



## A BASE DE CONHECIMENTOS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PRÉ-ESCOLA: O CONHECIMENTO DO SUJEITO E O CONHECIMENTO DO CONTEÚDO

Luana Zanotto<sup>1</sup>  
Fernando Donizete Alves<sup>2</sup>  
Carlos Januário<sup>3</sup>

### RESUMO

Objetiva analisar a base de conhecimentos para o ensino de professores de Educação Física na pré-escola, com foco na identificação e na compreensão do sujeito e do conteúdo. De abordagem qualitativa descritivo-exploratória, participaram da investigação quatro professores da rede de um município do interior do estado de São Paulo, Brasil. Os dados foram coletados por meio da participação em reuniões coletivas e de entrevistas de aprofundamento. Verificou-se que o conhecimento docente sobre a criança advém da relação cotidiana pedagógica estabelecida para com ela. De modo geral, os conteúdos são eleitos em função dos interesses das crianças, sendo que os jogos e brincadeiras populares prevalecem na organização do ensino. O estudo semeia propostas para a defesa do professor de Educação Física na Educação Infantil e fortalece o debate acerca da qualidade do trabalho docente articulado entre áreas do conhecimento.

**Palavras-chave:** Professor de Educação Física; Conhecimento do sujeito; Conhecimento do conteúdo; Educação Infantil.

### THE KNOWLEDGE BASE OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS IN PRESCHOOL: THE SUBJECT AND THE CONTENT KNOWLEDGE

### ABSTRACT

It aims to analyze the knowledge base for teachers on Physical Education teachers in preschool, focusing on understanding about the subject and content. In a qualitative and described-exploratory ways, four teachers from the state of São Paulo, Brazil participated. Data were collected through participation in teaching training and in-depth interviews. The knowledge about the child comes from the daily pedagogical relationship with him. The contents are chosen in according to the interests of the children. The plays show greater relevance in the teaching process. This research creates proposals for the defense of the Physical Education teacher in Childhood Education, strengthening the discussion about the quality of articulated teaching work between areas.

**Keywords:** Physical education teacher; Subject knowledge; Content knowledge; Childhood education.

---

<sup>1</sup>Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás. E-mail: luanazanotto@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Departamento de Educação Física e Motricidade Humanada da Universidade Federal de São Carlos. E-mail: alves.sommer@gmail.com

<sup>3</sup> Faculdade de Motricidade Humanada/Universidade de Lisboa. E-mail: cjanuario@fmh.ulisboa.pt

## LA BASE DE CONOCIMIENTOS DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EL PREESCOLAR: CONOCIMIENTO DEL SUJETO Y EL CONOCIMIENTO DEL CONTENIDO

### RESUMEN

Objetiva analizar la base de conocimientos para la enseñanza del profesorado de Educación Física en el preescolar con énfasis en la identificación y comprensión del sujeto y contenido. De abordaje cualitativo exploratorio-descriptivo, participaron de la investigación cuatro maestros de la red del interior del estado de São Paulo, Brasil. Los datos vienen de la participación en reuniones colectivas y de entrevistas en profundidad. Se encontró que el conocimiento acerca del niño proviene de la relación pedagógica diaria establecida con ellos. Los contenidos se eligen en función de los intereses de los niños, siendo que los juegos fueron relevantes en la organización de la enseñanza. Este estudio siembra propuestas de defensa del maestro de Educación Física en el preescolar y fortalece el debate acerca de la calidad del trabajo docente articulado entre áreas del conocimiento.

**Palabras clave:** Maestro de Educación Física; Conocimiento del sujeto; Conocimiento del contenido; Preescolar.

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Questões envolvendo a prática de ensino e os conhecimentos necessários ao professor têm sido debatidas por autores de diferentes áreas há décadas. Estudiosos buscam analisar uma proposta de suporte de conhecimentos necessários para a formação e para a atuação docente, denominada Base de conhecimentos para o ensino (SHULMAN, 1986, 1987; GROSSMAN, 1990; COCHRAN *et al.*, 1991; MIZUKAMI, 2004; MARCON; GRAÇA; NASCIMENTO, 2010; MARCON, 2011).

O quadro teórico clássico sobre a temática respalda-se nas argumentações de Shulman (1986, 1987). Composta por dimensões distintas, a base de conhecimentos para o ensino é responsável por mapear todos os conhecimentos que os professores e futuros professores precisam saber para ensinar; inicialmente, identificou o conhecimento sobre o sujeito, sobre o conteúdo, sobre o currículo, sobre o contexto de ensino, dos propósitos e dos valores essenciais, e as questões pedagógicas gerais em suas dimensões e focos diferenciados, buscando a qualidade do trabalho docente e a concretização de projetos educativos.

Dessa forma, o presente estudo insere-se no campo de conhecimento da Educação Física (EF) escolar brasileira, cuja área, em sua constituição histórica, se deteve a pesquisar e a atuar em diferentes ambientes institucionais e níveis de ensino. Os temas relacionados à cultura corporal (ginásticas, lutas, esportes, danças, jogos, brincadeiras, entre outros) (FILHO *et al.*, 2009) constituem o seu objeto de estudo e intervenção. Sendo assim, a EF busca produzir saberes temáticos e qualificar o trato didático-pedagógico embasado no trabalho educativo, em

diálogo com os demais campos do conhecimento e a partir do acúmulo histórico produzido pelos temas da cultura corporal.

Investigações, em âmbito nacional, demonstram que a presença da EF na Educação Infantil (EI) tem, continuamente, produzido debates na perspectiva sócio-histórico-cultural do conhecimento, incluindo as questões da coadjuvação e a presença do professor especialista (unidocente) nesse segmento (SAYÃO, 1996, 1999, 2002; MATTOS; NEIRA, 2000; AYOUB, 2001, 2005; AVALARO; MULLER, 2009; RITCHER; GONÇALVES; VAZ, 2011; TEIXEIRA, 2018; MARTINS, 2018).

