre porque, ao constituírem formas de expressão e comunicação na linguagem

movimento, utilizam sua criatividade para reprodução ativa – mesmo movimentos repetidos são reflexivos – e produção de novas formas de movimentação. Em contrapartida, quando o professor apresenta como desenvolver um chute, um deslocamento, um equilíbrio que deve ser realizado, a possibilidade de movimentação fica restrita a aquilo que o professor apresentou.

Por isso, na relação entre os envolvidos na prática pedagógica, é fundamental que o professor de Educação Física assuma uma posição de **sujeito da relação**, pois “toda relação consigo é uma relação com o outro e toda a relação com o outro é também uma relação consigo próprio” (CHARLOT, 2000, p. 46). Assim, é necessário haver um sentido bilateral entre o professor e as crianças e entre as próprias crianças, pois todos participam da relação.

Como a fala das crianças não é apenas pela oralidade, mas também corporal, os professores de Educação Física que atuam com crianças pequenas precisam saber ouvir as crianças em suas reflexões, durante suas conversas, mas também quando se movimentam. Por exemplo, quando uma criança não consegue saltar determinada distância porque está com medo, ela pode estar expressando uma reação, não apenas uma dificuldade de movimento, ou quando pode ser mais desafiada ao demonstrar domínio em determinada prática, ela exprime suas possibilidades corporais. Assim, é necessário que o professor saiba ler o que a criança está expressando na linguagem movimento.

A gente pensa que a criança se comunica com o corpo apenas enquanto não tem a oralidade formada, mas as crianças de 4 e 5 anos, apesar de já terem uma boa oralidade, ainda precisam muito do corpo para demonstrar sentimentos e verdades. (Trecho da entrevista, Professora Encantada, 14/04/2017).

Saber observar os movimentos das crianças remete ainda à necessidade de o professor aferir respostas, que podem ser orais ou corporais. Esse diálogo na prática pedagógica de professores de Educação Física assume uma especificidade. Em muitos momentos, ele é **sinestésico**, ou seja, quando a criança está com dificuldade em um equilíbrio, o professor lhe dá a mão para facilitar a realização da ação. Mas, logo na sequência, ele encoraja a criança pequena realizar o exercício sozinha, propondo um novo desafio.

A relação sinestésica torna-se um saber específico da prática do saber de professores de Educação Física, pois deve ser um domínio adquirido na prática, para

que a relação fique entre a ajuda e o encorajamento, seja ao mesmo tempo de acolhimento e de desafio para a criança pequena, domínio que só pode ser constituído na relação entre os envolvidos na prática pedagógica.

Outro fator importante dos saberes sobre a prática pedagógica dos professores de Educação Física que atuam com crianças pequenas é **a relação que elas criam com o mundo**. Aqui, o papel do professor é trazer motivos para a realização dos movimentos, os quais podem emergir dos temas. Os temas podem surgir da realidade social das crianças, das relações delas com o conteúdo da própria prática, de aprendizagens em outras áreas do contexto escolar ou podem ser propostos pelo professor.

Contextualizar com temas os saberes da linguagem movimento nas aulas de Educação Física permitem que a relação com esses saberes extrapolem os limites da escola, assumindo significados em outras espaços sociais que as crianças pequenas transitam. Isso faz com que entrem em contato com diferentes acontecimentos, regras e valores de diferentes contextos culturais.

Assim, é preciso que os professores de Educação Física estejam em constante reelaboração da prática pedagógica com as crianças pequenas, para atender a suas especificidades. É no cotidiano escolar que o professor de Educação Física reflete sobre as intencionalidades da prática pedagógica. Portanto, a prática do professor de Educação Física permite uma “ação permanente do professor de refletir e avaliar criticamente a sua prática no sentido de compreendê-la e modificá-la, com o objetivo de ressignificá-la” (NADOLNY, 2010, p. 30).

Ao refletir e avaliar sua prática pedagógica, é possível que o professor, constitua novas possibilidades de práticas que emergem da docência e que abrem espaço para inovações para a Educação Física escolar. A relação dos professores com os saberes poderá ocorrer de forma diferente, ou seja, os conteúdos não se apresentam como centrais na prática pedagógica dos professores. A centralidade está nos sentidos dados a eles na relação das crianças com a linguagem movimento, articulado aos temas, possibilitando estreitar relação das crianças com a cultura e facilitando que elas percebam e se apropriem de fatos, acontecimentos, normas, regras e valores sociais, nas interações com a linguagem movimento.

4.3. Para uma relação entre as especificidades da prática pedagógica com as crianças pequenas e os saberes da Educação Física: quais são as características?

Os sentidos da prática pedagógica da Educação Física com crianças pequenas se materializam na relação que os professores fazem sobre as especificidades da prática pedagógica com crianças pequenas e os saberes da Educação Física para elas. Por isso, recorro a duas ideias centrais. A primeira, de que os sentidos **emergem de uma prática de saberes**, fato pelo qual foi necessário identificar os saberes dos professores; e a segunda, de que **possui uma dimensão pedagógica**, ou seja, é uma prática social que indica uma direção, um sentido para um processo educativo.

Dessa forma, como prática social, a prática pedagógica produz uma dinâmica social entre o dentro e o fora (dentro-fora) da escola. Isso significa que o professor sozinho não transforma a sala de aula, as práticas pedagógicas funcionam como espaço de diálogo quando se configuram como ressonância e reverberação das mediações entre sociedade e sala de aula. (FRANCO, 2016, p. 548).

A prática pedagógica inclui desde intencionalidades educacionais, passando pelo planejamento, pela sistematização, pela organização dos processos didáticos e vai até a construção de novos saberes por parte dos sujeitos práticos. Esses saberes devem produzir uma lógica de compreensão da realidade social, fazendo sentido dentro e fora da escola. Portanto, como pressuposto, a prática pedagógica deve possibilitar às crianças pequenas uma relação com o saber.

É por isso que a prática pedagógica requer dos professores de Educação Física que atuam com crianças pequenas compreender teorias que permeiam as condições das crianças e das infâncias (saberes da prática) e, ao mesmo tempo, constituir estratégias para suas práticas em cada contexto e momento histórico (prática dos saberes).

Assim, neste estudo, foi possível perceber que os sentidos da prática pedagógica de professores de Educação Física que atuam com crianças pequenas podem ser observados em três dimensões:

- dos saberes sobre as crianças pequenas e as infâncias;
- das relações entre os sujeitos da prática pedagógica;
- da relação com saberes dos contextos sociais mais amplos.

Na dimensão **dos saberes sobre as crianças pequenas**, foi possível identificar a necessidade de compreendê-las como sujeitos sociais, ao respeitar suas formas de comunicação e expressão, dentre as quais a linguagem movimento tem grande influência, por se tratar de uma forma específica de elas se comunicarem consigo, com os outros e com o mundo. Além disso, a linguagem movimento deve ser articulada ao contexto em que vive cada grupo de crianças, favorecendo a apropriação de normas e valores culturais.

No mesmo sentido, os **saberes sobre as crianças e infâncias** permitem estruturar a linguagem movimento pelo lúdico e pela imaginação, por meio dos quais os professores mobilizam as crianças a criarem novas formas de movimentação na relação com os saberes. Constituir novas relações na prática pedagógica permite realimentar saberes dos professores sobre as crianças e sobre a sua própria prática pedagógica.

A Figura 6 apresenta didaticamente essa relação, considerando a interdependência entre os saberes específicos da prática pedagógica com crianças pequenas e os saberes de professores de Educação Física.

FIGURA 6 – OS SABERES SOBRE A CRIANÇA E AS INFÂNCIAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM CRIANÇAS PEQUENAS



FONTE: O autor (2018).

A Figura 6 demonstra que um saber não é redutível ao outro. Concordo com Charlot (2001) quando afirma que formar professores “é trabalhar os saberes e as práticas nesses diversos níveis e situar, a partir dos saberes e das práticas, os pontos onde pode-se articular lógicas que são e permanecerão heterogêneas” (CHARLOT, 2001, p. 8).

É nesse sentido que a Figura 6 indica que saberes sobre as especificidades das crianças pequenas e das infâncias servem de base para que os professores de Educação Física estruturem sua prática pedagógica, ao mesmo tempo que a prática dos saberes de professores de Educação Física realimenta o debate sobre as especificidades das crianças e das infâncias. As tensões sobre os conceitos à respeito das crianças pequenas como sujeitos sociais são revelados no fazer pedagógico dos professores de Educação Física.

