

# OS SABERES DOCENTES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE SERRA/ES<sup>1</sup>

**Rosiléia Perini**

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, Brasil

**Valter Bracht**

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, Brasil

## Resumo

O artigo identifica e analisa os saberes docentes mobilizados pelos professores de Educação Física na Educação Infantil de Serra/ES. O instrumento escolhido foi uma entrevista semiestruturada com 12 professores e empreendeu-se a análise e interpretação empírica com base na Análise de Conteúdo (BARDIN, 2006). Os saberes da experiência, sobretudo os saberes construídos no atual contexto de inserção, destacaram-se como fontes de referência para a prática pedagógica dos professores entrevistados. As relações de troca, parceria e interação entre os pares constituem-se como uma significativa fonte de saberes, considerando a formação continuada em serviço como suporte fundamental dessa rede.

**Palavras-chave:** Saberes Docentes. Educação Física. Educação Infantil.

## Introdução

As principais inquietações do estudo estão ancoradas em nossa condição docente, sobretudo a partir da entrada profissional no contexto da Educação Infantil de Serra/ES, que acontece de forma concomitante ao ingresso no Mestrado acadêmico no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEF/UFES), e, portanto, orientam os principais debates e problematizações do estudo.

O contexto da pesquisa reporta-se à presença da Educação Física na Educação Infantil da rede municipal de Serra/ES a partir do ano de 2012, configurando-se em uma recente trajetória. Jesus (2014), ao investigar o processo de inserção/intervenção pedagógica dos professores de Educação Física na Educação Infantil de Serra, constata, por meio dos diálogos com os docentes, que um dos motivos para o Município investir nessa inserção foi para atender à demanda da Lei nº 11.738, de 2008 (Lei do Piso),<sup>2</sup> que institui a obrigatoriedade do planejamento para as professoras regentes. Portanto, a justificativa de inserir o especialista no âmbito

---

<sup>1</sup> O presente trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

<sup>2</sup> No art. 2º, § 4º, a referida lei sanciona o limite máximo da jornada de trabalho do professor com o aluno, que deve ser de 2/3 da carga horária. A partir da interpretação da Lei, o 1/3 restante deve ser destinado ao planejamento, por isso, “[...] a presença de professores especialistas na Educação Infantil, como os de Educação Física e Arte, garante esses horários de planejamentos às professoras de sala (regentes)” (JESUS, 2014, p. 72).

infantil com base nas possíveis contribuições para aprendizagem e desenvolvimento das crianças, parece ter ficado em uma dimensão paralela.

Além disso, como não houve um concurso específico para alocar esses profissionais, abriu-se a possibilidade para que os docentes da rede de Serra inseridos em diferentes etapas do ensino pudessem também fazer a opção de atuar na Educação Infantil.

Arelado a essas questões, destacamos a ausência de uma Diretriz Curricular específica para a Educação Infantil no Município de Serra<sup>3</sup> que pudesse orientar a inserção dos especialistas de Educação Física em sua dinâmica de ensino, bem como a carência de uma discussão ampliada sobre esse processo para direcionar de forma mais pontual a prática pedagógica dos docentes.

Contudo, compreendemos que os professores de Educação Física inseridos nesse espaço de atuação, ao serem confrontados cotidianamente com a necessidade de decidir suas práticas interventivas, criam, constroem, significam e produzem saberes em suas atividades pedagógicas. Nesse contexto, tornam-se relevantes algumas questões que contribuem para nortear os caminhos investigativos da pesquisa: quais saberes os docentes mobilizam para constituir sua prática pedagógica? Quais as fontes de proveniência desses saberes? Existem saberes que se relacionam especificamente com a prática pedagógica no âmbito infantil?

Acreditamos que, para a materialização das práticas pedagógicas cotidianas, o professor mobiliza diferentes saberes. Como observa Tardif (2014, p. 11),

[...] o saber dos professores está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola etc.