De certo modo, a inserção da EF, na EI, releva as dificuldades de reconhecimento e definição da sua função no contexto educacional, tanto que Sayão (1996, 1999) e Tani (2001) já apontavam para a quase não existência de uma "Educação Física Infantil" voltada às características da faixa-etária. Evidenciam-se, assim, concepções e princípios distantes das especificidades da EI em interface com a EF, por isso, com dificuldade em legitimar as suas possibilidades e, ainda, em criar diálogo com as áreas presentes na EI, incluindo o papel do professor especialista integrado aos outros educadores (FOLLE *et al.*, 2008; TRISTÃO; VAZ, 2014; MELLO *et al.*, 2014; QUARANTA; FRANCO; BETTI, 2016; ZANOTTO, 2021).

O lastro teórico consultado designa questões que há tempos (TANI, 2001; SAYÃO, 1996; FERRAZ; FLORES, 2004; VIEIRA; MEDEIROS, 2007) e, atualmente, (SOARES; PRODÓCIMO; DEMARCO, 2016; SILVEIRA; BOM, 2017; BONFIETTI *et al.*, 2019; ZANOTTO, 2019; MARTINS; TOSTES; MELLO, 2020) mobilizam o cenário investigativo, em vias de avançar na sua compreensão. As indagações convergem para as seguintes dimensões: como repensar a EF, na EI, distante do modelo disciplinarizante historicamente assumido pela área? Como identificar e transpor, didaticamente, os temas da cultura corporal para as crianças? Como formar professores de EF em âmbito inicial e continuado para lidar com a infância?

Vale destacar que a produção teórica, dos últimos quatro anos (2017-2020), evidencia um profícuo debate em andamento. Estudiosos como Mello *et al.* (2020), Martins (2018), Silva e Filho (2018), Vaz (2017), Macedo e Neira (2017), entre muitos outros dispersos pelo Brasil, apontam para algumas possibilidades de desenvolvimento da EF de modo integrado à proposta pedagógica das instituições de EI, no sentido de colaborar para o desenvolvimento integral da criança, para além de estabelecer ponderações sobre a pertinência do professor especialista na área e do trabalho educativo articulado na EI. No entanto, em que pese a produção acumulada, reconhecemos que o trato do temário ainda necessita assumir maior centralidade no campo de

discussões da Educação e EF.

Com respaldo na literatura, o presente estudo defende que a EF, na EI, dentre outros aspectos, deve contribuir para o diálogo pedagógico entre as áreas, mediante a compreensão da criança-sujeito em suas características biopsicossociais, em seus particulares modos de aprender e se relacionar com os pares e com os adultos, seus tempos e espaços, resguardados os conhecimentos sobre seus contextos e culturas. Essa condição implica compreensão docente sobre as especificidades das infâncias e crianças, bem como da contribuição do professor especialista desde a primeira etapa da Educação Básica.

Considerando o panorama apresentado, essa investigação prioriza a discussão sobre a compreensão docente acerca do sujeito para quem se ensina e dos conteúdos a serem ensinados, sendo guiado pela seguinte questão: como os conhecimentos sobre o sujeito (compreensão das características biopsicossociais e das culturas da infância) e os conhecimentos sobre o conteúdo (como os conceitos, problemas ou situações são organizadas face aos interesses e conhecimentos da criança) atuam na prática pedagógica de professores de EF na EI? Posto isso, objetiva analisar a base de conhecimentos de professores de EF, na pré-escola<sup>4</sup>, com foco na identificação e na compreensão do conhecimento sobre o sujeito e do conhecimento sobre o conteúdo.

Em vias de superar o trato circunscrito ao desenvolvimento das habilidades motoras e da aquisição de movimentos padronizados que histórica e hegemonicamente demarcam a presença EF na Educação Básica, reforça-se, na EI, parte-se da necessidade de o professor conhecer e compreender as características dos interlocutores da prática pedagógica em suas relações em pares, culturas e contextos (ZANOTTO; ALVES, 2018) e, semelhantemente, conseguir identificar quais e de que forma os temas/conteúdos devem ser tratados para atuar de modo articulado aos princípios e propósitos da EI.

## **DECISÕES METODOLÓGICAS**

Adotaram-se os ditames da pesquisa qualitativa com delineamento descritivo-exploratório (ANDRÉ, 1995, MINAYO; COSTA, 2018). A investigação compõe parte de um estudo amplo de doutorado, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos,

---

<sup>4</sup> No contexto atual da Educação brasileira, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017, p. 36), a Educação Infantil atua com “intencionalidade educativa às práticas pedagógicas”, compreendendo a creche e a pré-escola. A primeira, de caráter não obrigatório, lida, pedagogicamente, com bebês (zero a 1 ano e 6 meses) e com crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos a 11 meses); a segunda, obrigatória (Emenda Constitucional n. 59/2009), com crianças pequenas (4 a 5 anos e 11 meses de idade), segundo o normativo.

da Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, Brasil (Número do Parecer: 2.310.975).

Desenvolvido em duas fases, a primeira baseou-se nos princípios da intervenção pedagógica (DAMIANI *et al.*, 2012) na promoção de ações de formação continuada, focada em temas correlatos à prática de ensino. A proposta ocupou o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC)<sup>5</sup>, com duas horas de duração, em encontros quinzenais, desenvolvidos ao longo dos meses de agosto e dezembro de 2017. Após os encontros, foram feitos registros em Diários de Campo (DC) (BOGDAN; BIKLEN, 1994; GRAZIANO; RAULIN, 2000). A segunda fase compreendeu as entrevistas de aprofundamento dos processos de pensamento dos professores sobre a prática pedagógica (JANUÁRIO; ANACLETO; HENRIQUE, 2009). O roteiro abordou os entendimentos acerca da identificação e da didatização dos conhecimentos sobre as crianças, conteúdos e contextos.

