

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL**

Aline de Cássia Fonseca de Marchi

**O (IN)VISÍVEL LUGAR DO CORPO E DO MOVIMENTO NA CRECHE:
DO CAMPO DE EXPERIÊNCIA À QUALIFICAÇÃO DOCENTE E AO
DESAFIO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

**São Caetano do Sul - SP
2025**

ALINE DE CÁSSIA FONSECA DE MARCHI

**O (IN)VISÍVEL LUGAR DO CORPO E DO MOVIMENTO NA CRECHE:
DO CAMPO DE EXPERIÊNCIA À QUALIFICAÇÃO DOCENTE E AO
DESAFIO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

**Trabalho Final de Curso apresentado ao
Programa de Pós-Graduação em Educação –
Mestrado Profissional – da Universidade
Municipal de São Caetano do Sul como
requisito parcial para a obtenção do título de
Mestre em Educação.**

**Área de concentração: Formação de
Professores e Gestores**

Orientador: Prof. Dr. Ivo Ribeiro de Sá

**São Caetano do Sul - SP
2025**

FICHA CATALOGRÁFICA

MARCHI, Aline de Cássia Fonseca de.

O (in)visível lugar do corpo e do movimento na creche: do campo de experiência à qualificação docente e ao desafio da prática pedagógica / Aline de Cássia Fonseca de Marchi – São Caetano do Sul – USCS, 2025.

160 f.

Orientador: Prof. Dr. Ivo Ribeiro de Sá
Dissertação (mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Mestrado em Educação, 2025.

1. Educação Infantil. 2. Educação Física. 3. BNCC. 4. Campos de Experiências. 5. Corpo, Gestos e Movimento.

Sá, Ivo Ribeiro de. II. Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Prof. Dr. Leandro Campi Prearo

Pró-reitor de Pós-Graduação e Pesquisa

Prof. Dr. Eduardo de Camargo Oliva

Gestora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 12 / 12 /2025 pela Banca Examinadora constituída pelos(as) professores(as):

Prof. Dr. Ivo Ribeiro de Sá (Orientador - USCS)

Prof. Dr. Carlos Alexandre Felício Brito (USCS)

Profa. Dra. Rita de Cássia Franco de Souza Antunes (UNESP)

Dedico este trabalho aos meus pilares:

Primeiro, a Deus, meu intercessor e consolador.

Ao meu marido, que me apoiou e me ergueu nos momentos em que a
fraqueza tentou me dominar.

Aos meus pais, meus eternos e verdadeiros heróis.

À minha irmã, que sempre foi e continua sendo minha inspiração.
E aos meus segundos pais, minha sogra e meu sogro, que me inspiram
com seu amor e acolhimento.

AGRADECIMENTOS

Serei eternamente grata a Deus, meu primeiro amor e o piloto da minha vida, que, mesmo sem eu merecer, sempre esteve e continua ao meu lado.

Agradeço ao meu marido, **Fernando**, por me inspirar e me ajudar a enfrentar este desafio tão árduo. Seus abraços, sua compreensão e toda a sua atenção foram fundamentais para que eu seguisse em frente. Nos momentos em que pensei em desistir, foi ele quem me ergueu, cuidando de cada detalhe, me acolhendo com amor e me dando forças para continuar.

Aos meus pais, minha base e fortaleza. Se hoje cheguei até aqui, é porque, desde cedo, me ensinaram a lutar pelos meus objetivos, a não me vitimar e a sempre acreditar em mim.

Agradeço à minha irmã, que sempre foi e continua sendo minha inspiração nos estudos, um exemplo constante de dedicação e determinação.

Aos meus sogros, que com suas palavras, carinho e zelo, alimentaram minha força e me acolheram com amor.

Agradeço à Prefeitura de Santo André, que permitiu a realização desta pesquisa com os professores da rede, demonstrando compromisso com o desenvolvimento integral das crianças. E, ao falar da rede de ensino de Santo André, estendo um agradecimento especial à **Prof.^a Fabiana Morgado**, que desde o meu início na prefeitura me acolheu, me ensinou e me motivou a acreditar em mim e na força da Educação Infantil.

E, de forma muito especial, agradeço ao meu professor e orientador, **Prof. Dr. Ivo Ribeiro de Sá**, pela paciência, disponibilidade e por me guiar com sabedoria ao longo de toda esta caminhada. Professor, serei sempre grata por acreditar em mim e por todo o aprendizado que me proporcionou.