Baseamo-nos nessa perspectiva para pensar que o professor, ao se deparar com os diferentes enfrentamentos oriundos das demandas do cotidiano escolar, não recorre apenas a conhecimentos de caráter científico e teórico, mas também a uma multiplicidade de saberes de natureza e origem diversas que, no desenvolver de sua prática e nas relações ali estabelecidas, são aprimorados e ressignificados, pois a “[...] experiência escolar é, indissociavelmente, relação consigo, relação com os outros (professores e colegas), relação com o saber” (CHARLOT, 2000, p.47).

Assim, realizamos uma articulação entre os dados empíricos e as teorias de Tardif (2014)<sup>4</sup> como principal referência para problematizar e responder ao objetivo central do estudo: identificar e tematizar os saberes docentes mobilizados pelos professores de Educação Física para constituir sua prática pedagógica na Educação Infantil de Serra/ES.

## **Percorso Metodológico**

Este estudo se orienta nos princípios da pesquisa qualitativa descritiva. Para a produção dos dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 12 professores de Educação

<sup>3</sup> Apesar disso, não desconsideramos as DCNEI's – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009), reformuladas no ano de 2013, como ponto de partida para orientações e encaminhamentos prescritos para a prática pedagógica do especialista no contexto infantil. Esse documento, além de representar conquistas históricas em relação a Educação Infantil, contempla aproximações interessantes com o nosso campo de conhecimento, pois considera a importância do brincar e do movimento como elementos fundamentais para o desenvolvimento infantil.

<sup>4</sup> Utilizamos a tipologia de Tardif (2014) como suporte para a construção de nosso instrumento de produção dos dados. Portanto, no momento de operar com as análises, ficou evidente que na dimensão da prática, os saberes não se encontram isolados, mas sim, estão interligados e dialogam entre si, como é possível perceber no decorrer da discussão.

Física inseridos na Educação Infantil de Serra. Como critérios, priorizamos professores efetivos e com o mínimo de um ano de experiência no contexto. Para preservar sua identidade, os sujeitos do estudo serão identificados como Professor 1, Professor 2, e assim sucessivamente.

O município de Serra está subdividido em seis regiões geopedagógicas.<sup>5</sup> Por essa razão, os colaboradores foram definidos a partir de um sorteio, com a intenção de contemplar 2 professores de cada região. A etapa seguinte aconteceu com uma visita aos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e, pessoalmente, convidamos os professores a participarem como colaboradores da pesquisa mediante a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFES (Parecer N° 1.065.966- 2015) e por ele aprovado. Após a aceitação, uma nova visita foi agendada para produzir os dados com o professor colaborador através da entrevista semiestruturada.

Por fim, a transcrição fidedigna das entrevistas, de acordo com a fala do professor, possibilitou a categorização dos dados e a posterior análise e interpretação, com base na Análise de Conteúdo (BARDIN, 2006).

### **O professor de Educação Física e os saberes docentes**

O reconhecimento da existência de saberes específicos que caracterizam a profissão docente é impulsionado a partir da discussão sobre a profissionalização do ensino iniciado na década de 1980.<sup>6</sup> Da mesma forma, determinar quais saberes estão na base do conhecimento profissional do professor tem ganhado destaque nas investigações nos últimos anos, diversificando e ampliando as discussões desse campo de pesquisa.

Existe uma gama de saberes que se constituem na sociedade além daqueles formalizados nas Instituições de Ensino Superior e no processo de escolarização. Esses se constituem por via de processos pessoais, vivenciados no dia a dia, nas relações entre pares, na convivência familiar e, sobretudo, ganham materialidade na carreira docente, quando os saberes passam a ser significados pela condição prática e experiencial.

Na perspectiva de matrizes diversas, o que parece ser consenso em relação aos saberes docentes é a valorização da prática cotidiana como lugar de sua construção, permanecendo o desafio de pensar nas relações que o professor estabelece com eles, considerando que, na ação prática, saberes de diferentes ordens são mobilizados pelo docente (LELIS, 2001).

Com isso, mais que dissertar sobre os saberes docentes, o desafio que se anuncia para o presente estudo diz respeito às relações circunscritas nas especificidades de saberes mobilizados e produzidos por professores de Educação Física inseridos no contexto da Educação Infantil de Serra. Adentramos o universo dos professores colaboradores, com ênfase em seus saberes pessoais, da formação inicial e da experiência profissional, ligados ao contexto da Educação Física e da infância.