A figura permite ainda, indicar que quando os professores de Educação Física que atuam com crianças pequenas consideram-nas como sujeitos sociais, passam a

perceber as diferentes realidades sociais a que pertencem. Isso implica refletir sobre os objetivos mais amplos da sua prática pedagógica para cada contexto específico, ou seja, identificar como os saberes da Educação Física podem fazer sentido para cada grupo e/ou para cada criança. Além disso, remete à reflexão de como constituir as relações entre os sujeitos envolvidos na prática pedagógica.

É possível perceber ainda que, tomando a infância como categoria social que apresenta especificidades na relação com a cultura, o lúdico e o faz de conta são elementos que possibilitam aos professores de Educação Física mobilizar as crianças a transpor desafios de maneira contextualizada pela imaginação. Dessa forma, o professor possibilita, em sua prática pedagógica com as crianças pequenas, a expressão das especificidades da infância.

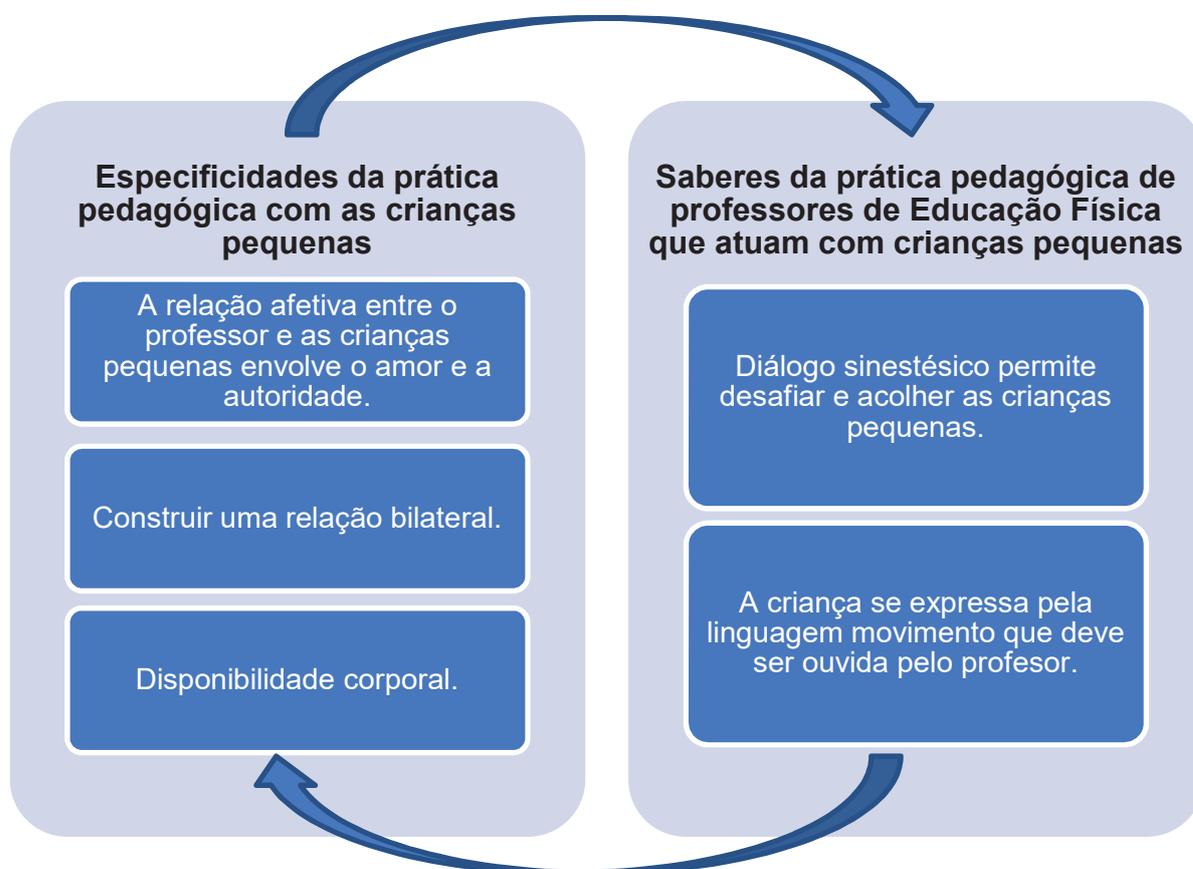
Ao se respeitar as crianças como sujeitos por meio das expressões de suas infâncias, o professor possibilita que as crianças produzam cultura nas relações consigo, com o outros e com o mundo. Em específico, na prática pedagógica de professores de Educação Física que atuam com crianças pequenas, isso se materializa quando o movimento é considerado linguagem de comunicação e expressão e é permitida essa relação.

Outro elemento que dá sentido à prática pedagógica dos professores de Educação Física é a **relação entre os sujeitos** envolvidos nesse contexto. Ao identificar que existe uma relação afetiva entre o professor e as crianças, ressalto que ela está pautada em uma dupla função de amor e autoridade, que permite aos professores acolher e, ao mesmo tempo, desafiar as crianças a transpor e criar novas formas de expressão e comunicação na linguagem movimento.

Uma relação bilateral entre os envolvidos na prática pedagógica permite que, por meio do movimento, sejam expressas emoções, sentimentos, facilidades e dificuldades, que precisam ser interpretadas pelo professor. Para isso, os professores de Educação Física devem cada vez mais dar abertura à participação das crianças pequenas.

A Figura 7 apresenta a relação de interdependência entre os saberes específicos da prática pedagógica com crianças pequenas e os saberes de professores de Educação Física que atuam com elas, na dimensão da relação entre os sujeitos envolvidos nas práticas.

FIGURA 7 – AS RELAÇÕES ENTRE OS SUJEITOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM CRIANÇAS PEQUENAS



Fonte: O autor, 2018.

A Figura 7 indica que professores de Educação Física que atuam com crianças pequenas utilizam um diálogo sinestésico para desafiá-las e acolhê-las durante suas movimentações. Isso se deve à compreensão que eles têm sobre a necessidade de as relações afetivas entre o professor e as crianças pequenas envolverem o amor e a autoridade. Essas relações são bilaterais, ou seja, permite que tanto o professor quanto as crianças experimentem, expressem e criem durante a prática pedagógica.

A Figura 7 apresenta, ainda, a disponibilidade corporal como uma especificidade da prática pedagógica com crianças pequenas que influencia e é influenciada pelo respeito que os professores de Educação Física dão às expressões das crianças durante a linguagem movimento. Respeitar as expressões não significa apenas deixar que realizem, mas, sim, constituir um diálogo corporal em que o movimento e o toque possibilitam uma relação entre os sujeitos envolvidos na prática pedagógica.

O debate sobre a prática pedagógica de professores de Educação Física predispõe a necessidade de perceber as relações com os contextos sociais em que estão inseridas, pois a percepção da forma com que o professor utiliza a afetividade em sua prática pedagógica depende das relações que as crianças pequenas desenvolvem em casa ou na comunidade, o que pode afetar até mesmo a forma como os saberes são abordados. É nesse sentido que o professor de Educação Física se torna responsável pela educação em sua totalidade.