Agradeço também aos integrantes da banca de qualificação, **Prof. Dr. Carlos Alexandre Felício Brito** e **Prof.^a Dra. Rita de Cássia Franco de Souza Antunes**, pelas valiosas contribuições, sugestões e apontamentos que tanto enriqueceram este estudo.

Muito obrigada!

“Tudo o que se deve buscar, busque primeiro a sabedoria.”

(Rei Salomão – Provérbios 4:7)

RESUMO

Esta dissertação busca compreender como professores que atuam em creches públicas percebem, interpretam e incorporam o corpo e o movimento em suas práticas pedagógicas, com base no campo de experiência “Corpo, gestos e movimentos” proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O estudo parte do reconhecimento de que o movimento é uma linguagem essencial para o desenvolvimento integral da criança e procura investigar de que forma essa dimensão é entendida e valorizada nas práticas cotidianas. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, desenvolvida a partir do percurso metodológico da pesquisa participante, cujo objetivo foi identificar as concepções dos docentes sobre o movimento na Educação Infantil e analisar como essas compreensões se refletem em suas ações pedagógicas. A investigação foi realizada com professores da rede municipal de Santo André/SP, por meio de oficinas formativas, grupos focais e observações, que constituíram os principais instrumentos de produção de dados, possibilitando compreender suas percepções, desafios e possibilidades na prática educativa. O referencial teórico fundamenta-se em autores como Henri Wallon, Jean Piaget e Vítor da Fonseca, que compreendem o movimento como elemento estruturante do desenvolvimento infantil, articulando dimensões cognitivas, afetivas e motoras. Também se apoia em estudos contemporâneos da área da Educação Infantil e da Educação Física, que defendem práticas pedagógicas integradas e significativas, em consonância com as diretrizes da BNCC. Os resultados indicam que, embora os docentes reconheçam o movimento como linguagem essencial para o desenvolvimento integral da criança, ainda enfrentam dificuldades em planejar propostas intencionais que valorizem essa dimensão. Como desdobramento da pesquisa, foi elaborado um produto educacional digital, em formato de vídeos formativos, voltado à formação continuada de professores generalistas, com o objetivo de fortalecer práticas pedagógicas que integrem o corpo, o gesto e o movimento no cotidiano da Educação Infantil.

Palavras-chave: educação infantil; educação física; BNCC; campos de experiências; corpo, gestos e movimento.

ABSTRACT

This dissertation aims to understand how teachers working in public daycare centers perceive, interpret, and incorporate the body and movement into their pedagogical practices, based on the field of experience "*Body, gestures, and movements*" proposed by the *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC). The study is grounded in the recognition that movement is an essential language for children's integral development and seeks to investigate how this dimension is understood and valued in everyday educational practices. This is a qualitative study developed through a participatory research approach, whose objective was to identify teachers' conceptions of movement in Early Childhood Education and to analyze how these understandings are reflected in their pedagogical actions. The research was conducted with teachers from the municipal education network of Santo André/SP, through formative workshops, focus groups, and observations, which constituted the main data production instruments and enabled an understanding of their perceptions, challenges, and possibilities within educational practice. The theoretical framework is based on authors such as Henri Wallon, Jean Piaget, and Vítor da Fonseca, who understand movement as a structuring element of child development, articulating cognitive, affective, and motor dimensions. It also draws on contemporary studies in the fields of Early Childhood Education and Physical Education, which advocate integrated and meaningful pedagogical practices aligned with the BNCC guidelines. The results indicate that, although teachers recognize movement as an essential language for children's integral development, they still face difficulties in planning intentional pedagogical proposals that value this dimension. As an outcome of the research, a digital educational product was developed in the form of formative videos, aimed at the continuing education of generalist teachers, with the goal of strengthening pedagogical practices that integrate body, gesture, and movement into the daily routine of Early Childhood Education.