No âmbito do processo de escolarização, aparece de forma recorrente uma “lebrança” dos docentes acerca de momentos que remetem à infância, por exemplo: teatros (PROFESSORA 1); brincadeiras e momentos de brincar (PROFESSORAS 1, 2, 3, 6, 8, 9, 12); parquinhos (PROFESSORA 11), e datas comemorativas (PROFESSOR 10). O professor que está inserido no trabalho com a criança parece demonstrar um certo saudosismo ao rememorar momentos de sua fase infantil. Resgatar determinadas experiências que foram significativas durante a infância e o processo de escolarização indica uma possibilidade de reviver esses momentos pelo viés profissional e representa fontes possíveis de saberes a serem ressignificados pelos docentes em sua prática pedagógica com as crianças, conforme afirmam as professoras:

<sup>5</sup> Caracterizadas de acordo com a localização: José de Anchieta, Carapina I, Carapina II, Serrana, Civit e Litoral.

<sup>6</sup> Ver Tardif (2000).

As brincadeiras que eu gostava, eu acredito que eu trago bastante isso para as minhas aulas. Eu construo brinquedos, trago brinquedos da minha época (PROFESSORA 3).

Ah! Com certeza um pouco, da infância também, né? De brincar na rua, de subir em árvore. Eu falo isso com os meninos. Aqui, a gente sobe em árvores, a gente desce em árvores, brinca de subir em muro, no murinho baixo. Então assim, dessa infância de brincadeiras (PROFESSORA 6).

Tardif (2014, p. 72) argumenta que as tradições escolares aparecem como uma base de juízos a que os professores recorrem na medida em que

interioriza um certo número de conhecimentos, competências, de crenças, de valores etc., os quais estruturam a sua personalidade e suas relações com os outros e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva, mas com grande convicção, na prática de seu ofício.

Além disso, os entrevistados significam experiências de formação com outros professores durante seu processo de escolarização e/ou atribuem aos saberes pessoais provenientes do seio familiar, uma tendência ou influência direcionadas à escolha da carreira de professor: “[...] a princípio, quando eu comecei a trabalhar, eu me inspirava nos meus professores [...]” (PROFESSORA 3); “[...] eu venho de família de professores, né? Então eu não sei se isso tem alguma coisa a ver [...]” (PROFESSOR 5).

Já o professor 10 resgata experiências situadas nos saberes pessoais do professor e as transforma em possibilidades de ensino em seu atual contexto de atuação: “[...] às vezes, faço um brinquedo de instrumento de música, que eu toco contra baixo. Eu trago o meu baixo e toco para as crianças” (PROFESSOR 10).

São processos que evidenciam uma gama de relações com os saberes que esses professores articulam durante seus enfrentamentos cotidianos na elaboração, construção, produção e ressignificação dos saberes docentes. Indicam que os professores de Educação Física na Educação Infantil de Serra estabelecem uma relação com o saber em diferentes instâncias: *consigo mesmos* (CHARLOT, 2000), quando se remetem a sua infância para significar e ressignificar práticas pedagógicas com as crianças e quando resgatam habilidades pessoais para imprimir possibilidades de ensino com o público infantil; *com o outro* (CHARLOT, 2000), na perspectiva de se constituir como professor de Educação Física inspirado em professores que fizeram parte de seu processo de escolarização ou, ainda, quando atribuem sua identidade docente a possíveis influências familiares.

Ampliando a discussão para o campo da formação inicial/acadêmica, compreendemos esse espaço de vivências como uma fonte de saberes extensa, pois não se restringe a conhecimentos provenientes da grade curricular e/ou das disciplinas ofertadas, mas engloba também os saberes que se constroem com a troca de conhecimentos entre os pares e as possíveis vivências dentro e fora dos espaços institucionais.