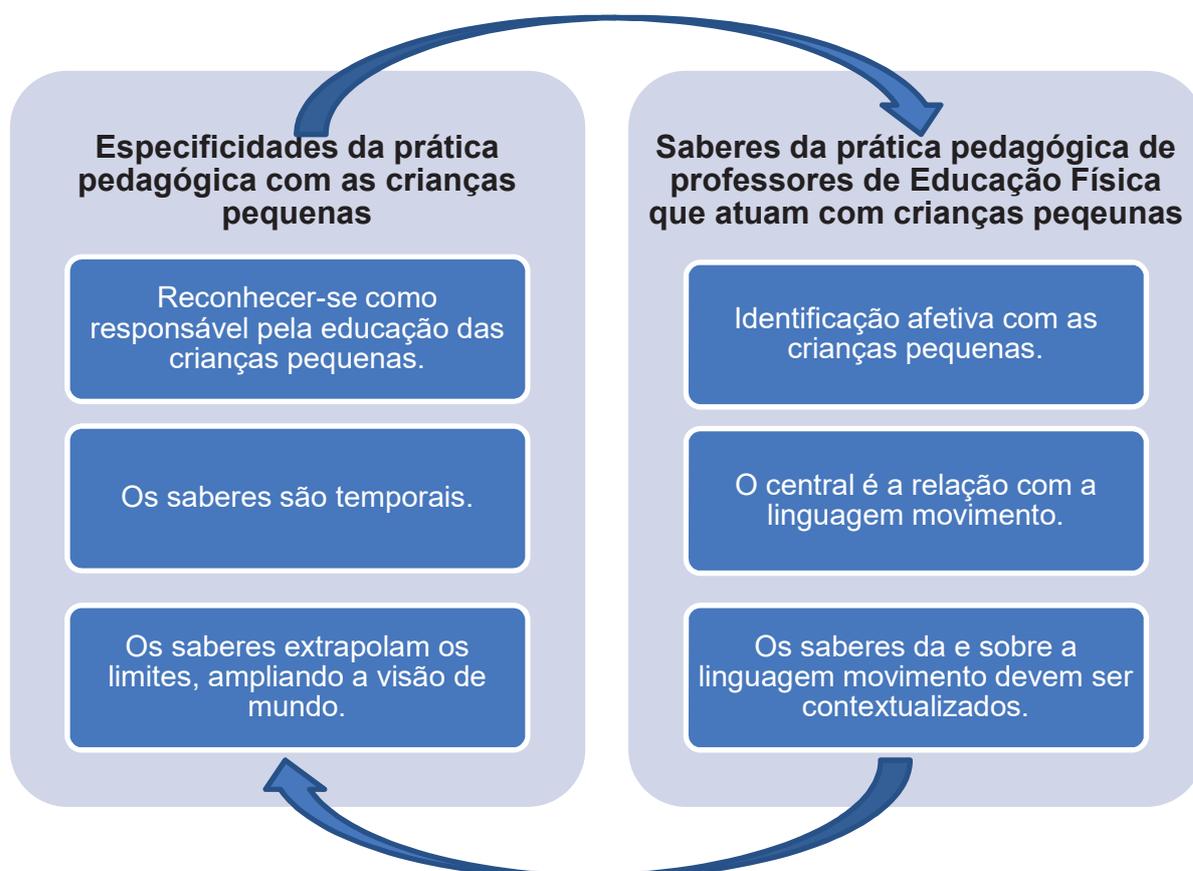
De acordo com Franco (2016),

[...] quando se realça a categoria totalidade como marcante e essencial ao sentido de prática pedagógica, pretende-se entendê-la como expressão de um dado momento/espaço histórico, permeada pelas relações de produção, relações culturais, sociais e ideológicas. (FRANCO, 2016, p. 547).

Para a autora, a totalidade exprime que as práticas pedagógicas estruturam-se em relações pautadas nas mediações com a particularidade. Assim, as particularidades das relações entre os sujeitos envolvidos se somam aos saberes da prática que são temporais e que dependem da constante reelaboração por parte de cada contexto singular que constitui o todo.

Assim, ao se permitir que as crianças construam saberes sobre a linguagem movimento que extrapolem os limites da casa ou da comunidade, possibilita-se que os movimentos possam ser contextualizados e façam relação com o mundo. A Figura 8 procura representar essa relação em uma perspectiva da prática pedagógica com contextos sociais mais amplos.

FIGURA 8 – RELAÇÃO COM SABERES DE CONTEXTOS SOCIAIS MAIS AMPLOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM CRIANÇAS PEQUENAS



Fonte: O autor, 2018.

A Figura 8 indica que uma especificidade da prática pedagógica com as crianças pequenas é o sentimento de responsabilidade dos professores com sua formação, que, neste contexto histórico, refere-se a uma formação da criança como cidadã que interage e produz cultura. Essa responsabilidade está presente no afeto que os professores de Educação Física apresentam para com as crianças pequenas e que se materializa na necessidade que eles têm de ampliar as possibilidades de interação das crianças com o mundo.

A prática social mais ampla permite que o professor assuma um posicionamento político a respeito de suas intencionalidades com um projeto de formação. Segundo Cunha (2012), “a influência destas vivências parece ser mais forte porque é fruto de reflexão e de opção” (CUNHA, 2012, p. 84).

É possível perceber que a relação com contextos sociais mais amplos é temporal, pois dependem, por exemplo, da concepção de criança e infância de um

determinado momento histórico. Além disso, ela é epistêmica, visto que é influenciada pela relação com os saberes a respeito da linguagem movimento.

A Figura 8 indica, ainda, que existem diferentes possibilidades de se pensar a relação com os saberes ao utilizar a linguagem movimento na prática pedagógica de professores de Educação Física, diferente da organização que vem sendo historicamente constituída no Ensino Fundamental. Dessa forma, os conteúdos historicamente acumulados, ou seja, as danças, os jogos, as lutas, as ginásticas e os esportes, servem como base para a relação com a linguagem movimento, e não como barreiras que delimitam o início e o fim da relação com o saber. Tomando-se a relação com o saber como pressuposto para a prática pedagógica de professores de Educação Física que atuam com crianças pequenas, é possível perceber o trânsito entre diferentes conteúdos em um único momento de prática.

Com base na Figura 8, é visível que, ao se tomar como uma especificidade da prática pedagógica com as crianças pequenas que os saberes extrapolam os limites dos muros da escola, no sentido de ampliar a visão delas do mundo, a linguagem movimento é uma das formas de comunicação e expressão que permitem as relações das crianças com a cultura, de maneira contextualizada, e que atende a especificidades da infância.

O contexto de formação de professores pode ser um espaço frutífero no sentido de dar subsídios para que possam desenvolver as práticas pedagógicas. Assim, é necessário que o professor que atua com crianças pequenas reflita a respeito de suas relações com o saber, com o fazer e com o ser e sentir, para constituir especificidades da prática pedagógica da Educação Física com crianças pequenas.

Além disso, é preciso que utilizem saberes de sua prática pedagógica como ponto de partida para assumir um comportamento político que busque um projeto de educação para as crianças pequenas, pois a identidade docente com a prática pedagógica com crianças pequenas foi um dos elementos que impulsionou os professores pesquisados a se aproximar dos sentidos dessa prática pedagógica, visto que a relação com o saber da prática pedagógica só ocorre se houver uma relação do sujeito, “não há relação com o saber senão parte de um sujeito” (CHARLOT, 2000, p. 47).

Enfim, a pesquisa analisou as falas dos professores de Educação Física que atuam com crianças pequenas à luz de suas relações com o saber, com o ser e sentir, e com o fazer, para encontrar os sentidos de sua prática pedagógica. Esses sentidos

permitiram elencar **elementos específicos da e sobre a prática pedagógica de professores de Educação Física que atuam com crianças pequenas**, sendo eles:

- identificar as diferentes realidades sociais,
- mobilizar as crianças pela imaginação e pelo desafio;
- identificar o movimento como linguagem de comunicação e expressão das crianças;
- criar um diálogo sinestésico que permite acolher e desafiar as crianças pequenas;
- reconhecer que as crianças se expressam pela linguagem movimento, a qual deve ser ouvida;
- desenvolver uma identificação afetiva entre os sujeitos da prática pedagógica;
- centralizar a relação na linguagem movimento, que deve ser contextualizada.

Entretanto, foi possível perceber que, para compreender como se caracteriza a prática pedagógica de professores de Educação Física com crianças pequenas, é necessário pensar seus elementos específicos de maneira articulada com as **especificidades da prática pedagógica com crianças pequenas**, sendo eles:

- as crianças são sujeitos sociais;
- o lúdico e a imaginação são expressões das infâncias;
- as crianças produzem cultura na relação consigo, com os outros e com o mundo;
- a relação afetiva entre o professor e as crianças pequenas envolve o amor e a autoridade;
- a relação entre o professor e as crianças é bilateral;
- o professor precisa demonstrar uma disponibilidade corporal;
- o professor das crianças pequenas se reconhece como responsável em sua formação;
- os saberes sobre as crianças e as infâncias são temporais;
- os saberes extrapolam os limites da escola, ampliando a visão de mundo das crianças.

A Figura 9 procura apresentar como se expressam e se materializam os sentidos da prática pedagógica de professores de Educação Física que atuam com crianças pequenas.

FIGURA 9 – OS SENTIDOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA QUE ATUAM COM CRIANÇAS PEQUENAS



Fonte: O autor, 2018.

Na Figura 9 é possível perceber que os sentidos da prática pedagógica de professores de Educação Física que atuam com crianças pequenas se materializam na relação entre os saberes dessa prática com as suas especificidades da prática pedagógica com crianças pequenas. É dessa relação que emergem dimensões que materializam a expressão dos saberes dos professores, sendo elas:

- os saberes sobre as crianças pequenas e as infâncias;
- os saberes da relação entre os sujeitos da prática pedagógica;
- a relação com saberes dos contextos sociais mais amplos.

Assim, a formação inicial e continuada de professores de Educação Física que atuam com crianças pequenas deve se ater às dimensões indicadas no sentido de contribuir para novas possibilidades de práticas pedagógicas que auxiliem na constituição de uma pedagogia da Educação Física para a educação de crianças pequenas.