Keywords: early childhood education; physical education; BNCC; fields of experience; body, gestures, and movement.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento de artigos – <i>Publish or Perish</i> : Google Acadêmico.....	30
Quadro 2 – Levantamento de artigos (CAPES).....	30
Quadro 3 – Levantamento de Teses e Dissertações (BDTD)	31
Quadro 4 – Levantamento dos resultados dos trabalhos selecionados	32
Quadro 5 – Nome das creches e sua participação da localização e setor	65
Quadro 6 – Caracterização dos professores participantes da pesquisa	67
Quadro 7 – Eixos de análise e suas descrições.....	90
Quadro 8 – Eixos de análise, códigos temáticos e exemplos de falas	96
Quadro 9 – Categorias finais da análise	107

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
USCS	Universidade Municipal de São Caetano do Sul

SUMÁRIO

MEMORIAL.....	15
1 INTRODUÇÃO	23
2 REVISÃO TEÓRICA.....	29
2.1 Pressupostos teóricos e aplicados para o campo “Corpo, Gestos e Movimentos” na Educação Infantil	40
3 O MOVIMENTO CORPORAL NA INFÂNCIA E NA EDUCAÇÃO INFANTIL	43
3.1 O movimento na creche: corpo, docência e instituição	47
4 EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E SUA NORMATIZAÇÃO	54
5 OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA E A CENTRALIDADE DO MOVIMENTO NA BNCC	59
6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	63
6.1 Campo de pesquisa	64
6.2 Participantes da pesquisa	66
6.3 Objeto de estudo	69
6.4 Elaboração dos instrumentos de produção de dados	71
6.4.1 Primeira etapa: organização dos encontros e elaboração do roteiro de observação.....	74
6.4.2 Segunda etapa: realização do grupo focal	77
7 INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DO QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO, DIÁRIO DE BORDO E DO ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PARA ESTRUTURAÇÃO DAS OFICINAS	80
7.1 Discussão do questionário de diagnóstico	80
7.2 Interpretação dos registros e elaboração das oficinas: Diário de bordo e roteiro de observação.....	82
8 PROCEDIMENTO DE INTERPRETAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	86
8.1 Discussão preliminar do grupo focal: temas e subtemas	86
8.2 A análise de conteúdo.....	89
8.2.1 Pré-análise	89
8.2.2 Exploração do material.....	95
8.2.3 Tratamento e interpretação	106
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	118

10	PRODUTO EDUCACIONAL.....	121
	REFERÊNCIAS.....	124
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE INSTRUMENTO DE COLETA DE INFORMAÇÃO.....	131
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO: CONHECER ESSES PROFESSORES PARTICIPANTES.....	132
	APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO: REFERENCIAL TEÓRICO DA INVESTIGAÇÃO.....	133
	APÊNDICE D – ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE PERGUNTAS.....	134
	APÊNDICE E – ATIVIDADE “PIRÂMIDE DE COLCHÕES”.....	135
	APÊNDICE F – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO “PIRÂMIDE DE COLCHÕES”	138
	APÊNDICE G – ATIVIDADE “CAMA DE GATO”.....	143
	APÊNDICE H – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO “CAMA DE GATO”.....	145
	APÊNDICE I – AGRUPAMENTO DAS FALAS DOCENTES POR CATEGORIA .	154
	APÊNDICE J – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	158

MEMORIAL

Nasci na região do ABC paulista, na cidade de Santo André – SP, em 26 de novembro de 1985. Desde a minha infância, desenvolvi uma paixão pelo mar, talvez influenciada pelos meus pais. Com apenas sete dias de vida, já estava no litoral de São Paulo junto com meus pais e minha irmã (temos quatro anos de diferença, sendo ela a primogênita). Embora residirem em Santo André, meus pais sempre aproveitaram qualquer oportunidade para estar na Baixada Santista.

Tive uma infância privilegiada, pois pude brincar na rua, na grama, na areia, na terra, andar descalça, rolar na grama, cair, me machucar, aprender a cair e aprender a levantar. Eu tinha uma “motoca”, conhecida como triciclo, na qual eu só andava para trás. Minha mãe ficava “doida” comigo, receosa de que caísse ou me machucasse por pedalar para trás, em vez de pedalar para frente, como normalmente se faz. Agora, por que eu só andava para trás com o triciclo? Sinceramente não sei responder, mas será que já era um apelo do meu espírito curioso, criativo e aventureiro? Algo talvez para refletir...