Os dados apresentam visões diferentes em relação à influência da formação inicial, contribuindo como uma fonte de conhecimentos pedagógicos para o trabalho com a criança pequena, conforme aparecem nos relatos dos professores:

Não teve [disciplina para tematizar a Educação Infantil], na graduação — Se eu fosse depender da graduação para trabalhar com a Educação Infantil eu estava amarrado [...] (PROFESSOR 5).

Recordo [da disciplina] de Educação Física na Educação Infantil, a gente foi fazer as intervenções ali, naquela escola Experimental da UFES — Eu acho

que minha formação inicial ela me deu um suporte teórico muito importante para que eu construísse algo hoje [...] (PROFESSORA 9).

Assim como evidenciado na narrativa do Professor 5, outros entrevistados (PROFESSORES 1, 2, 4, 7, 8, 10, 11, 12), sinalizaram que houve uma lacuna em seu processo de formação inicial, com relação a oferta de uma disciplina específica para problematizar a Educação Infantil. Esses docentes atribuem pouca relevância para a participação da formação inicial contribuindo para as demandas pedagógicas de seu cotidiano de ensino.

Em contrapartida, assim como a Professora 9, os docentes que consideraram o impacto da formação inicial como um aporte significativo para suas práticas atuais (PROFESSORES 3, 5, 6) relataram experiências na graduação com o público infantil por meio de disciplinas específicas para discutir a temática da infância e através dos estágios supervisionados:

[...] nós fomos para escola que nós pesquisamos, fizemos intervenção com a Educação Infantil. Aquilo dali eu me encontrei. Eu falei é isso que eu quero. Aquilo foi dando um rumo, um norte até mesmo para a minha monografia de conclusão de curso e para minha vida mesmo enquanto professora (PROFESSORA 6).

Essas experiências de estágio, a disciplina, as nossas experiências de construção de aula e de intervenções de aula na escola [CMEI] com o meu grupo [...]. Aí, nesse meio de caminho, a Educação Infantil foi a área que eu me identifiquei. As leituras, as vivências e os estágios me fizeram, não ter a certeza, mas acenderam uma luz. Opa! Então a possibilidade de saída da crise foi a Educação Física na Educação Infantil (PROFESSORA 9).

Pelo diálogo estabelecido nos achados, acreditamos que a formação inicial ganha força como fonte de saberes quando as experiências curriculares do processo formativo possibilitam uma amplitude de vivências que dialogam com a infância ou quando acontece um interesse particular do graduando, que passa a investir em seus estudos com ênfase no âmbito infantil. Por isso, se a formação inicial, em sua amplitude e complexidade, tem como uma de suas premissas instrumentalizar o graduando, viabilizando uma gama de saberes e experiências com a finalidade de capacitá-lo ao desempenho profissional, torna-se importante perspectivar um currículo que possa dialogar com as diferentes esferas profissionais que esse professor pode confrontar em sua trajetória. Dessa maneira, ampliar as vivências formativas com destaque para a infância e suas peculiaridades pode ser uma via para superar futuros desafios que esse professor possa enfrentar como profissional que tem na Educação Infantil mais uma possibilidade de atuação.

Em relação ao processo de formação continuada, compreendemos esse espaço como uma oportunidade efetiva de construção, desconstrução e reconstrução do conhecimento docente. Por via dos dilemas e desafios coletivos enfrentados nos cotidianos escolares, esse processo formativo representa uma das ferramentas que pode contribuir para uma permanente atualização dos conhecimentos, do desenvolvimento profissional e a possível qualificação do processo de ensino-aprendizagem.

Em termos funcionais, entendemos que a formação continuada em serviço extrapola a simples instrumentalização ou normatização dos processos de intervenção. O que parece ser potente, quando se trata dessa possibilidade formativa, são os relatos e trocas de experiência entre os pares que permitem renovações e inovações no cotidiano docente. Contudo, indagamos: como a formação continuada tem operado na lógica administrativa e institucional de Serra, especialmente para os professores especialistas recém-ingressos nessa realidade? Os relatos estão ancorados na perspectiva de ausência ou insuficiência desse processo formativo,

como percebemos nas falas: “Eu lembro que teve uma formação nos dois primeiros dias antes de iniciar com aluno” (PROFESSOR 5); “É, teve, quando eu entrei, uma formação, que eu achei muito ampla” (PROFESSORA 7); “[...] a formação, eu achei pouco para a gente estar dentro de uma realidade que era uma novidade para todo mundo. E a gente não tinha experiência com a Educação Infantil” (PROFESSORA 4); “São poucas, deveria haver mais formações e pensadas por área” (PROFESSORES 1, 2, 3, 4, 9, 11).