Na prática pedagógica de professores de Educação Física, os **saberes sobre as crianças pequenas e as infâncias** possuem duas dimensões: de saberes objetos, que podem ser estudados e internalizados tendo como base, por exemplo, estudos da sociologia e pedagogia da infância; e de objetos de saberes, por ter uma dimensão de incorporação, na qual é preciso coloca-los em prática, na ação com as crianças. O domínio da prática pedagógica, não trata-se apenas de compreender as crianças pequenas como sujeitos, é necessário identificar a realidade social a que estão imersas para que as ações docentes atendam às necessidades individuais e do grupo que participa do conjunto de relações com consigo, com os outros e com o saber.

Para que haja uma estreita relação entre os saberes objetos e os objetos de saberes é preciso que na formação inicial de professores os acadêmicos tenham experiências que lhes aproximem de contextos reais da prática pedagógica com crianças pequenas. Já a formação continuada de professores, deve levar em consideração o que ocorre no contexto das práticas para serem problematizadas à luz dos saberes objetos.

Indico ainda a necessidade de os professores perceberem as características das crianças enquanto grupo que constituem diferentes infâncias, no sentido de aproximar-se do universo infantil e facilitar a constituição de significados para a linguagem movimento na prática pedagógica da Educação Física. Como elementos centrais para esta aproximação o lúdico se apresenta como elemento que constitui o desafio, onde as crianças percebem a necessidade de resolver situações problema que podem ser reais ou imaginárias. A linguagem movimento quando orientada pela imaginação articula os desafios lúdicos com a simulação de situações da vida social.

Uma prerrogativa para a prática pedagógica de professores de Educação Física é considerar as crianças como produtoras de cultura, na relação consigo, com os outros e com os saberes, de forma que os movimentos sejam desafiadores, constituídos por situações imaginárias que representem situações sociais tornando-se assim linguagem para leitura de significados culturais.

Para constituição de significados é necessário considerar ainda **os saberes da relação entre os sujeitos da prática pedagógica**. Assim, na prática pedagógica da Educação Física com crianças pequenas esta relação está envolta pela afetividade, que se materializa pela presença do amor e da autoridade. Os professores devem tomar consciência que este amor não tem a mesma dimensão do amor paternal, pois se constitui pela responsabilidade que tem na formação delas. A responsabilidade

exige a presença da autoridade, pois, o professor tem a função de contribuir com a formação da criança cidadã, que possui direitos e deveres sociais como sujeitos que produzem e entram em contato com a cultura. É nesse sentido que práticas de movimento que apresentem apenas a dimensão física, como correr de um lado para o outro, sem abordar significados culturais torna-se reducionistas e não materializam a real função da prática pedagógica da Educação Física com crianças pequenas.

Assim, é preciso que exista uma relação bilateral, onde todos podem expressar suas formas de leitura de mundo pela linguagem movimento. Esta relação bilateral se apresenta pelo diálogo cinestésico, no qual os professores apresentam uma disponibilidade corporal, e as crianças passam a perceber que todos tem espaço para se expressar de diferentes maneiras nas suas formas de movimentação. Além disso, o professor deve ficar atento aos movimentos das crianças no sentido de desafiá-las para que possam romper limites corporais, ao mesmo tempo em que, lhes acolha em momentos de dificuldades.

Assumir a função de professor é também tomar consciência **da relação com saberes dos contextos sociais mais amplos**, pois ao se reconhecer-se como responsável pela formação das crianças pequenas os professores de Educação Física devem utilizar-se dos saberes historicamente construídos para sua prática e assumir uma postura crítica em relação ao seu papel. Não basta que o professor se aproprie dos saberes objetos e objetos de saber, ele precisa coloca-los em prática durante a ação docente.

Já que os saberes são historicamente construídos, passam a assumir uma dimensão temporal, ou seja, podem mudar ao longo dos anos. É comum escutar pessoas utilizando conceitos orientadores de sua prática que remete-se à concepções de criança e infância de décadas passadas, nesse sentido, se faz necessário uma atualização da prática pedagógica dos professores de Educação Física. Processo no qual o próprio professor também é protagonista na construção de novos saberes da prática, visto que, ele também assume um papel de sujeito na relação com o saber.

Tomar o professor como sujeito da prática remete ainda ao seu papel na identificação do contexto que vivem as crianças, para que possa extrapolar os limites conhecidos por elas, ampliando sua visão de mundo. Para isso, foram encontradas duas possibilidades na prática pedagógica de professores de Educação Física que atua com crianças pequenas, sendo que a primeira refere-se a apresentar práticas de movimento de outros contextos para ampliar seu repertório de relações com o mundo

e a segunda que procura analisar a linguagem movimento presente no contexto que vivem as crianças pequenas. É importante salientar, que ambas possibilitam novas relações das crianças com o mundo. É nesse sentido que a linguagem movimento precisa ser sempre contextualizada, para que se constitua como linguagem e auxilie na formação das crianças.

Por fim, ressalto a necessidade de novas pesquisas que possam contribuir para este debate e que realimentem novas possibilidades para a constante construção de uma pedagogia da prática pedagógica de professores de Educação Física com crianças pequenas.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Izabel; TAVARES, José. **Supervisão da prática pedagógica**: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. 2. ed. rev. e des. Coimbra: Edições Almedina, 2010.

ALESSI, Viviane Maria. **As linguagens dos bebês na Educação Infantil**: diálogos do círculo de Bakhtin com Henri Wallon. 142 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Paraná, 2017.

ANDRÉ, Marli Eliza Afonso de. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 45, p. 66-71, maio. 1983.

_____. Cotidiano escolar e práticas sócio-pedagógicas. **Em Aberto**, v. 11, n. 53, p. 29-38, jan./mar 1992.

_____. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, dez. 1999.

_____. **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2016.

ASSUNÇÃO, Carolina Sara. **O Projeto EDUCAMOVIMENTO**: saberes e práticas na Educação Infantil - Licenciatura/UFPR na formação de professores de Educação Física. 39 f. Monografia (Licenciatura em Educação Física) – Setor de Ciências Biológicas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

AYOUB, E. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, p. 53-60, 2001. Suplemento 4.

BARRETO, Sidirley de Jesus. **O lugar do corpo na universidade**. Blumenau: Acadêmica, 2010.

BETTI, Mauro. Educação Física e cultura corporal de movimento: uma perspectiva fenomenológica e semiótica. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 18, n. 2, p. 207-217, Maringá, 2. sem. 2007

BERTO, Rosianny Campos. **Regenerar, civilizar, modernizar e nacionalizar**: a educação física e a infância em revista nas décadas de 1930 e 1940. 2008. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria de prática. In: ORTIZ, R. **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983.

_____. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 6. ed. Campinas: Papyrus, 2005.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos CEDES**, Campinas, ano XIX, v. 19, n. 48, p. 69-88, ago., 1999a.

BRACHT, Valter. A prática pedagógica da educação física: conhecimento e especificidade. In: _____. **Educação Física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1999b. P. 41-54.

BRASIL. **Constituição**: República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. v. 1, Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013. Altera a Lei 9.394 [...] para dispor sobre a formação de profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em: 7 nov. 2017.

BUSS-SIMÃO, Márcia. **Relações sociais em um contexto de educação infantil**: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas. 312 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

CAMARGO, Michaela. **O encantamento pela docência na educação infantil**: um estudo com acadêmicos de educação física do PIBID/Capes-UFPR. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

CARPES, Dulce Mara Langhinotti. Considerações sobre o Plano Nacional de Educação: PNE 2014 – 2024. **XI Reunião da ANPEd-Sul**. Curitiba/PR, 2016.

CAVALLARO. A.; MÜLLER, V. R. Educação Física na Educação Infantil: uma realidade almejada. **Educar em Revista (Impresso)**, v. 34, p. 241-250, 2009.

CHAMBOREDON, Jean Claude; PRÉVOT, Jean. O “ofício da criança”: definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 59, p. 32-56, nov. 1986.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Ensinar, formar: lógica dos discursos constituídos e lógica das práticas. **Educação em debate**. São Paulo, n. 41, p. 89-99, 2001.

_____. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. ed. ver. e ampl. São Paulo: Cortez, 2013a.

_____. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013b.

CHAVES JUNIOR, Sergio Roberto; MEURER, Sidmar dos Santos; TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio. Problematizando as aulas de Educação Física: seriam o acesso à cultura e a humanização das relações sociais elementos constitutivos de boas práticas educativas? **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação** – Universidade do Sul de Santa Catarina, Unisul, Tubarão, v. 8, n. 14, p. 365-384, jul./dez. 2014.