Meu pai, sempre criativo e curioso, fazia brinquedos para mim e minha irmã. Lembro-me do carrinho de rolimã que ele foi construindo com todo cuidado: era feito de madeira e, surpreendentemente, tinha até freio! Com ele, eu descia a rua dos meus pais em alta velocidade. Meu pai era o incentivador das aventuras, enquanto minha mãe, naturalmente, desempenhava o papel de cuidadora preocupada.

Entre tantas memórias, uma das mais marcantes foi meu “batismo no barro”. Quando finalmente aprendi a andar de bicicleta sem as rodinhas de apoio, meu pai celebrou à sua maneira. Na rua acima da nossa casa, havia dois campos de futebol, e foi lá que tudo aconteceu. Minha irmã, que já andava sem rodinhas, estava comigo enquanto eu praticava. Assim que consegui pedalar sem apoio, meu pai e minha irmã planejaram uma “pegadinha”. Eles me chamaram para ver supostos “girinos” em uma poça de água e barro. Ingenuamente, me aproximei para observar, e meu pai me empurrou na lama, selando meu aprendizado com um “batismo” divertido e inesquecível.

Ah, se eu fosse contar todas as histórias da minha infância, seriam textos infinitos, repletos de lembranças tão ricas e transmissões de emoção.

Minha jornada escolar começou aos cinco anos, quando ingressei na educação infantil, fase escolar que, na época, era nomeada de “pré” ou “prezinho”, e consistia em apenas dois anos. Estudei em uma escola pública municipal de Santo André (SP), localizada bem em frente à casa dos meus pais. A proximidade facilitou muito, e essa escola deixou lembranças marcantes.

Lembro-me até hoje das minhas professoras dessa fase. Quando tinha cinco anos, minha primeira professora chamava-se Maria Helena. Aos seis anos, tive a professora Mirna, que me marcou profundamente. Curiosamente, trinta anos depois, tive a vantagem de reencontrá-la ainda presente na rede de ensino de Santo André — mas isso conto mais adiante.

A professora Mirna protagonizou momentos inesquecíveis, um deles aconteceu no encontro de “pré-formatura” da turma, realizada na casa dos meus pais, com a presença dela e dos meus colegas. Guardo as fotos desse dia com muito carinho. Lembro-me também de que, certa vez, o namorado dela, que era bombeiro, foi à escola uniformizado e nos deu uma explicação fascinante sobre sua profissão.

A escola que estudava no “pré” também oferecia aulas extracurriculares para os estudantes e moradores da região. Minha mãe participava de aulas de ginástica, enquanto eu fazia natação. Contudo, uma situação acabou encerrando minha experiência na piscina. Por ser a menor da turma, em um dia específico, enquanto brincava com crianças maiores, quase me afoguei. A professora de natação tinha saído para ir ao banheiro e não estava presente no momento. Minha mãe, que estava na quadra ao lado fazendo sua aula de ginástica, presenciava a cena. Assustada, correu para me salvar. Esse episódio ficou marcado na memória e, por precaução, minha mãe decidiu me tirar da natação.

Após concluir a pré-escola, hoje com a nomenclatura de Educação Infantil, fui para uma escola estadual para cursar o ensino fundamental. Essa nova escola ficou um pouco mais distante, a cerca de 15 minutos de caminhada da casa dos meus pais. Mesmo assim, fazia o trajeto a pé na maioria dos dias. No primeiro ano, fui alfabetizada pela professora Edmárcia, que sempre demonstrou um carinho especial pelos alunos.

No decorrer dos anos escolares, comecei a participar dos jogos escolares, jogando futsal e basquete. O basquete, em especial, me cativou. Minha irmã, que já treinava basquete na mesma escola onde minha mãe fazia ginástica e onde eu fiz natação, foi minha inspiração para começar a praticar o esporte.

Sempre me inclinei por atividades de movimento e apresentações. Em todas as festas da escola, minha presença era garantida nas apresentações de dança, peças teatrais e jogos esportivos. Eu me dedicava ao máximo: além de participar ativamente na escola, ensaiava em casa e nas casas das minhas amigas. Em alguns momentos, ajudava as professoras a organizarem as apresentações de dança e auxiliava nos ensaios.