Ficou evidente, nos achados do presente estudo, que essas possibilidades formativas precisam ganhar força na rede, pois têm acontecido de forma isolada e descontínua. Em contrapartida, apesar de a formação continuada em serviço não estar sendo efetivada no cotidiano docente, os profissionais atribuem a ela um papel primordial como fonte de saberes e aprendizagens para a qualificação e o aprimoramento da prática pedagógica, conforme é possível perceber nas falas quando se referem à influência da formação continuada: “Troca entre pares, interação, o olhar do outro” (PROFESSORES 1, 2, 3, 7, 8, 9); “Atualização, renovação, reciclagem” (PROFESSORES 1, 2, 3, 11, 12); “Reflexão sobre a prática” (PROFESSORES 3, 4, 9); “Redução do vão entre teoria e prática” (PROFESSORA 9).

Para Sayão (2002), a formação continuada deve ser uma oportunidade permanente no cotidiano dos profissionais que atuam na Educação Infantil como uma forma de qualificar o trabalho docente. Desse modo, a participação em cursos, em oficinas, em seminários, em visitas, em passeios e em relatos de experiência aproxima cada vez mais os professores entre si. Além disso,

[...] a troca constante de experiências e o relato das práticas favorecem um clima de companheirismo e solidariedade entre os/as professores/as e outros/as profissionais que atuam nas instituições, viabilizando a reflexão constante da docência (SAYÃO, 2002, p.61).

Nessa perspectiva, a formação continuada é vista como uma potente fonte de saberes na vida dos professores entrevistados. No entanto, pouco evidenciada na dinâmica profissional dos especialistas inseridos na Educação Infantil de Serra. Os dados apontam que é uma lacuna a ser superada por via de ações político-administrativas, para a implementação de programas de formação continuada que favoreçam um processo formativo permanente, considerando as reais demandas e necessidades provenientes das diferentes áreas de conhecimento, além da garantia de participação do professor nas formações em seu horário de trabalho.

### **A dimensão do saber da experiência: “Foi ensinando que eu aprendi”**

Colocamos em debate a dimensão dos saberes da experiência que estão ancorados na e sobre a prática, de onde emergem os principais saberes por via do confronto, das dúvidas, dos desafios, mas também dos aprendizados, das superações e dos conhecimentos que são gerados e passam a fundamentar as ações cotidianas do professor.

São saberes produzidos e apropriados ao longo da história de vida pessoal, nas relações de aprendizado profissional, especialmente em sua prática pedagógica cotidiana no “chão da escola”, entre professores, alunos/crianças e nos processos de organização institucional (BORGES, 1998; TARDIF, 2014; PIMENTA, 2002).

Em síntese, todos os docentes entrevistados já haviam atuado com o público infantil anteriormente, em escolas particulares (PROFESSORES 6, 7, 8, 9), em outros Municípios (PROFESSORES 3, 7, 11, 12), ou ainda com faixas etárias semelhantes (PROFESSORES 1, 2, 4, 5, 10).

Os saberes que resgatam de experiências anteriores ou atuais parecem ser consideráveis e potentes na condução das práticas docentes, conforme se evidenciam os seguintes rela-

tos: “Experiência com a Educação Infantil foi na minha primeira escola particular, que aí eu peguei de 1 ano e meio até a quarta série [...]” (PROFESSORA 9); “[...] foi ensinando que eu aprendi; as crianças são os maiores professores porque eles nos ensinam” (PROFESSORA 2).