CORSARO, William Arnold. Métodos etnográficos no estudo de cultura de pares e das transições iniciais da vida das crianças. In: MÜLLER, Fernanda Müller; CARVALHO, Ana Maria Almeida. **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSINO, Patrícia. **Infância, linguagem e letramento**: Educação Infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. 312f. Tese (Doutorado em Educação). Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

COUTO, Hergos Ritor Froes de. **A criança e as manifestações lúdicas de rua e suas relações com a educação física escolar**. 2008. 129f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2008.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 24 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

DAHLBERG, Gunilla, MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DIEHL, Vera Regina Oliveira; MOLINA NETO, Vicente. Fluxo Migratório e a Ação Pedagógica dos Professores de Educação Física. **Educação e Realidade**. Maio/ago., 2010. p. 252-277.

DOMINGUES, José Maurício. **Teorias Sociológicas no século XX**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2001.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Caderno CEDES**, vol.29 no. 78 Campinas maio/ago. 2009.

FERRAZ, Osvaldo Luiz; MACEDO, Lino de. **Educação Física na Educação Infantil do município de São Paulo**: diagnóstico e representação curricular em professores. Revista Paulista de Educação Física e Esporte, v. 15, n. 1, p. 63-82, 2001.

FERREIRA, Manuela. Do “avesso” do brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a constituição da(s) ordem(ens) social(ais) instituinte(s) das crianças no jardim-de-infância. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Org.) **Crianças e miúdos**. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Portugal: Asa Editores, 2004.

FERREIRA, Valéria Silva. A expansão da Educação Infantil e prováveis implicações. In: **XI Reunião da ANPEd-Sul**. Curitiba/PR, 2016.

FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. Formação docente e Educação Física: experiências sociais e relação com o saber. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 89-111, jan./abr., 2004.

FOCHESATTO, Andressa; GARANHANI, Marynelma Camargo; TONIETTO, Marcos Rafael. Análise das Concepções de Educação Infantil na Produção Científica dos Programas de Pós-graduação em Educação Física no Brasil - Período 1979 a 2004. In: **VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 2008, Itajaí - SC. Pesquisa em Educação e Inserção Social. Itajaí - SC, 2008. p. 1-10.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

GARANHANI, Marynelma Camargo. **Concepções e práticas pedagógicas de educadoras da pequena infância**: os saberes sobre o movimento corporal da criança. 2004. 155 f. Tese (Doutorado em Educação - Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

_____. **Relatório Final Licenciatura UFPR** – 2008. Curitiba, 2008b. 23p. Relatório Técnico.

_____. Educação Física. In: GUSSO, Angela Mari [et al.] **Ensino fundamental de nove anos**: orientações pedagógicas para os anos iniciais. Curitiba, PR: Secretaria de Estado da Educação 2010. 176 p.

_____. A formação de futuros professores: para além da tradição acadêmica. In: ENS, Romilda Teodora; VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Trabalho do Professor e Saberes Docentes**. 2. ed. Curitiba: Champagnat, 2012. (Coleção Educação: teoria e prática; 10).

GARANHANI, Marynelma Camargo; NADOLNY, Lorena de Fátima. A Docência na Educação Infantil: uma proposta de formação de professores no Programa LICENCIAR e PIBID/CAPES da UFPR. In: TEODORA, Romilda; GARANHANI, Marynelma Camargo. **A Sociologia da infância na formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013.

_____. **Educamovimento**: saberes e práticas na Educação Infantil. Relatório técnico 2008 –2013. Secretaria Municipal da Educação de Curitiba – Departamento de Educação Infantil. Curitiba, 2014.

_____. A Linguagem Movimento na Educação de Bebês para a Formação de Professores. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1005-1026, out./dez. 2015a.

_____. O Professor de Educação Física na Educação Infantil: estratégias de um projeto de formação de professores no PIBID/CAPES-UFPR. **Caderno de Formação RBCE**. Florianópolis: Editora Tribo da Ilha, v.6, n.1, p. 45-56, mar 2015b.

_____. Recursos para o planejamento e a formação dos professores de Educação Infantil sobre o movimento da criança como linguagem. **RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil**, abril 2015c, 4 (1), 271-292.

_____. Ser professor (a) de criança pequena: as dimensões da docência na Educação Infantil. In: FERREIRA, Jacques de Lima (Org). **Formação de professores em diferentes níveis e modalidades de educação e ensino**. Curitiba: Appris, 2017.

GATTI, Bernadete Angelina. A Pesquisa na pós-graduação e seus impactos na educação. **Educação & Linguagem**, v.9, n.14, p.16-33, jul./dez. 2006.

_____. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro 2012.

GOMES, Manoel dos Santos. **Educação Física na Educação Infantil**: um estudo sobre a formação de professores em educação física. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. (Org.); FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. (Org.). **Dicionário Crítico de Educação Física**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2008.

GRAUE, Maria Elizabeth; WALSH, Daniel. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GUIDDENS, Anthony; TURNER, Jonathan. **Teoria social hoje**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

HENNING, Geovana Hillesheim. **A Educação Física e a infância: as crianças da pré-escola inseridas nas escolas de ensino fundamental em Blumenau, SC**. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2014.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo, Cortez, 2004.

LADEIRA, F. T.; DARIDO, S. C. Educação Física e linguagem: algumas considerações iniciais. Motriz. **Revista de Educação Física**. UNESP. Rio Claro, v. 9, n. 1, p. 31-39, jan./abr. 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. Educação, Pedagogia e Didática. O Campo Investigativo da Pedagogia e da Didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática e Formação de Professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 2011. P. 77-129.

LLOYD, Christopher. **As estruturas da História**. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

LUCARELLI, Elisa. Teoría e práctica como innovación en docência, investigación y actualización pedagógica. **Caderno de investigacion**, n. 10, Buenos Aires: IICE/FFyL/UBA, 1994.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS FILHO, Altino José (Org.). **Criança pede respeito: temas em educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

MATTOS, Aretuza Suzay. **A representação de professores de Educação Física sobre sua docência em creches e núcleos de Educação Infantil (neis)**. 122 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MOLINA NETO, Vicente; MOLINA, Rosane Kreuzburg. Capacidade de escuta: questões para a formação docente em educação física. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v.8, n.1, p. 57-66, 2002.

MOLINA NETO, Vicente; WITTIZORECKI, Elisandro Schultz. O trabalho docente dos professores de Educação Física na rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 47-70, jan./abr. 2005.

MOSS, Peter. Workforce Issues in Early Childhood Education and Care. **Consultative meeting on International Developments in Early Childhood Education and Care The Institute for Child and Family Policy Columbia University**, New Cork May 11-12, 2000. Disponível em: <http://www.childpolicyintl.org/publications/Workforce%20Issues%20in%20Early%20Childhood%20Education%20and%20Care_Peter%20Moss.pdf>. Acesso em: 3 out. 2015.

MORAES, Maria Cecília Marcondes de. Indagações sobre o conhecimento no campo da educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n. 2, p. 315-346, jul./dez. 2009.

NADOLNY, Lorena de Fátima. **Estratégias de Formação Continuada para Professores de Educação Infantil**: em foco a linguagem movimento. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

NADOLNY, Lorena de Fátima. **Estratégias formativas para o desenvolvimento profissional de professores(as) de Educação Física**: análise de um projeto de formação continuada para a docência com crianças pequenas. 148 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

NOGUEIRA, Quéfren Weld Cardoso. Educação Física, cultura e a produção de significados. In: **Educar em Revista**. Curitiba: Editora UFPR, n. 26, 2005.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. Pinhais: Melo, 2011.

PALOMO, Sandra Maria Silva. Linguagem e linguagens. **Eccos Revista Científica**. São Paulo: Centro Universitário Nove de Julho, v.3, n.2, p.9-15, dez., 2001.

PAULA, Déborah Helenise Lemes de. **Práticas avaliativas no trabalho educativo do movimento**: um estudo na rede municipal de ensino de Curitiba - Paraná. 214f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1990.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2012a.

_____. **O estágio na formação de professores** – unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 2012b.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese de um conceito. São Paulo: Cortez, 2012c.

PLAISANCE, Eric. Para uma sociologia da pequena infância. **Educação e Sociedade**. São Paulo, n. 86, abril, 2004, p. 221-241.

PROUT, Alan; JAMES, Allison. **Constructing and reconstructing childhood**. London: Flamer Press, 1990.

PROUT, Alan. Reconsiderando a nova Sociologia da Infância. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 40, n.141, p. 729-750, set/dez. 2010.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos orais: do "indizível" ao "dizível". In: VON SIMSON, O. de M. (Org.). **Experimentos com histórias de vida**. São Paulo: Vértice, 1988. p. 68-80.