Com o passar do tempo, acumulei experiências marcantes. Ganhei medalhas nos jogos escolares e até participei de um concurso de pipa quando estava no terceiro ano do ensino fundamental. Meu pai me ajudou a fabricar a pipa, e na colocação geral de premiação das pipas que foram apresentadas para esse concurso, consegui o terceiro lugar. Esse período da minha vida foi repleto de aprendizados e memórias inesquecíveis.

Estudei nessa escola até a oitava série. Depois, passei no vestibulinho e ingressei na ETE Júlio de Mesquita — Escola Técnica Estadual de Santo André - SP, para cursar o ensino médio pela manhã e, à tarde, o curso técnico em secretariado na ETE Lauro Gomes — Escola Técnica Estadual de São Bernardo do Campo - SP. Apesar de ter concluído o curso técnico de secretariado, foi nesse momento que percebi que minha verdadeira vocação era a Educação Física.

Na época, o ensino técnico consistia em duas aulas por tarde, cada uma com duração de 1 hora e 30 minutos, além de um intervalo de 30 minutos. Sempre fui uma pessoa ativa e tinha dificuldade em ficar muito tempo parada, especialmente em aulas predominantemente teóricas, que eram comuns no curso técnico. Por isso, muitas vezes pedia para ir ao banheiro, mas, na verdade, ia até as quadras da ETE Lauro Gomes — que tinha três quadras na época — para jogar ou assistir aos colegas jogarem. Após alguns minutos, retornava para a sala.

Mesmo durante o ensino médio e técnico, continuei participando dos jogos escolares e interclasses. Minha turma conseguiu até patrocínio para confeccionar os uniformes dos jogos. Além disso, estive envolvida em vários projetos escolares. Lembro-me de uma filmagem que realizamos para a disciplina de inglês: uma curta filmagem de terror na qual nós mesmos fomos os atores. Solicitamos permissão para usar a escola em um domingo, e o resultado foi incrível!

Com tantas vivências ligadas ao movimento e à criatividade, ficou claro para mim que a área de exatas não era o meu caminho. Decidi seguir minha verdadeira paixão e, ao finalizar o ensino médio e técnico, ingressei na antiga FEFISA —

Faculdades Integradas de Santo André — para cursar Educação Física. Abandonar o secretariado foi uma escolha natural, pois percebi que meu lugar estava entre as áreas humanas, sempre conectadas ao movimento.

Durante meu percurso na faculdade, fui descobrindo e consolidando minhas escolhas. Apesar de gostar de competições, percebi que, de forma natural, minha formação sempre foi para a área da educação. Surpreendentemente, minha maior paixão se inclinou para a educação infantil.

Minha dedicação foi se fortalecendo nesse campo. Projetos e trabalhos que desenvolvi ao longo da graduação sempre tiveram como foco as crianças pequenas. Foi uma descoberta progressiva, que se deu por meio das experiências acadêmicas e profissionais que acumularam ao longo do tempo.

Em 2006, concluí a faculdade e logo iniciei uma pós-graduação em Educação Física Escolar. Um detalhe importante que ainda não mencionei é que, enquanto cursava a graduação, também trabalhava em tempo integral, embora não fosse na área. Minha rotina era intensa: trabalhava durante o dia e estudava à noite.

Após concluir a pós-graduação, finalmente comecei a atuar na área de formação. Como em qualquer início, os desafios foram muitos. Entretanto, desde o começo, eu tinha um objetivo claro: não queria ser como aqueles professores que apenas transmitiam o conteúdo, avaliavam e seguiam em frente. Meu desejo era fazer a diferença na vida das crianças, plantar uma semente que pudesse, um dia, florescer e transformar suas vidas de alguma forma.

Acredito que minha infância, a forma como fui criada e meu desejo constante de criar e inovar foram fundamentais para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Esse propósito sempre me deu um sentido de realização; sentindo-me plena e feliz ao trabalhar com crianças, observando-as, analisando suas potencialidades e ajudando-as a alcançar seus objetivos.

Recordo-me de uma situação marcante enquanto atuava como professora eventual em uma escola estadual no ABC Paulista. Durante uma aula de Educação Física, a diretora veio conversar comigo. Ela questionou o motivo de eu estar jogando e participando ativamente junto aos alunos do ensino médio. Com calma, olhei ao redor e perguntei: "Há algum aluno que 'fugiu' da escola durante minha aula?" (naquela escola, havia uma árvore encostada ao muro, que os alunos usavam para pular e "matar aula"). Em seguida, questionei novamente: "Há algum aluno que não

está participando da aula?" A diretora olhou ao redor e ficou em silêncio. Por fim, ela disse apenas: "Mas você é professora, tem que ficar olhando-os."