Compõe o grupo de participantes três professores e uma professora de EF, efetivos na rede de ensino de um município de pequeno porte, situado no interior do estado de São Paulo, Brasil, com cerca de 30 mil habitantes (IBGE, 2011). O município possui 13 escolas municipais: 6 são classificadas como Escola Municipal de Ensino Infantil (EMEI), com oferta de creche e pré-escola. As demais são classificadas como Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF). Cumpre destacar que o município emprega professores efetivos de EF, na EI, desde o ano de 2008, de modo interrupto.

O coletivo docente participante possui entre 25 e 35 anos de idade, todos licenciados em EF e com, no mínimo, um ano de exercício nas EMEIs; o participante, com maior tempo de trabalho, nessa etapa, acumula 4 anos. Os critérios de inclusão foram: estar em exercício na EI no ano de realização do estudo; possuir maior carga horária de trabalho; possuir maior tempo de serviço e voluntariedade, com assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).

A análise dos resultados pautou-se na triangulação entre o material coletado, a literatura e as posições autorais assumidas em relação ao objeto. A discussão apresenta-se em acordo aos referenciais da análise de conteúdo (BARDIN, 2009), os quais possibilitaram categorizar dados e desvendar as significâncias presentes nas entrevistas e registros em DC.

---

<sup>5</sup> O contexto de atividade, em HTPC, foi conduzido na perspectiva da troca de conhecimentos, objetivando compartilhar o cotidiano das instituições de Educação Infantil. A proposta ocorreu por meio do diálogo, reflexão e escuta atenta e paciente do partilhar de ideias e sensações das experiências entre os professores. Tal postura buscou orientar a tarefa de identificação e constituição do grupo.

## APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

A interpretação dos dados parte da compreensão geral do trabalho docente da EF na pré-escola. O foco da discussão recai sobre a necessidade de que os professores reconheçam e disponham de um conjunto de conhecimentos (base) aprofundados sobre para quem e o quê ensinar. A primeira categoria discute o conhecimento sobre o sujeito, a compreensão das características infantis e as culturas da infância. Shulman (1987) e Cochran *et al.* (1991), especialmente, embasam as discussões tecidas nessa categoria. A segunda, por sua vez, pauta-se em Grossman (1990) e Mizukami (2004), entre outros, para o confronto dos dados à luz da teoria acerca do conhecimento sobre o conteúdo, de como os conceitos, problemas e/ou situações do ensino são organizados face aos conhecimentos dos participantes.

### Conhecimento do sujeito

Grossman (1990) e Cochran *et al.* (1991) reconhecem o conhecimento do sujeito como uma estruturante única da base para o ensino. Ao encontro dessa afirmação, na imersão do presente estudo, os professores demonstraram deter e rever, constantemente, as próprias concepções sobre os sujeitos-crianças em diferentes contextos e condições.

A caracterização da infância acompanhou a compreensão de criança, a qual, reiteradas vezes, revela um período representativo de vida propício para a aquisição de novos saberes, condutas e comportamentos. De tal modo, os professores compreendem a criança pela sua condição de processo em vias de avançar na aquisição de conhecimentos úteis as etapas seguintes e a fase adulta de vida. As falas dos professores Davi e Lara<sup>6</sup> congregam elementos para a compreensão da caracterização a partir das relações cotidianas<sup>7</sup>:

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

“São idades em que, por exemplo, em sala de aula você está aprendendo a ler algumas palavrinhas, já vê alguma coisa, então eles estão em constante aprendizagem” (Professora Lara).

---

<sup>6</sup> Todos os participantes foram identificados por nomes fictícios.

<sup>7</sup> Dados dessa natureza, também, foram verificados em reuniões coletivas em HTPC, em especial, ao abordar as concepções de crianças e infâncias, bem como a compreensão da criança com relação aos saberes da EF, na EI. Esse momento foi conduzido com base no estudo do artigo: “A cultura infantil e a relação com os saberes da educação física na escola” (TONIETTO; GARANHANI, 2017).

Os dados suscitam reflexões acerca das concepções de crianças e de infância hoje reconhecidas, o que inclui perspectivas da visão romântica de criança como “folha em branco a ser preenchida com conhecimentos” de Rousseau (1973). Perpassa, de certo modo, pelo historiador Ariès (1986), na tessitura do surgimento do sentimento da infância, em que as crianças deixam de ser compreendidas como adultos em miniatura/insignificantes e passam a assumir o que se entende pelo período peculiar de infância, e atinge o que é, atualmente, concebido pelo campo da Sociologia da Infância. Em síntese, perpassa pela concepção de criança como ator social, protagonista da própria história, com direito à participação, sendo criadora e recriadora de cultura.

O professor Guto, por seu turno, apresenta a necessidade de adequação do ensino em acordo com o que compreende de crianças e infâncias, somada às linguagens infantis:

“Esse brincar, essa palavra, é muito usada, porque brincar eles já brincam na casa deles [refere-se à condição de alunos], porque se falar que está aqui [escola – local da entrevista] para fazer aula aí já quebra, porque para eles: “AULA?!” O que é isso, né? Aí eu falo: “vamos lá, nós vamos brincar juntos, aprender” (Professor Guto).

Gobbi e Pinazza (2014) convidam a pensar que as experiências com o mundo são intermediadas pelas linguagens e, no caso da criança, pelas brincadeiras, danças, gestos e demais expressões artísticas. Tais linguagens permitem viver, criar e recriar cultura, sendo que, para Oliveira-Formosinho (2008), isso ocorre, apenas, perante o reconhecimento adulto das inúmeras linguagens infantis.