QVORTRUP, Jens. et al. **Childhood matters: social theory, practice and politics**, Avebury: Aldershot, 1994.

RIOS, Teresinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2010.

ROCKWELL, Elsie. De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana de la escuela. In: ROCKWELL, Elsie (Coord.). **La escuela cotidiana**. 2. reimpr. México: Fondo de Cultura Económica, 1997.

ROCHA, Eloísa Acires Candal; LESSA, Juliana Schumacker; BUSS-SIMÃO, Márcia. Pedagogia da Infância: interlocuções disciplinares na pesquisa em Educação. **Da investigação às práticas**, 2016. p. 31-49.

ROCHA, Eloísa Acires Candal; SILVA FILHO, João Josué da; STRENZEL, GIANDRÉA, Reuss. **O estado do conhecimento da Educação Infantil no Brasil (1983-1996)**. Relatório de Pesquisa. ANPED/INEP/UFSC, 1999.

ROCHA, Maria Celeste. **Forma escolar, Educação Física e Educação Infantil: (im)pertinências**. 134 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

RODRIGUES, Renata Marques. **Construção identitária e processos relacionais de uma professora de Educação Física em uma instituição de Educação Infantil**. 124 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

SANCHOTENE, Mônica Urroz; MOLINA NETO, Vicente. Práticas Pedagógicas: entre a reprodução e a reflexão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas. v. 31, n. 3, maio 2010.

SANCHOTENE, Mônica Urroz. **A relação entre as experiências vividas pelos professores de Educação Física e a sua prática pedagógica: um estudo de caso**. 187 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto e CERISARA, Ana Beatriz (Org.). **Crianças e miúdos**. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Portugal: Asa Editores, 2004.

_____. A criança cidadã: vias e encruzilhadas, **Imprópria: Política e Pensamento Crítico**, Unipop, n. 2, p. 45-49, 2012.

_____. Para uma agenda da educação da infância em tempo integral assente nos direitos da criança. In: V. Araújo (Ed.), **Educação infantil: em jornada de tempo integral**. p. 61-89. Vitória: Edufes, 2015.

SAYÃO, Deborah Thomé. Educação física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias. **Motrivivência**, v. 11, n. 13, p. 221-238, 1999.

_____. Infância, Prática de Ensino de Educação Física e Educação Infantil In: VAZ, Alexandre Fernandez; SAYÃO, Deborah Tomé; PINTO, Fábio Machado (Org.). **Educação do corpo e formação de professores: reflexão sobre a prática de ensino de educação física**. Florianópolis: UFSC, 2002.

SCHMIDT, Maria Aparecida; GARCIA, Tania Maria Braga; HORN, Geraldo (Org.). **Diálogos e perspectivas de investigação**. Ijuí: UNIJUÍ, 2008.

SIQUEIRA, Rejane Brandão; BASILIO, Priscila de Melo. Turmas de Educação Infantil em escolas de ensino fundamental: a política da pré-escola na cidade do Rio de Janeiro. **EDUCERE**, 9, 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3665_2074.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2017.

SIROTA, Régine. Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 7-37, mar. 2001.

SOUZA, Marília Menezes Nascimento. **Minha história conto eu: multiculturalismo crítico e cultura corporal no currículo da educação infantil**. 292 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TONIETTO, Marcos Rafael. **A sociabilização dos saberes específicos da Educação Física na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental**. 59 f. Monografia (Licenciatura em Educação Física) – Setor de Ciências Biológicas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

_____. **Elementos da Cultura Infantil**: a procura de pressupostos teóricos. 24 f. Monografia (Especialização em Educação Física Escolar) – Setor de Ciências Biológicas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

_____. **A relação entre a cultura infantil e saberes da Educação Física na prática docente com crianças pequenas**. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

TONIETTO, Marcos Rafael; PALHANO, Nathália Crescêncio; GARANHANI, Marynelma Camargo. Os Saberes do Movimento na Educação Infantil. In: **VII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**, 2007, Curitiba. Anais do VII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE: saberes docentes: edição internacional, 2007. p. 4586-4589.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). **Caderno das atividades formativas da UFPR**. Caderno 3/Licenciar. Curitiba, 2007.

ZABALZA, Miguel. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. Os diários de classe dos professores. **Revista Arte na Escola**. 3 dez. 2012. Disponível em: <<http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=69407>>. Acesso em: 28 dez. 2017.

ANEXOS

ANEXO 1 – AUTORIZAÇÃO PARA USO DAS REPRESENTAÇÕES DA OBRA DE ARTE DE IVAN CRUZ NA TESE

Autorização para uso de obras de arte.



Eu, abaixo assinado, Ivan Cruz Vasconcellos Filho 26972190720, pseudônimo Ivan Cruz, brasileiro, estado civil – Casado, Artista Plástico, portador da cédula de identidade 25537 OAB-RJ, inscrito no CNPJ./CPF sob o nº14.253.127/0001-27 – Inscrição municipal 1/0031456 , residente e domiciliado à Rua Silex, nº 34 - Portinho – Cabo Frio – RJ, Cep: 28915-327 , telefone 22 - 2647 2957, celular 22 - 98812 6168, reconheço, sob as penas da Lei nº 9.610/98, ser o único titular dos direitos morais e patrimoniais de autor das obras:

1- BRINCANDO DE RODA 2 -TÉCNICA ACRÍLICO SOBRE TELA
DIMENSÃO 0.30 X 0.40 M ANO 1990 FOTO LUDMILA GUERRA

2- TÍTULO- “ Menino e Menina rolando Aro 0.40 X 0.30M TÉCNICA A.S.T

3- Brincando de Boneca, 1998. Acrílico sobre tela, 1,00X90,00cm. Acervo pessoal.

4 -TÍTULO VÁRIAS BRINCADEIRAS II DIMENSÃO 1.30 X 1.70M
TÉCNICA A.S.T. ANO 2006 FOTO LUDMILA GUERRA

Através deste instrumento, autorizo a utilização gratuita das mencionadas obras por Marcos Rafael Tonietto, RG nº, 5.537.116-4, CPF nº 034486749-82, nos seguintes termos:

- Utilização para publicação: tese de doutorado “Práticas Pedagógicas de professores da Educação Física Escolar com crianças pequenas: um estudo com egressos da Universidade Federal do Paraná”, do

mencionado proponente, em que constam as imagens no desenvolvimento do trabalho e artigos referentes à tese. As imagens constam na abertura dos capítulos e ilustram falas de professores em sua prática com crianças pequenas.

- Utilização para apresentação: apresentação da tese de doutorado, para a defesa e apresentação de trabalhos científicos.

Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos autorais e conexos.

Arraial do Cabo, 26 de fevereiro de 2018.



IVAN CRUZ VARGINELLO FILHO
RG OAB-RJ 25537 CPF 269.721.907-20

**ANEXO 2 – MODELO DE PLANO DE ENSINO EDUCAÇÃO FÍSICA EM
CONTEXTOS EDUCATIVOS I – FICHA Nº 2 (variável)**

Disciplina: EDUCAÇÃO FÍSICA EM CONTEXTOS EDUCATIVOS I		Código: BE087
Natureza: (<input checked="" type="checkbox"/>) obrigatória () optativa	Semestral (<input checked="" type="checkbox"/>) Anual () Modular ()	
Pré-requisito:	Co-requisito:	
Modalidade: (<input checked="" type="checkbox"/>) Presencial () EaD () 20% EaD		
C.H. Semestral Total: 60 HORAS C.H. Anual Total: C.H. Modular Total: PD: 00 LB: 00 CP: 00 ES: 00 OR: 00 C.H. Semanal: 04 HORAS		
EMENTA (Unidades Didáticas)		
Trajetória histórico-cultural da educação na infância. Relação teoria/prática da Educação Física na infância		
PROGRAMA (itens de cada unidade didática)		
<ol style="list-style-type: none"> 1. O corpo e movimento no processo histórico de escolarização da infância e os precursores da educação da criança no contexto europeu 2. A organização da Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental no Brasil: os seus precursores e atuais diretrizes curriculares 3. A linguagem movimento em propostas pedagógicas para a Educação Infantil e a caracterização de suas instituições. 4. A Educação Física na Educação da criança pequena: análise de concepções, conteúdos e procedimentos metodológicos. 5. Propostas de sistematização da linguagem movimento e/ou Educação Física na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. 		
OBJETIVO GERAL		
Compreender os pressupostos teóricos e metodológicos da escolarização infantil e justificar, sistematizar e desenvolver a Educação Física no âmbito da Educação Escolar da pequena infância.		
OBJETIVO ESPECÍFICO		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Compreender historicamente a escolarização da criança e a Educação Física neste processo institucional. 2. Conhecer por meio de atitudes investigativas a Educação Física nas diretrizes, propostas curriculares e instituições escolares de educação da criança. 3. Identificar os procedimentos teóricos e metodológicos das concepções de Educação Física presentes na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. 		
PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS		
A disciplina será desenvolvida através de aulas teóricas e práticas por meio das dinâmicas de tarefas em grupo, visitas a instituições, seminários de estudo, pesquisa em bibliotecas e sites especializados, participação em eventos.		