Embora tenha respirado fundo e acatado sua orientação, aquela situação reafirmou meu propósito. Mesmo sendo professora eventual e sabendo que não permaneceria na escola, minha intenção de querer mais para os alunos não mudou. Entendo que cada experiência profissional reforçou minha motivação para ser uma professora diferente, comprometida não apenas com o ensino, mas com o desenvolvimento integral de cada aluno.

Para minha comoção, na semana do meu aniversário, algumas turmas daquela escola se reuniram e realizaram uma festa surpresa... Inesquecível!

Trabalhei também na antiga "guardinha", administrada pelo grupo Rotary, conhecida como Projeto Camp Piero Pollone. Era cômico, os estudantes tinham em média 15 anos e eram do meu tamanho, alguns até maiores do que eu. Na época minha idade era 21/22 anos e ainda usava uniforme igual ao deles. Logo, nas aulas, para me diferenciar deles, colocava algum acessório na cabeça, mas nem sempre dava certo. Quando alguém da gestão precisava falar comigo, era sempre a mesma questão: tinham que repetir meu nome e procurar entre eles. Tenho também ótimas recordações. Aliás, ganhei de minha primeira turma do Camp uma apostila onde cada aluno escreveu uma mensagem, colocaram a foto de todos da turma e mais a minha, e uma camiseta com a inscrição "Professora Nota 10" na frente e as assinaturas deles atrás. Tenho guardado até hoje!

Todo esse afeto, creio que venha pelo fato de eu acreditar naquelas crianças e mostrar uma rotina de Educação Física diferente e desafiadora. Estava sempre com eles, envolvida, ouvindo-os, aconselhando-os e "brincando". Lembro-me como hoje de que os desafiei a realizar uma apresentação de dança, incluindo todos os conteúdos que eles tinham vivenciado na matéria, incluindo ritmo. Foi demais! Mandaram até fazer roupa.

Quando comecei a administrar aulas para esse grupo de estudantes, tinha receio, pois infelizmente existe uma visão de que as aulas de Educação Física são aulas livres ou de esportes como futebol, basquete, handebol e voleibol (eu os chamo de quartetos fantásticos). Porém, eu ia muito além do que as crianças já tinham vivenciado, mostrando a verdadeira Educação Física Escolar.

Em 2009, iniciei minha carreira na Prefeitura de Santo André, ingressando como Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Na época, ainda não havia

professores de Educação Física Escolar estatutários, logo, a gestão daquele momento organizou um projeto para serem atribuídas atividades de movimento nas escolas municipais, chamado de “Projeto Vivências Corporais”, no qual integrei e éramos registrados como monitores.

Minha primeira experiência no município foi em duas creches, ministrando aulas de Educação Física para bebês e crianças bem pequenas (de 6 meses até 3 anos e 11 meses). Foi aí que acendeu minha paixão por trabalhar com crianças tão pequenas.

A partir desse momento, não me vi mais longe da Educação Infantil. Em 2014, ingressei oficialmente como estatutária no município, nesse processo realizei novos cursos, outra pós-graduação *lato sensu*, apresentação de oficinas e participação no movimento “Compartilhando Saberes” (este último é um evento anual no qual a prefeitura realiza e convida seus professores a compartilhar seus trabalhos para todo corpo docente da rede de ensino).

Quando estou com as crianças pequenas, não só dou aula, mas me realizo, me encanto e procuro sempre compreender o universo delas, buscando entrar no seu mundo para depois envolvê-las no meu. Quando falo “no meu”, refiro-me aos conhecimentos de formação que devo transmitir às crianças.

Certa vez, li a seguinte frase: "Educar é semear com sabedoria e colher com paciência" (Cury, 2003). Isso serviu como uma luva. Hoje você ensina seu aluno, mas talvez a resposta de todo o trabalho só apareça no próximo semestre, ano... e na Educação Infantil vejo isso como realidade. Talvez esse processo seja o meu encanto. Em alguns instantes, venho até “esquecer” o que já ensinei, transmitir, mas quando minha colega de trabalho fala: "Olha, professora, as suas aulas!!", e vejo, após longos dias, a criança reproduzindo certas atividades em momentos aleatórios da rotina escolar dela, e até as colegas de trabalho conseguem observar todo o envolvimento, é muito gratificante! E quando os pais das crianças compartilham falas e ações dessas crianças que reproduziram em suas casas e eles questionam quem lhes ensinou, e a resposta é: "A Prô Aline!", isso tudo me encanta, emociona.