De fato, os saberes da experiência podem ser um aporte para o professor recorrer no momento que se depara com uma gama de situações inesperadas de seu cotidiano de ensino, principalmente se tratando de um contexto em que a inserção dos especialistas é recente.

Nessa mesma categoria de análise, a experiência adquirida no contexto da Educação Infantil de Serra, apresenta-se como condição que potencializa o trabalho com a criança. Fica visível, nas narrativas, que tais experiências proporcionaram aprendizados e saberes que contribuíram de maneira significativa para que os professores se sentissem mais seguros e implicados com sua prática em um processo de contínuo aprendizado: “[...] pela experiência de ir lidando dia a dia” (PROFESSORA 1); “Todo dia a gente está aprendendo uma coisa nova [...]” (PROFESSORA 3); “A experiência foi o que mais me ensinou. Estar já dentro da escola, né? Esse conhecimento de rotina, é uma questão de você se adaptar à criança e a criança se adaptar a você também” (PROFESSORA 12).

Os professores de Educação Física na Educação Infantil de Serra, demonstram que alguns de seus confrontos cotidianos são superados por via de um saber que vai sendo construído, organizado e fundamentado nas práticas pedagógicas que desenvolvem em seu cotidiano de ensino. Mais que isso, consideram que a criança e o universo infantil os levam a repensar e reestruturar suas práticas de acordo com suas necessidades. Conhecer o seu público, suas especificidades e linguagens não representa uma premissa apenas para uma atuação concernente ao âmbito infantil. No entanto, essa questão aparece particularmente forte na conjuntura estudada. Considerar a infância e suas especificidades, assim como o espaço institucional infantil e suas características peculiares, parece representar uma premissa para atuar nesse contexto de ensino.

Ainda dialogando com os saberes da experiência, narrativas de professores que se reportaram a colegas de profissão “experientes” para auxiliar em suas estratégias de ensino com o público infantil integram boa parte dos relatos: “[...] tentei trocar ideias com colegas que eu tinha que já trabalhavam em CMEI” (PROFESSORA 1); “[Conhecia] colegas que tinham mais experiência, então eu busquei com eles” (PROFESSORA 2).

Essa relação de parceria e colaboração que estabelecem contribui para ampliar o acervo de experiências dos docentes. Com isso, o saber é produzido pelo sujeito confrontado com outros sujeitos e se configura na relação do saber com o outro (CHARLOT, 2000). Da mesma forma, Tardif (2014) aponta que os saberes da experiência se originam do confronto cotidiano com suas demandas de trabalho. Adquirem certa objetividade quando são partilhados na relação com os pares. Em síntese, como aparece nos relatos, o ensino se constitui a partir de saberes que são mobilizados, transformados e adaptados no espaço de trabalho.

### **Saberes vinculados ao contexto infantil**

Consideramos pertinente agregar e ressaltar os principais dados que dialogam particularmente com a esfera infantil e suas aproximações com a mobilização e produção de saberes.

Observamos, nas categorias construídas pelas perspectivas dos professores, que, em grande medida, a criança deve ser o ponto de partida e chegada para fundamentar os principais saberes condicionados ao exercício da docência nessa etapa da educação básica. Saberes que implicam, no contato com a criança, a própria maneira de concebê-la, considerando sua individualidade e especificidade, conforme é possível perceber na síntese dos relatos: “Respeitar a individualidade e as particularidades das crianças” (PROFESSORES 1, 2, 4, 6, 9, 12);

“Conhecer a criança/infância; entender o aluno enquanto criança; como se comunicam” (PROFESSORES 4, 6, 12, 8, 9).

Essas concepções denotam uma postura próxima às correntes teóricas que concebem a criança como sujeito de direitos, que possui conhecimentos, experiências e histórias (DCNEI, 2009, 2013; KRAMER, 1994).

Quando os docentes pensam a sistematização de suas atividades pedagógicas com a coparticipação das crianças — “Volta e meia eles me pedem para repetir as brincadeiras que eu já dei” (PROFESSORA 12) — materializa-se uma atenção com o saber que trata das demandas do grupo infantil, da infância e das singularidades impostas por esse público. Com isso, concordamos com Shulman (1986) em sua perspectiva de que as crianças não se apresentam diante dos professores como folhas em branco, o que demanda ao docente uma organização coerente, criativa e estratégica nas propostas de ensino para uma aprendizagem fecunda.