A compreensão face à criança (ainda que referida pelos professores como “alunos”) sugere que a mesma ocupa um espaço-tempo de aquisição e (re)criação de conhecimentos, de expressão de saberes desenvolvidos em pares, sendo a pré-escola um lugar para compartilhar, explorar, conhecer e brincar a partir da proposição de experiências lúdicas. Em suma, demonstram perceber a criança em suas diferentes facetas, delegando importância às experiências significativas impressas em momentos lúdicos. Ademais, conforme apontam Cochran *et al.* (1991), conhecer os aspectos sociais, políticos, culturais e físicos da vida de cada aluno [criança] auxilia o professor a compreender qual é o melhor meio para ensiná-lo. Assim, dominar esses aspectos pode oferecer maior suporte para dizer o quanto o professor conhece dos sujeitos e como deve proceder na prática de ensino.

Ao comparar as crianças da pré-escola com as dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor Luis identifica os comportamentos distintos entre elas. Em contexto de tematização

dos elementos da cultura corporal, as primeiras revelam posturas demarcadas pela dependência adulta na concretização das ações e na resolução de dilemas. Em sua fala:

“Quando eu penso que vou passar uma atividade no ensino infantil, eu penso na baixa autonomia deles em executar, então se a atividade exige grau um pouco maior de conhecimento ou mesmo de autonomia para executar, eu sei que vou ter que ficar mais em cima deles” (Professor Luis).

Tendência semelhante foi identificada pelo professor Guto:

“Eu observo que o pré 1 (4 anos, e tem o pré 2, de 5 anos), principalmente, existem alunos que nunca frequentaram a escola, então esse é o primeiro choque deles. Então se você não for bem receptivo e muito atento, porque eles se distraem fácil, e não se comportam como o professor fala, você não consegue dar aula” (Professor Guto).

Os excertos demonstram preocupações atreladas à compreensão do sujeito-criança, caracterizados pela demasiada dependência adulta, portanto visualizam a necessidade de rotinas de organização da prática pedagógica. Em geral, a rotina foi avaliada pelos professores como positiva na gestão do ensino, sendo necessária em virtude da nomeada não autonomia da criança pequena; aparentemente, sem considerarem a forma como ela atua socialmente em seus particulares tempos, espaços e modos de pensar e tomar decisões, em respeito aos graus de atenção e distração, entre outras particularidades.

A percepção de criança, calcada na dependência do adulto, ainda acaba por impactar na escolha dos conteúdos e na sua organização metodológica, segundo os participantes. Face à análise desse conjunto de dados, retoma-se a compreensão da lógica escolar da disciplinarização da EF, no Ensino Fundamental, em que a área atua como componente curricular e possui um estatuto de disciplina (aula). Nesse segmento da Educação Básica, o professor de EF é responsável por trabalhar os conteúdos da componente e aprofundá-los de acordo com os preceitos teórico-metodológicos estabelecidos.

No entanto, conforme evidencia Guimarães (2018), a presença da EF, na EI, se configura pelo campo das linguagens e, assim, articula-se com a dinâmica curricular. Isso quer dizer que a área deve se estruturar a partir da compreensão de crianças e infâncias em sua totalidade, dos processos de desenvolvimento integral das crianças, dos contextos das instituições, dos conteúdos e dos aspectos pedagógicos gerais, não, apenas, a partir de uma lógica escolarizante. Posto isso, o professor pode buscar organizar o seu trabalho em vias de ampliar os conhecimentos e valorizar as experiências [corporais] da criança, em articulação



com as outras áreas do conhecimento, bem como com os conhecimentos pedagógicos.

Os saberes prévios demonstrados pelas turmas, também, atuaram como fonte de conhecimento para os professores. Essa dimensão atingiu as discussões sobre como os conteúdos são eleitos e adaptados em função das determinantes para o ensino. Isto é, das condições espaciais, temporais e materiais disponíveis nas instituições, somada ao acúmulo das experiências infantis, tais como, seus interesses momentâneos e a intencionalidade pedagógica. O trecho de DC ilustra:

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

Segundo Oliveira-Formosinho (2008), ao se colocar em uma posição de observador para ver e ouvir a criança no cotidiano de trabalho, o professor pode alcançar um saber diferenciado sobre elas. Para tanto, deve dispor-se ao diálogo e à escuta, valorizando tanto as intencionalidades do currículo quanto os aprendizados detidos pelas crianças fora dos muros escolares, para, efetivamente, conhecê-las. Os dados analisados, neste estudo, coadunam com esta linhagem teórica. No entanto, ausentam-se das falas, das considerações acerca das perspectivas amplas pretendidas pelas instituições, acerca dos princípios e das especificidades dispostas nos Projetos Políticos Pedagógicos, os quais enfatizam, em resumo, o desenvolvimento integral das crianças, via garantia dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento imbricados nas relações do cuidar.

O conhecimento do coletivo parece realçar as características básicas infantis circunscritas às condições concretas advindas do acompanhamento semanal na EF. Nessa direção, o grupo não apresentou aportes para adentrar às distintas concepções das teorias da aprendizagem e dos processos de desenvolvimento infantil, dentre outras nuances, no que concerne, a título de exemplo, às concepções inseridas no campo da Psicologia (Vygotsky, Wallon, Leontiev, Piaget etc.), no âmbito do Comportamento Motor (Bronfenbrenner, Gallahue, Ozmun, Tani etc.) e/ou dos aportes teórico-práticos oriundos da Sociologia da Infância (Sarmiento, Scott, Corsaro, Charlot etc.).

Com isso, é possível afirmar que os entendimentos sobre crianças e infâncias ocorrem a partir de como os participantes percebem a criança na lida pedagógica diária, ou seja, sem identificar as distintas matizes teóricas e referenciais detidos às características amplas das

dimensões biológicas, psíquicas, afetivas, sociais e políticas envolventes. Notadamente, o conhecimento sobre a criança advém da sabedoria da prática, adquirido em situações de ensino e aprendizagem – fenômeno já reconhecido na literatura como componente formativo aos professores (SCHÖN, 1995; TARDIF, 2002).