Ah, lembram no início deste memorial, quando comentei sobre uma das minhas primeiras professoras, a Mirna? Então, atribuo aulas para creche, Educação Infantil e para o ensino fundamental. A escola do fundamental participa dos jogos escolares, e um certo dia acompanhei meus alunos para um dos jogos. Quando minha escola estava na arquibancada esperando seu momento para jogar, reparei que havia uma

outra escola, com as crianças participantes dos jogos e algumas professoras, e uma delas era ela: a Mirna! Fui até seu encontro e, para surpresa, ela se lembrou de mim, dos meus pais, de tudo... que alegria! Ela estava prestes a se aposentar, mas permanecia do mesmo jeito, muito jovial.

É... a vida como professora me presenteia, surpreende e alguns momentos também confronta...

A educação tem seus caminhos árduos (e como são presentes), entretanto, hoje prefiro exaltar o que realmente me alimenta e faz bem. Pensando e agindo assim, resolvi mergulhar no mestrado. Mas como? Em qual tempo? Momento? Pois, além das quarenta horas que trabalho hoje na Prefeitura de Santo André, tenho o casamento, auxílio também meu marido em sua vida de empreendedor, cuidado da família e procuro ao máximo me dedicar à vida espiritual. Sem Deus e sua misericórdia, eu não estaria aqui. Esse último assunto também é extenso, pois na minha vida particular já me envolvi em situações em que estou aqui viva e com muita saúde por causa de muitas orações. Fui vítima de um sequestro relâmpago e tive um edema na hipófise. Apesar do impacto na família, minha fé se manteve firme. Não precisei de cirurgia e, hoje, não tenho mais nada! Tenho muito a falar da minha vida pessoal, porém, neste memorial, quis focar na trajetória escolar e profissional.

Agora estou aqui no mestrado, tentando defender aquilo em que mais acredito: o movimento corporal na creche pública.

Mais uma parte da minha história profissional e de vida está sendo construída. Mergulho no pensamento de um grande filósofo, que dizia: “Uma vida sem busca não é digna de ser vivida” (Sócrates). É nesse pensamento que sigo em constante desafio, buscando sempre sair da zona de conforto, mesmo que doa, faça ferida. São esses percursos que acredito me fortalecer e me transformar em alguém disposta a aprender e a compartilhar esse aprendizado com todos ao meu redor, mostrando que podemos voar — mas primeiro é preciso acreditar em nós mesmos. E, desta forma, tento estimular ao máximo os meus alunos e os fazer ver o quanto possuem talentos e que devem acreditar neles, em suas ações e pensamentos.

Finalizo aqui a descrição do meu memorial, mas não a da minha história de vida, que ainda segue sendo escrita com tropeços, erros e acertos. Sigo aberta ao aprendizado e ao compartilhamento do que sei, pois acredito que a verdadeira escola é a própria vida.

Uma vida com propósito é aquela em que eu entenda as razões pelas quais faço o que faço e pelas quais claramente deixo de fazer o que não faço (Cortella, 2019).

1 INTRODUÇÃO

Na Educação Infantil, a criança está exposta a diversos estímulos que contribuem significativamente para seu desenvolvimento pessoal e integral. Entretanto, essa estimulação depende de múltiplos fatores, como a forma como é oferecida e, principalmente, de quem a propõe. Torna-se, portanto, essencial que o professor desse segmento de ensino tenha o compromisso de ofertar uma variedade de oportunidades para que a criança possa vivenciar experiências que mobilizem os domínios cognitivo, afetivo, social e motor.

A estimulação desses domínios favorece uma atuação mais autônoma e ativa da criança no meio social. Segundo Fonseca (2008, p. 294), “a educação pelo movimento deve, conseqüentemente, assegurar o ajustamento integral, isto é, motor, emocional, cognitivo e social da criança como um ser total”. Assim, a estimulação externa exerce grande influência sobre os processos internos da criança, uma vez que a estimulação extrínseca interfere diretamente na construção das estruturas intrínsecas, podendo favorecer — ou comprometer — seu desenvolvimento e, por consequência, sua maturação infantil.