Outra característica que ficou marcante nesse contexto específico de atuação foram os saberes que se constroem nas relações colaborativas. Já pontuamos o quanto os docentes entrevistados consideram significativas as oportunidades de parceria e trocas de experiências com colegas que atuam na mesma área. Essa relação é reforçada pelas constantes indicações de trabalho colaborativo entre os professores de Arte e de Educação Física, como se segue nos relatos:

Arte e Educação Física fazem seus projetos juntos por opção nossa. Eu fico com a parte corporal de movimento e ela fica com a parte plástica [...] (PROFESSORA 6).

[...] no primeiro ano, aqui tinha uma professora de Arte que ela gostava muito de trabalhar em conjunto. Aí a gente pegou e nós fizemos um projeto no mês de agosto [...] nós trabalhamos a questão do folclore em todas as linhas: lendas, histórias, trava-língua e brincadeiras (PROFESSOR 5).

[...] eu e a professora de Arte, a gente tenta, às vezes, trabalhar casado. Nós começamos a estruturar as nossas aulas com eixos temáticos para construir as nossas aulas, então hoje a gente tem projetos fixos [...] (PROFESSORA 9).

Constatamos que o saber construído pelas relações colaborativas com o outro (CHARLOT, 2000), no contexto da Educação Infantil de Serra, potencializa a mobilização de saberes dos docentes inseridos nesse espaço. Essa relação, identificada pela troca de ideias com professores experientes, é reforçada com uma abordagem de trabalho colaborativo, que acontece na constituição de projetos pedagógicos desenvolvidos de forma integrada entre professores de Arte e Educação Física.

Em síntese, destacamos que os saberes construídos entre os pares — entre professores de Educação Física ou entre os professores de Arte e de Educação Física, apresentam-se como uma importante fonte de saberes no âmbito infantil, sobretudo no espaço estudado. Retomando o referencial teórico, é possível afirmar que diversas discussões apresentadas nesse quadro empírico se ajustam na dimensão dos saberes situados,<sup>7</sup> pois efetivamente são elaborados em consonância com a situação específica do ensino infantil de onde emergem habilidades e conhecimentos específicos que ganham sentido e validade quando confrontados e produzidos nas diversas interações do ofício docente.

<sup>7</sup> Para Tardif (2014), os saberes são situados quando elaborados em função de um contexto ou de uma situação específica de trabalho.

## Considerações Finais

Os professores de Educação Física na Educação Infantil de Serra mobilizam saberes provenientes de seu processo de escolarização, das vivências e influências familiares, bem como saberes adquiridos no âmbito de diferentes experiências no mundo da vida.

Por sua vez, tais saberes são ampliados, com o contato mediado pela formação inicial que, no primeiro momento, indica um certo distanciamento entre o processo formativo e as atividades concretas que compõem a especificidade e a complexidade do ofício do professor de Educação Física no âmbito infantil. Essa relação se estreita e ganha sentido na medida em que conhecimentos teóricos e práticos são ampliados na formação inicial por via de experiências/vivências que agregam disciplinas e/ou temáticas do universo infantil.

Nesse sentido, perspectivar um currículo que possa dialogar com as diferentes esferas profissionais que esse professor pode confrontar em sua trajetória docente, entre elas a temática da infância e suas peculiaridades, pode ser uma via para superar futuros desafios que o docente enfrentará em sua trajetória profissional.

A investigação apontou que o saber experiencial se mostra como núcleo vital do saber docente. São esses saberes que atuam de forma extensiva durante os processos de formação inicial e continuada dos professores entrevistados e principalmente nas experiências profissionais, lugar em que o saber da experiência é fortalecido nas diferentes relações estabelecidas consigo mesmos, com os outros e com o mundo (CHARLOT, 2000).