Em acordo com Shulman (1987) e Cochran *et al.* (1991), para ser recrutado nas práticas pedagógicas, o conhecimento docente sobre os alunos necessita ser adaptado à especificidade da situação, aos interesses e às necessidades manifestadas pelo sujeito e aos objetivos pedagógicos. Segundo Cochran *et al.* (1991), para verdadeiramente conhecer o sujeito-aluno, sobremaneira, as crianças, o professor necessita deter-se a um conjunto de conhecimentos sólidos, calcados nas múltiplas dimensões, o que envolve desde as características da comunidade, do ambiente e condições do círculo familiar, até a integração na escola e no grupo, reconhecendo, assim, as nuances globais e as particularidades, ao passo em que, também, busca conhecer as condições de vida dos sujeitos.

Nesse âmbito, a produção científica sobre as concepções de crianças e infâncias em suas bases históricas, filosóficas, sociológicas, psicológicas e pedagógicas acerca da criança ideal em interface com os preceitos da criança concreta, atrelam-se ao rol de conhecimentos que poderiam ampliar a consistência da docência da EF, na EI. Em última análise, pressupõe a apropriação docente das teorias e interpretações críticas, juntamente aos saberes e observâncias do cotidiano, estando, necessariamente, atrelados às objetivações político-pedagógicas das instituições.

Os elementos que dão forma ao conhecimento do sujeito-criança, demonstrado pelos professores ao estruturarem a base de conhecimentos para o ensino, acabam por influenciar os elementos balizadores do conteúdo e a sua sistematização. Essas questões expõem a intrincada e interdependente relação entre as demais integrantes da base (SHULMAN, 1986, 1987; GROSSMAN, 1990; COCHRAN *et al.*, 1991), tal como, o conhecimento sobre o conteúdo, discutido a seguir.

### **Conhecimento do conteúdo**

Para Shulman (1986), o saber sobre o conteúdo, na dimensão do ensino, implica considerar o contexto em que o professor leciona. Em função dos seus objetivos e grau de conhecimento dos alunos, pode-se viabilizar a aprendizagem por diferentes caminhos, sem cometer fuga do que está sendo de fato proposto. Desse modo, é possível analisar as

circunstâncias amplificadoras das possibilidades de representação pessoal docente sobre o conteúdo/tema de ensino para que seja compreensível entre os alunos (SHULMAN, 1986, 1987).

Mizukami (2004) atenta para a coexistência do conhecimento do conteúdo para ensinar e para o conhecimento do conteúdo a ser ensinado. A autora releva a prerrogativa de que quem ensina precisa aprender conteúdos, ou seja, primeiro o conhecimento deve ser aprendido e compreensível pelo professor (conhecimento do conteúdo para ensinar); em seguida, dispor de um conjunto de conhecimentos para ensinar, dos meios para disponibilizar o conhecimento aprendido para os alunos (conteúdo a ser ensinado).

De acordo com os participantes, priorizou-se a discussão acerca dos conteúdos a serem ensinados, eleitos em função de três aspectos: 1) cartilha do município, elaborada para a EF no Ensino Fundamental e readaptada à EI pelos próprios professores; 2) interesses demonstrados pelas crianças e; 3) conhecimentos prévios apresentados por elas (correr, lançar, pegar, tocar, arremessar, girar, balançar etc.).

De modo geral, na eleição e na estruturação dos conteúdos, pode-se conferir o ensino das habilidades motoras básicas. Nesse quesito, cumpre lembrar que, historicamente, as abordagens da EF, em sua maioria, não problematizaram a EI, sendo a discussão iniciada pelas abordagens desenvolvimentista e psicomotoras ao final da década de 1990 - as quais passaram a assumir caráter hegemônico e, ainda hoje, fortemente presentes na organização do trabalho pedagógico da EF, na EI, como observado neste estudo.

Os seguintes temas, em ordem decrescente, ainda foram identificados: 1) brincadeiras populares, jogos: jogos populares, de imitação, coletivos, cooperativos, indígenas, africanos; 2) atividades lúdicas com brincadeiras de roda; 3) conhecimentos sobre o corpo; 4) atividades rítmicas e expressivas: dança de festa junina, catira, carimbó; 5) movimentos ginásticos; 6) atividades motoras: circuito psicomotor.

Os dados evidenciam temas variados, indo além dos elementos da cultura corporal (jogos e brincadeiras, dança, ginástica etc.) ao se deterem aos conhecimentos sobre o corpo e as atividades motoras oriundas das raízes da psicomotricidade. Os jogos e brincadeiras da cultura popular representaram o conteúdo soberano no coletivo, conforme demonstram os excertos:

“Por exemplo, nos prés, eu gosto de trabalhar **jogos populares**, mais do que outras temáticas, embora elas ainda vão fazer parte das minhas aulas lá na frente [...]. O conteúdo luta é muito interessante nos dias atuais, mas os **jogos**

**populares** eu considero mais necessário nessa fase, pois é uma fase em que os alunos ainda estão explorando o contato com seu meio, sua família, suas tradições” (Professor Davi).

“Eu vejo a minha prática dando brincadeiras populares, porque eles sabem brincar, sabem todas as regras e estipulam regras novas, modificam outras. Eles têm capacidade de fazer isso” (Professor Guto).

Os professores justificam a eleição desses conteúdos pela facilidade do trato e pela maioria das crianças apresentarem domínio em saber como e o que fazer/brincar. Os professores Guto e Davi relevam a importância desse tema como meio para ensino das habilidades motoras básicas, enquanto que, para os outros dois, ocorre pela finalidade relacionada ao prazer, ao desejo, à satisfação e à diversão da criança. Por outro lado, os mesmos reconhecem as dificuldades de ampliar a variabilidade de jogos e brincadeiras, ficando circunscritos às atividades já conhecidas por elas.