continuação

PLANO DE ENSINO FICHA Nº 2 (variável)

FORMAS DE AVALIAÇÃO

Serão realizadas 4 avaliações:

- Tarefas referentes a leitura de estudos sobre os precursores da Educação da criança.
- Prova escrita sobre documentos que norteiam a Educação da criança no Brasil.
- Relatório de visita a instituições de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
- Sequências pedagógicas relacionadas ao trabalho educativo do movimento na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA (3 títulos)

1. GARANHANI, Marynelma Camargo; MORO, Vera Luiza. A escolarização do corpo infantil: uma compreensão do discurso pedagógico a partir do século XVII. **Educar em Revista**. Curitiba: UFPR, n.16, p.109-119, 2000.
2. KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Org.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
3. GARANHANI, Marynelma Camargo; NADOLNY, Lorena de Fátima. Recursos para la planificación y la formación de profesores de educación infantil acerca del movimiento del niño como lenguaje. **RELADEI – Revista Latinoamericana de Educación Infantil**. Abril 2015, 4 (1) p. 271-292.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR (2 títulos)

1. GARANHANI, Marynelma Camargo. A Educação Física na Educação Infantil: uma proposta em construção. In: ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo; SCHNEIDER, Omar (Org.). **Educação Física para Educação Infantil: conhecimento e especificidade**. São Cristóvão: UFS, 2008.
2. GARANHANI, Marynelma Camargo. Educação Física. In: AMARAL, Arleandra Cristina Talin do; CASAGRANDE, Roseli Correia de Barros; CHULEK, Viviane (Org.). **Ensino Fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais**. Secretaria do Estado de Educação do Paraná, 2010.

Professora da Disciplina: Marynelma Camargo Garanhani

Assinatura:



Chefe de Departamento:

Assinatura:

Legenda: Conforme Resolução 15/10-CEPE: PD- Padrão LB – Laboratório CP – Campo ES
– Estágio OR - Orientada

ANEXO 3 – MODELO DE PLANO DE ENSINO PROJETOS INTEGRADOS C

FICHA N° 2 (variável)

Disciplina: PROJETOS INTEGRADOS C		Código: CEF-004
Natureza: (x) obrigatória () optativa	Semestral (x) Anual () Modular ()	
Pré-requisito:	Co-requisito:	
Modalidade: (x) Presencial () EaD () 20% EaD		
C.H. Semestral Total: 90 HORAS C.H. Anual Total: C.H. Modular Total: PD: 00 LB: 00 CP: 00 ES: 00 OR: 00 C.H. Semanal: 06 HORAS		
EMENTA (Unidades Didáticas)		
Processo de formação humana em contextos educativos formais e não formais. Elaboração e desenvolvimento de projetos em situação de ensino sob a forma de estágio supervisionado.		
PROGRAMA (itens de cada unidade didática)		
<u>Projeto de Formação “EDUCAMOVIMENTO: saberes e práticas na Educação Infantil” Programa LICENCIAR-UFPR</u>		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Seleção e discussão de estudos para fundamentação teórico-metodológica de saberes da Educação Física na Educação Infantil. 2. Visita orientada a escolas de Educação Infantil de Curitiba e planejamento de práticas docentes. 3. Vivências de práticas docentes de Educação Física por meio da participação em laboratórios de docência na Educação Infantil em escolas de Educação Infantil de Curitiba. 4. Discussão e estudos de projetos pedagógicos da Educação Física na Educação Infantil por meio de atitudes de investigação nos laboratórios de docência na Educação Infantil. 5. Análise e avaliação de práticas do professor formador e da sua própria formação profissional. 6. Elaboração e apresentação de relatórios de docência (diários). 		
OBJETIVO GERAL		
Compreender, justificar e sistematizar a Educação Física no contexto da Educação Infantil		
OBJETIVO ESPECÍFICO		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Conhecer as atuais diretrizes e orientações pedagógicas sobre a linguagem Movimento no contexto da educação escolar da criança pequena. 2. Vivenciar práticas docentes de Educação Física na Educação Infantil 3. Analisar e elaborar projetos pedagógicos relacionados a linguagem Movimento e/ou Educação Física no contexto da Educação Infantil 		
PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS		
<p>A disciplina será desenvolvida por meio da participação no Projeto de Formação “<u>EDUCAMOVIMENTO: saberes e práticas na Educação Infantil</u>” do Programa Licenciatura-UFPR, tendo como procedimentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - reuniões de estudos com a professora orientadora da Universidade. - laboratórios de docência sob a supervisão do professor formador da escola. <p>Os recursos didáticos serão os materiais de Educação Física disponibilizados pelas escolas.</p>		

continuação

PLANO DE ENSINO
FICHA Nº 2 (variável)

FORMAS DE AVALIAÇÃO

1. Análise contínua de tarefas: discussões em grupo, visitas acadêmicas e práticas docentes.
2. Elaboração e apresentação de relatório de docência (diário)
3. Participação no Seminário de Avaliação da Disciplina realizado junto com os professores formadores.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA (3 títulos)

1. GARANHANI, Marynelma Camargo. O professor de Educação Física no contexto escolar: elementos para reflexões sobre sua formação docente. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria F. Braga; HORN, Geraldo Balduino (Org.). **Diálogos e perspectivas de investigação**. Ijuí: Unijuí, 2008.
2. GARANHANI, Marynelma Camargo. A docência na Educação Infantil. In: SOUZA, Gisele (Org.). **Educar na Infância: perspectivas histórico-sociais**. São Paulo: Contexto, 2010.
3. GARANHANI, Marynelma Camargo. A Educação Física na Educação Infantil: uma proposta em construção. In: ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo; SCHNEIDER, Omar (Org.). **Educação Física para Educação Infantil: conhecimento e especificidade**. São Cristóvão: UFS, 2008.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR (2 títulos)

1. CURITIBA. **Caderno pedagógico: movimento**. Curitiba: Secretaria Municipal da Educação, 2009.
2. GARANHANI, Marynelma Camargo. Educação Física. In: AMARAL, Arleandra Cristina Talin do; CASAGRANDE, Roseli Correia de Barros; CHULEK, Viviane (Org.). **Ensino Fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais**. Secretaria do Estado de Educação do Paraná, 2010.

Professora da Disciplina: Marynelma Camargo Garanhani

Assinatura:



Chefe de Departamento:

Assinatura:

Legenda: Conforme Resolução 15/10-CEPE: PD- Padrão LB – Laboratório CP – Campo ES – Estágio OR - Orientada

ANEXO 4 – COMITÊ DE ÉTICA – FICHA N. 2

UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARANÁ -



COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Boas práticas pedagógicas de professores de Educação Física que atuam com crianças pequenas: um estudo com egressos da UFPR

Pesquisador: Marynelma Camargo Garanhani

Versão: 2

CAAE: 60049816.1.0000.0102

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Educação

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 095586/2016

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Informamos que o projeto Boas práticas pedagógicas de professores de Educação Física que atuam com crianças pequenas: um estudo com egressos da UFPR que tem como pesquisador responsável Marynelma Camargo Garanhani, foi recebido para análise ética no CEP UFPR - Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná - SCS/UFPR em 19/09/2016 às 10:07.