Os saberes relacionais, constituídos pelas partilhas acerca de intervenções pedagógicas bem-sucedidas e a consequente rede de interação, troca e colaboração entre os pares que vivenciam essa realidade, compõem uma importante fonte de saberes e uma alternativa para a criação de propostas pedagógicas a serem sistematizadas no contexto da Educação Infantil de Serra. De forma ainda mais potente, os docentes demonstraram o quanto se tornaram mais seguros e implicados em suas intervenções de ensino, com o movimento de “aprender ensinando” em seu próprio contexto de atuação. Foi esse saber situado que possibilitou o reconhecimento e a aproximação com o público infantil como uma alternativa para superar as primeiras dificuldades impostas nesse cenário. Portanto, os aprendizados propiciados com o “lidar no dia a dia”, se apresentaram como uma alternativa para a qualificação de suas práticas e uma atuação mais coerente ao contexto.

Por fim, como uma potente fonte de mobilização de saberes, a pesquisa ressalta a necessidade de implementar, em caráter emergencial, propostas de formação continuada permanente, a serem ofertadas especificamente aos professores de Educação Física inseridos nessa realidade.

## THE TEACHING KNOWLEDGE OF THE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS IN THE PRIMARY EDUCATION OF SERRA/ES

### Abstract

This article identifies and examines the teaching knowledge carried out by Physical Education teachers in the Primary Education in the city of Serra, Espírito Santo. The chosen instrument was a semistructured interview with 12 teachers, and the empirical analysis and interpretation based on the Content Analysis (BARDIN, 2006) were undertaken. The knowledge of experience, mainly those built in the current context of insertion, was highlighted as reference sources to the pedagogical practice of the teachers interviewed. The relationship of exchange, partnership, and interaction between the peers are composed as meaningful knowledge sources, considering the continuous training in use as a fundamental support in this network.

**Keywords:** Teaching knowledges. Physical Education. Primary Education

## LOS SABERES DOCENTES DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL DE SERRA/ES

### Resumen

El artículo identifica y analiza los saberes docentes movilizados por los profesores de Educación Física en la Educación Infantil de Serra, Espírito Santo. El instrumento elegido fue una entrevista semiestructurada con 12 profesores y se hizo el análisis y la interpretación empírica con base en el Análisis de Contenido (BARDIN, 2006). Los saberes de la experiencia, sobre todo los saberes construidos en el actual contexto de inserción, se destacaron como fuentes de referencia para la práctica pedagógica de los profesores entrevistados. Las relaciones de cambio, colaboración e interacción entre los pares se constituyen como una significativa fuente de saberes, considerando la formación continuada en servicio como soporte fundamental de esa red.

**Palabras clave:** Saberes Docentes. Educación Física. Educación Infantil

### Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.

BORGES, C. M. F. **O professor de educação física e a construção do saber**. Campinas: Papirus, 1998.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Brasília, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm)>. Acesso em: 8 ago. 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes nacionais para a educação infantil. Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acesso em: 15 out. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. In: \_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

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

JESUS, J. F. de. **Representações sociais de professores sobre a inserção/intervenção pedagógica da educação física na educação infantil de Serra**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

KRAMER, S. **Propostas pedagógicas de educação infantil: subsídios para uma leitura crítica**. Texto encomendado pela Coordenação-Geral de Educação Infantil do MEC, em novembro de 1994 (mimeografado).

LELIS, I. A. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 74, p. 43-58, 2001.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

SAYÃO, D. T. Infância, prática de ensino de educação física e educação infantil. In: VAZ, A. F.; SAYÃO, D. T.; PINTO, F. M. (Org.). **Educação do corpo e formação de professores**. Florianópolis, Editora da UFSC, p. 45-64, 2002.

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

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação a formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 5, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docente e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

.....

Recebido em: 13/06/2016

Revisado em: 04/07/2016

Aprovado em: 13/11/2016

Endereço para correspondência:

[rosiperini@hotmail.com](mailto:rosiperini@hotmail.com)

Rosiléia Perini

Universidade Federal do Espírito Santo

Av. Fernando Ferrari, 514

Goiabeiras, Vitória - ES, 29075-910