Diferentes propositivas parecem avançar na visão dos professores Lara e Luis, ao não encerrar a eleição dos conteúdos em jogos e brincadeiras populares, incluindo a diversidade e as possíveis adaptações para o ensino dos esportes, também, por meio das brincadeiras. A professora Lara apresenta algumas modalidades em dinâmica didática-metodológica desenvolvida sobre os Jogos Olímpicos:

“[...] E os esportes, que chamo de vivência nessa etapa [...] vi que era legal que muita criança nem conhecia determinados esportes e achei legal continuar com isso. [...] Fiz adaptações para a aula para tentar jogar. Mas, de modo bem introdutor, nenhum fundamento, marcar a lateral, etc.. Por exemplo, o golfe, eu fiz o taco, peguei a bola de desodorante e fiz um caminhozinho” (Professora Lara).

Ainda que atenta às particularidades da pré-escola, no que se refere ao ensino dos esportes de maneira lúdica e em caráter experimental, a professora revela maior consistência na lida com os anos iniciais, dadas as características das crianças, do conteúdo e do caráter disciplinar da EF. Em geral, os professores apontam dificuldades em expressar os processos de eleição, adaptação e continuidade do trabalho junto à infância, sobretudo, se estão em compasso com as propostas curriculares das instituições.

A organização dos conteúdos, ainda, é instituída em acordo com o conteúdo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017, p. 223), vigente para os anos iniciais, o qual enfatiza os “Jogos e brincadeiras da cultura popular no contexto comunitário e regional e de matriz indígena e africana”. Em proporção semelhante, as interações e as brincadeiras foram

denotadas como eixo da prática, segundo as proposições das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009), sendo reconhecido pelos participantes como um documento/subsídio importante. Assim, ainda que mencionado o ensino dos esportes, os jogos e brincadeiras, prevalentemente, parecem fundamentar a organização do trabalho pedagógico. O cotejamento desses dados dialoga com a literatura ao relevar a dimensão lúdica como princípio pedagógico junto às crianças (SOARES; PRODÓCIMO; DEMARCO, 2016; QUARANTA; FRANCO; BETTI, 2016; BONFIETTI *et al.*, 2019).

Embora restrito a uma parcela da cultura corporal, os professores foram capazes de identificar a existência de conteúdos de ensino na EI (a ser ensinado) (MIZUKAMI, 2004) e de reconhecê-los como indispensáveis na organização das atividades junto às crianças. Pereira, Mesquita e Graça (2010) ressaltam que, sem este reconhecimento, os professores estariam sujeitos a uma inadequada adaptação aos fatores contextuais do processo.

Com efeito, a análise aponta para a interferência do conhecimento do conteúdo na seleção do mesmo e na organização do trabalho pedagógico (SHULMAN, 1986, 1987). Apesar da intencionalidade em oferecer conteúdos significativos e condizentes com os repertórios das crianças, é fundamental ponderar que a eleição, em função do que já é de domínio das crianças, pode provocar pouco avanço no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Destarte, o conhecimento relativo aos conteúdos abordados, circunscritos aos jogos e brincadeiras regionais, podem não corroborar para a ampliação da apropriação, da apreciação e do domínio de conhecimentos diversos.

Consoante Ritcher, Gonçalves e Vaz (2011), o professor de EF, na EI, também é responsável por organizar os espaços onde as crianças detenham possibilidades de atuarem como representantes do mundo, aproximando-as dos elementos da cultura, discutindo e operando com pressupostos teórico-práticos relativos à organização didática de conteúdos da Educação (Infantil/Física). Embora os jogos e brincadeiras sejam evidenciados como um conjunto de conteúdos essenciais (inclusive, esperado para esta etapa, dada a constituição do brincar/jogar como atividade infantil (SOMMERHALDER; ALVES, 2011)), a sua elevada frequência pode refletir na restrição do que não está sendo abordado.

Esses indícios convergem para um contexto de empobrecimento do trato dos elementos da cultura corporal na EI, sobretudo, a cargo do professor de EF, isolado das demais proposições institucionais. Em contrapartida, reconhece-se um avanço da atuação da EF, na EI, no município participante, em que parece romper com os princípios monolíticos da ação pedagógica calcada pelos princípios da psicomotricidade, recreação e comportamento motor

que há tempos vem tornando a EF - e o professor com formação na área - segregada e, por vezes, utilitarista.

Ao analisarmos a base de conhecimentos de professores de EF, na pré-escola, com foco no conhecimento sobre a criança e sobre o conteúdo, põe-se à mesa uma questão remanescente, a qual perpassa pelos movimentos de defesa da pertinência e permanência do professor com formação específica na primeira etapa da Educação Básica. Assim, perspectivas ampliadas sobre a discussão do tema poderiam garantir o ensino de um legado crucial da cultura (corporal) humana ou, pelo menos, ajudar a visualizar com legibilidade a existência do que ensinar, essencialmente, articulado às propostas legislativas, curriculares e pedagógicas da EI.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Sem a pretensão de abranger a capilaridade e a complexidade do debate acadêmico em torno da EF na EI brasileira, este estudo objetivou analisar a base de conhecimentos para o ensino de professores de EF, na pré-escola, com foco na identificação e na compreensão do conhecimento sobre o sujeito e do conhecimento sobre o conteúdo. Consoante o conjunto de dados analisados, identificamos que os professores demonstram congregar conhecimentos, saberes e concepções a partir da prática cotidiana de ensino.

O que sabem sobre a criança advém da relação pedagógica estabelecida com ela. Essa relação, ainda que pautada na evidência da realidade concreta, influi, diretamente, nas ações pedagógicas e no desencadeamento de outros objetivos oriundos delas. Não foi possível captar se os professores congregam aportes teóricos para definir quem é o sujeito-criança em suas características biopsicossociais, pois apenas denotaram compreensões perspectivadas no bojo da relação pedagógica diária.

Há o reconhecimento da existência de conteúdo da EF na EI - um dado altamente valorizado neste estudo. Os conteúdos delineiam-se em acordo com os anseios e experiências prévias da criança, pelo seu repertório de experiências e pelo o que demonstram compreender das propositivas curriculares nacionais, estaduais e municipais. Os temas da cultura corporal, primordialmente, os jogos e brincadeiras populares e, secundariamente, os esportes, atuaram como elementos substanciais de ensino, todavia sem demonstrar incisiva articulação com os princípios e propósitos das instituições.