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - Têteo

Bairro: Alto da Glória

CEP: 80.060-340

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – ESTADO DA ARTE CONTENDO EDUCAÇÃO FÍSICA E PRÁTICA PEDAGÓGICA

	Título	Autor	Orientador	Programa e ano
1	A Educação Física nas políticas de Educação de Mato Grosso: um estudo sobre as orientações à construção da prática pedagógica.	Luciane De Almeida Gomes	Cleomar Ferreira Gome	Mestrado em Educação – UFMT, 2010.
2	Afetividade e prática pedagógica: uma proposta desenvolvida em um curso de formação de professores de Educação Física.	Greice Kelly de Oliveira	Abigayl Maroney	Doutorado em Educação – PUC/SP, 2006.
3	A inclusão de um aluno com deficiência nas aulas de Educação Física em uma escola particular de Belo Horizonte: um olhar sobre a prática pedagógica de um professor.	Claudia Barsand de Leucas	Anna Maria Salgueiro Caldeira	Mestrado em Educação – PUC/MG, 2009.
4	A prática pedagógica de Educação Física e a inserção do lúdico como um meio de aprendizagem.	Paulo Cesar de Barros	Jaime Bueno	Mestrado em Educação – PUC/PR, 2007.
5	A prática pedagógica do professor de Educação Física no paradigma da complexidade.	Barbara Raquel Agostini	Marilda Aparecida	Mestrado em Educação – PUC/PR, 2007.
6	A prática pedagógica do professor de Educação Física e a aprendizagem significativa.	Alan Rodrigo Antunes	Raimunda Gebran	Mestrado em Educação – UNOEST, 2009.
7	A prática pedagógica dos professores de Educação Física e o tratamento da dimensão conceitual dos conteúdos.	André Minuzzo de Barros	Suraya Darido	Mestrado em Ciências da Motricidade Humana – UNESP, 2006.
8	A prática pedagógica e o ensino de Educação Física no cotidiano de duas escolas públicas estaduais do bairro Jardim Santo André: entre o texto oficial e o contexto vivido.	Silvana Esmenia da Dalto de Souza	Branca Jurema Ponce	Mestrado em Educação – PUC/SP, 2009.
9	A relação entre as experiências vividas pelos professores de Educação Física e sua prática pedagógica: um estudo de caso.	Monica Urroz Sanchotene	Vicente Molina Neto	Mestrado em Ciências do Movimento Humano – UFRGS, 2007.
10	Educação Física na escola pública: explorando uma prática pedagógica dialogada.	Ivan Gimenes de Lima	Regina Maria Rovigatti Simões	Mestrado em Educação Física – UNIMEP, 2009.
11	Educação Física: realidade e possibilidades da prática pedagógica para o estudante trabalhador.	Nubia Josania Paes de Lira	Solange Lacks	Mestrado em Educação – UFS, 2008.

12	Identidade do professor de Educação Física: um estudo sobre os saberes docentes e a prática pedagógica.	Larissa Cerignoni Benites	Samoel de Souza Neto	Mestrado em Ciências da Motricidade Humana – UNESP, 2007.
13	Inserir a Educação Física no currículo: uma prática pedagógica realizada no cotidiano.	Leonardo Lima Rodriguez	Valter Bracht	Mestrado no Centro de Educação Física e Desporto – UFES, 2010.
14	Metamorfoses na avaliação em Educação Física: da formação à prática pedagógica escolar.	Evandra Hein Mendes	Juarez Nascimento	Mestrado em Educação Física – UFSC, 2006.
15	No cotidiano da inovação e a inovação no cotidiano da prática pedagógica em Educação Física.	Mauro Sérgio da Silva	Valter Bracht	Mestrado no Centro de Educação Física e Desporto – UFES, 2008.
16	Os saberes cotidianos de alunos nas aulas de Educação Física: implicações para a prática pedagógica.	José Carlos Rodrigues Júnior	Jocimar Daolio	Mestrado em Educação Física UNICAMP, 2008.
17	Transformação da didática: construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica: experiência na disciplina escolar Educação Física.	Micheli Ortega Escobar	Luiz Carlos de Freitas	Doutorado em Educação – UNICAMP, 1997.
18	Mídias e Linguagem Audiovisual: investigando possibilidades na prática pedagógica do professor de Educação Física.	Rodrigo Cordeiro Camilo	Mauro Betti	Mestrado em Educação – UNESP, 2012.
19	A Manifestação dos saberes Docentes na Prática Pedagógica de Professores de Educação Física Iniciantes e Experientes.	Bruna Varoto Da Costa	Samoel de Souza Neto	Mestrado em Educação – UNESP, 2010.
20	Valores e Atitudes na Prática Pedagógica do Professor de Educação Física.	Leandro Mori Acedo	Suraya Darido	Mestrado em Ciências da Motricidade Humana – UNESP, 2009.
21	A “Orientação Sexual” e a Educação Física: sobre a prática pedagógica do professor na escola.	Ivan Luis Dos Santos	Sara Quenzer Matthiesen	Mestrado em Ciências da Motricidade Humana – UNESP, 2009.
22	A prática pedagógica dos professores de Educação Física e o currículo organizado por ciclos um estudo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.	Maria Cecília Camargo Günther	Vicente Molina Neto	Doutorado em Ciências do Movimento Humano – UFRGS, 2006.

23	A disciplina Educação Física adaptada e a prática pedagógica para a inclusão escolar de pessoas com deficiências e/ou síndromes.	Ivan Carlos Hort	Juliann Fischer	Mestrado em Educação – FURB, 2012.
24	A dimensão da educação ambiental na teoria e prática pedagógica da formação de professores em Educação Física.	Soraya Corrêa Domingues	Elenor Kunz	Doutorado em Educação Física – UFSC, 2011.
25	Prática pedagógica de professores de Educação Física: um estudo de casos na rede pública estadual em Florianópolis – SC.	Fernando José De Paula Cunha	Juarez Vieira Do Nascimento	Mestrado em Educação Física – UFSC, 2013.
26	Contribuições da Educação Física como prática pedagógica na formação de sujeitos autônomos.	Irineu Wolney Furtado	Elenor Kunz	Mestrado em Educação Física – UFSC, 2002.
27	Estruturação da prática pedagógica dos professores do curso de graduação em Educação Física: um estudo de caso.	Emerson Antonio Brancher	Juarez Vieira Do Nascimento	Mestrado em Educação Física – UFSC, 2002.
28	A corporeidade no contexto da prática pedagógica.	Maria Dênis Schneider	Ana Márcia Silva	Mestrado em Educação Física – UFSC, 2002.
29	Prática Pedagógica de Professores de Educação Física no Ensino Fundamental: contribuições da formação inicial e continuada.	Luciane Arantes Da Costa	Juarez Vieira Do Nascimento	Mestrado em Educação Física – UFSC, 2005.
30	Dominação e autoritarismo na Prática Pedagógica da Educação Física e as possibilidades de sua superação.	Raquel Stela De Sá Siebert	Elenor Kunz	Mestrado em Educação – UFSC, 1992.
31	A prática pedagógica da educação física na escola pública: 'jogando para o capital'?	Guilherme Moura Filmiano	Nise Maria Tavares Jinkings	Mestrado em Educação – UFSC, 2015.
32	Educação Física, autismo e inclusão: ressignificando a prática pedagógica.	Mônica Frigini Siqueira	José Francisco Chicon.	Mestrado em Educação Física – UFES, 2011.
33	A Educação Física na educação infantil de Serra/ES: os saberes docentes e a prática pedagógica.	Rosiléia Perini	Valter Bracht	Mestrado em Educação Física – UFES, 2016.
34	Inserir a Educação Física no currículo: uma prática pedagógica realizada no cotidiano.	Leonardo Lima Rodriguez.	Valter Bracht.	Mestrado em Educação Física – UFES, 2008.
35	Saúde na Educação Física escolar: ambivalência e prática pedagógica.	Victor José Machado de Oliveira	Valter Bracht.	Mestrado em Educação Física – UFES, 2014.

APÊNDICE 2 – FORMULÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO

Nome:

Idade:

E-mail:

Atualmente é professor de Educação Física escolar?

() Sim

() Não

Qual nível de ensino atua?

() Creche (0 a 3 anos)

() Pré-escola (4 e 5 anos)

() 1º ano do Ensino Fundamental I (7 anos)

() Ensino Fundamental I (7 a 10 anos)

() Ensino Fundamental II (11 a 14 anos)

() Ensino Médio (15 a 17 anos)

() Ensino Superior

Comentários:

APÊNDICE 3 – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

- Contextualizar a experiência que teve na Licenciatura em Educação Física ao participar da disciplina Projetos integrados C e as influências na sua prática pedagógica.
- Indicar características da sua prática pedagógica da Educação Física com as crianças entre 4 e 5 anos.
- Realizar uma apresentação indicando sua formação, tempo de docência como professor de Educação Física e experiência com a prática pedagógica com crianças pequenas – 4 e 5 anos.
- Propor um codinome que represente sua prática com as crianças pequenas e explicar a razão da escolha.

APÊNDICE 4 – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

- Características da prática pedagógica com crianças pequenas.
- Aproximar essas características às especificidades da Educação Física.
- O que os professores de Educação Física que atuam com as crianças pequenas precisam fazer e que caracteriza sua prática pedagógica?
- O que os sujeitos de pesquisa fazem em sua prática pedagógica com crianças pequenas?