Ao analisar a base de conhecimentos de professores de EF, questionando o seu conhecimento sobre o sujeito e conteúdo (relevando a existência deste), não se pretendeu

reforçar o trabalho isolado da área - e do professor - junto à pré-escola, o que contribuiria, ainda mais, para o fortalecimento da lógica escolarizante instituída, cada vez mais cedo, na EI. Ao contrário, buscou-se contribuir para a reflexão de como a área e o professor especialista podem, integralmente, constituir a EI. Por exemplo, ao articular os Projetos Políticos Pedagógicos das instituições em que as crianças transitam, para além de incentivar a colaboração dos professores de diferentes áreas do conhecimento e entre os níveis de ensino.

Essas considerações possibilitam tencionar as concepções imperantes do imaginário educativo e social da EF, na EI. Sobremaneira, a figura do professor com formação específica pouco acrescenta à educação das crianças, ao passo que endossa um processo formativo fragmentado da mesma. Para tanto, é preciso instigar pesquisas e reforçar as intenções assumidas nos âmbitos da formação inicial e continuada de professores de EF, analogamente, das condutas de planejamento e de implementação do ensino entre pares.

Consideramos que, com (e para) os avanços do debate acerca da inserção da EF, na EI, no século XXI, se exige a construção de novas possibilidades em respeito às especificidades da EF e, também, da EI. Por isso, incentiva-se a ampliação de pesquisas pautadas nos aspectos teóricos eleitos neste estudo, agregando as discussões sobre o acompanhamento do trabalho docente na EF, assim como, a expansão de iniciativas que objetivem oferecer desenhos de formação continuada e estratégias de desenvolvimento docente aos professores da área na lida com a infância.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed., Rio de Janeiro: Guanabara:1986.
- AVALARO, A. G.; MULLER, V. R. Educação Física na Educação infantil: uma realidade almejada. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 25, n. 34, p. 241-250, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000200015>. Acesso em: 13 ago. 2019.
- AYOUB, E. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 4, p. 52-60, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2594-5904.rpef.2001.139594>. Acesso em: 21 maio 2020.
- AYOUB, E. Narrando experiências com a educação física na educação infantil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 143-158, 2005. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/165>. Acesso em: 30 abr. 2020.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BOGDAN, R. C., BIKLEN, S. Notas de campo. Coleção Ciências da Educação, Porto Editora. In: BOGDAN, R. C., BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**, 1994.

- BONFIETTI, P. E. et al. O/a professor/a de educação física na educação infantil. **Revista @ambienteeducação**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 160-176 jan./abr. 2019. Disponível em: <http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/674>. Acesso em: 01 abr. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n. 9.394. Brasília, 20 de dezembro. MEC, 1996.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Diário Oficial da União**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão homologada. Brasília, DF, 2017.
- COCHRAN, K. F.; KING, R. A.; DERUITER, J. A. Pedagogical content knowledge: a tentative model for teacher preparation. *In: ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION*, 1991, Chicago. **Anais...** Chicago, 1991. p. 1-23.
- DAMIANI, M. F. et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 45, p. 57-67, mai./ago., 2013. Disponível em: [HTTPS://DOI.ORG/10.15210/CADUC.V0I45.3822](https://doi.org/10.15210/CADUC.V0I45.3822). Acesso em: 13 ago. 2020.
- FERRAZ, O. L.; FLORES, K. Educação física na educação infantil: influência de um programa na aprendizagem e desenvolvimento de conteúdos conceituais e procedimentais. **Revista Brasileira De Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 47-60, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1807-55092004000100005>. Acesso em: 04 abr. 2020.
- FILHO, L. C. et al. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.
- FOLLE, A. et al. Nível de (in) satisfação profissional de professores de Educação Física da Educação Infantil. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 14, n. 2, p. 124-134, 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18511/rbcm.v16i4.834>. Acesso em: 04 abr. 2020.
- GOBBI, M. A.; PINAZZA, M. A. (Orgs.). **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014.
- GRAZIANO, A. M.; RAULIN, M. L. **Research methods: a process inquiry**. 4. ed. Boston: Allyn and Bacon, 2000.
- GROSSMAN, P. **The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education**. New York: Teachers College Press, 1990.
- GUIMARÃES, V. **Dinâmica curricular no cotidiano da Educação Infantil: um olhar a partir das práticas pedagógicas com a Educação Física**. 2018. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.
- IBGE. **Densidade demográfica**: IBGE, Censo demográfico 2010, Área territorial brasileira. Rio de Janeiro, 2011.
- JANUÁRIO, C.; ANACLETO, F.; HENRIQUE, J. Investigação Educacional: o paradigma 'pensamento do professor'. **Lecturas Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, v. 14, p. 1-5, 2009. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd133/investigacao-educacional-pensamento-do-professor.htm>. Acesso em: 01 fev. 2021.
- MARCON, D. **Construção do conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores de Educação Física**. 2011. 574 f. Tese (Doutorado em Ciências do Desporto) — Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Porto, 2011.
- MARCON, D.; GRAÇA, A. B. S.; NASCIMENTO, J. V. Estruturantes da base de conhecimentos para o ensino de estudantes-professores de Educação Física. **Motriz - Revista de Educação Física**, Rio Claro, v. 16, n. 3, p. 776-787, 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5016/1980-6574.2010v16n3p776>. Acesso em: 09 fev. 2020.
- MARTINS, R. L. **O lugar da educação física na educação infantil**. 2018. 212 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo,



Vitória, 2018.

MARTINS, R. L.; TOSTES, L. F. MELLO, A. S. Estágio supervisionado em educação infantil e a formação docente em educação física. **Revista Docência no Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, e015181, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.15181>. Acesso em: 09 jan. 2021.

MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. **Educação física infantil**: construindo o movimento na escola. São Paulo: Phorte Editora, 2000.

MELLO, A. S.; et al. Educação Física na educação infantil: produção de saberes no cotidiano escolar. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 467-484, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32892014000200013>. Acesso em: 21 set. 2020.

MELLO, A. S.; et al. Por uma perspectiva pedagógica para a Educação Física com a Educação Infantil. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 7, n. 10, p. 326-342, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2868>. Acesso em: 15 jun. 2021.

MINAYO, M. C. S. de; COSTA, A. P. Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 40, p. 139-153, 2018. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6439>. Acesso em: 04 ago. 2020.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista Educação**, Curitiba, v. 29, n. 2, p. 1-11, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3838>. Acesso em: 08 jan. 2021.

MACEDO, E. E.; NEIRA, M. G. A Educação Física na creche: tematizando as práticas corporais. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 1, p. 99-106, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/1807-5509201700010099>. Acesso em: 08 jan. 2021.

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

PEREIRA, F.; MESQUITA, I.; GRAÇA, A. A investigação sobre a eficácia pedagógica no ensino do desporto. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 21, n. 1, p. 147-160, 2010. Disponível em: [10.4025/reveducfis.v21i1.6914](https://doi.org/10.4025/reveducfis.v21i1.6914). Acesso em: 05 set. 2019.

QUARANTA, S. C.; FRANCO, M. A. do R. S.; BETTI, M. Ensino da educação física na educação infantil: dificuldades e possibilidades. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 12, n. 23, p.57-81, 2016. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/5987/5714>. Acesso em: 21 nov. 2018.

RITCHER, A. C.; GONÇALVES, M. C.; VAZ, A. F. Considerações sobre a presença do esporte na educação física infantil: reflexões e experiências. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 181-195, jul./set. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300012>. Acesso em: 12 jun. 2020.

ROUSSEAU, J. **Emílio ou Da educação**. Tradução: Sérgio Milliet. São Paulo: Difusão Europeia do livro, 1973.

SAYÃO, D. T. **Educação física na pré-escola**: da especialização disciplinar à possibilidade de trabalho integrado. 1996. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Centro de Ciência da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

SAYÃO, D. T. Educação física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias. **Motrivência**, Florianópolis, v. 11, n. 13, p. 221-38, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1913-2525.1999.11.13.221-38>. Acesso em: 01 maio 2020.

SAYÃO, D. T. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/270/253>. Acesso em: 27 abr. 2020.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). **Os**

- professores e a sua formação.** 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 51-76.
- SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X015002004>. Acesso em: 21 maio 2021.
- SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-27, 1987. Disponível em: <https://hepgjournals.org/doi/abs/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>. Acesso em: 21 maio 2021.
- SILVA, J. R.; VIOTTO FILHO, I. A. T. Atuação teórico-crítica do professor nas aulas de educação física na escola de educação infantil. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 21, n. 4, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fe/article/view/51026>. Acesso em: 16 jun. 2021.
- SILVEIRA, V. S.; BOM, F. C. A conceituação sobre a importância da Educação Física e as propostas pedagógicas pelos professores da Educação Infantil. In: Semana de Ciência e Tecnologia, VIII, 2017. **Anais...** Criciúma, p. 4, 2017.
- SOARES, D. B.; PRODÓCIMO, E.; DEMARCO, A. O diálogo na educação infantil: o movimento, a interdisciplinaridade e a educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, p.1195-1208, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.57571>. Acesso em: 12 jun. 2020.
- SOMMERHALDER, A.; ALVES, F. D. **Jogo e a Educação da Infância: muito prazer em aprender.** Curitiba: CRV, 2011.
- TANI, G. Educação física na educação infantil: pesquisa e produção do conhecimento. **Revista Paulista de Educação Física**, supl. 4, São Paulo, p. 110-15, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2594-5904.rpof.2001.139600>. Acesso em: 21 jun. 2020.
- TEIXEIRA, D. R. **Educação física na pré-escola: contribuições da abordagem crítico-superadora.** 2018. 159 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.
- TONIETTO, M. R.; GARANHANI, M. C. A cultura infantil e a relação com os saberes da educação física na escola. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 517-528, abr./jun. de 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.66236>. Acesso em: 15 jun. 2021.
- TRISTÃO, A. D.; VAZ, A. F. Sobre a formação de professores de Educação física que atuam com crianças pequenas: relato de uma experiência. **Políticas Educativas**, Curitiba, v. 7, n. 2, p. 20-36, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/51025/31743>. Acesso em: 19 dez. 2020.
- VAZ, A. F. Avaliação em educação física na educação infantil: notas para discussão. **Cadernos de Formação RBCE**, Brasília, v. 8, n. 2, p. 95-104, set. 2017. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2299>. Acesso em: 02 fev. 2021.
- VIEIRA, C. L. N.; MEDEIROS, F. E. A produção do conhecimento em educação física na educação infantil no contexto histórico da rede municipal de ensino de Florianópolis (SC): levantamento dos eixos teórico-metodológicos e epistemológicos em documento da rede. **Motrivivência**, Florianópolis, ano XIX, n. 29, p. 55-77, dez., 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/11243/10740>. Acesso em: 09 dez. 2020.
- ZANOTTO, L. **Análise do conhecimento pedagógico do conteúdo de professores de educação física: pré-escola e anos iniciais do ensino fundamental.** 2019. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.
- ZANOTTO, L. Educação física na educação infantil: normativos e o trabalho docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 15, n. 31, p. 183-197, jan./abr. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v15i31.1073>. Acesso em: 09 jun. 2021.
- ZANOTTO, L.; ALVES, F. D. Educação física infantil: o olhar do professor para a criança como interlocutora da prática pedagógica. In: III JEC - Jornadas em Estudos da Criança, 2018, Minho. **ANAIS...** Minho: Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), Instituto de Educação, Universidade do Minho, 2018. v. 3. p. 30-31.