Essa maturidade está diretamente relacionada à forma como a criança se comunica e se expressa com o mundo à sua volta. Nesse sentido, o corpo assume papel central como canal de expressão, especialmente nos primeiros anos de vida, quando o repertório verbal ainda está em construção. Como destaca Wallon (2019), o movimento não pode ser dissociado do afeto e da cognição, sendo, portanto, a base da construção do pensamento e da linguagem. Nessa perspectiva, o movimento é mais do que ação física: é meio de comunicação, de descoberta e de construção do conhecimento.

A autora norte-americana Frostig (1970) já afirmava que a educação pelo movimento (*movement education*) é de extrema importância para o desenvolvimento integral da criança, principalmente em uma sociedade urbana e moderna em que as condições ecológicas naturais vão sendo progressivamente negadas. Ao contrário da criança do meio rural, que possui mais liberdade para explorar o ambiente, a criança do meio urbano depende, cada vez mais, da mediação institucional — como a escola — para viver experiências corporais ricas e diversificadas.

Contudo, a qualidade dessas experiências depende da forma como os professores organizam suas práticas pedagógicas, e essa atuação está diretamente vinculada à sua concepção de infância e de desenvolvimento humano. Para Vygotsky (2000), o desenvolvimento não se dá de maneira isolada, mas nas relações sociais mediadas por instrumentos culturais — entre eles, o corpo em movimento. Assim, as práticas pedagógicas, especialmente na Educação Infantil, devem reconhecer a criança como sujeito histórico, corporal e ativo na produção de conhecimento.

Ao aprofundar a compreensão do movimento na infância, é necessário também explicitar algumas categorias conceituais que fundamentam este estudo e sustentam tanto a abordagem teórica quanto o percurso metodológico adotado. Esses conceitos ajudam a ampliar o olhar sobre o corpo infantil e suas interações no contexto da creche.

A educação pelo movimento, como proposta por Frostig (1970), compreende o corpo e o movimento como meios legítimos de aprender. Trata-se de uma concepção que vai além da atividade física planejada, valorizando a liberdade de ação da criança e o potencial educativo das experiências corporais espontâneas. Essa abordagem é especialmente relevante no contexto urbano, onde o espaço para o movimento livre tende a ser reduzido.

Dentro dessa lógica, emerge o conceito de estimulação, entendido como o conjunto de ações planejadas que visam proporcionar experiências motoras, cognitivas, afetivas e sociais, capazes de enriquecer o repertório da criança. Fonseca (2008) destaca que a estimulação, quando bem orientada, favorece o ajustamento integral da criança. A estimulação precoce, por sua vez, diz respeito às intervenções intencionais nos primeiros anos de vida, período em que o desenvolvimento neurológico é especialmente sensível. Le Boulch (2001) alerta, no entanto, que essas práticas devem ser criteriosas e respeitosas à singularidade de cada criança, para que não se convertam em sobrecarga ou adestramento.

Outro conceito central é o de maturação humana, compreendida como o processo natural e progressivo de desenvolvimento das funções biológicas e psicológicas. Para Fonseca (2008), esse processo é inseparável das interações que a criança estabelece com seu meio, sendo a maturação constantemente influenciada pelas experiências motoras e afetivas. A dimensão do desenvolvimento humano deve ser vista como um campo que envolve transformações físicas, cognitivas, sociais e emocionais interdependentes. Piaget (2000) e Vygotsky (2000) enfatizam que essas

mudanças ocorrem por meio da ação e da interação social, sendo o corpo um dos principais mediadores desse processo.

No campo da prática educativa, duas categorias merecem destaque: prática pedagógica e intervenção pedagógica. A primeira refere-se ao conjunto de ações que o professor realiza intencionalmente com vistas à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças. Libâneo (2007) afirma que a prática pedagógica é atravessada por concepções de infância, currículo e conhecimento, sendo, portanto, profundamente ideológica. Já a intervenção pedagógica, segundo Drumond (2016), é o momento em que o professor atua com intencionalidade e sensibilidade, propondo situações que promovam aprendizagens significativas, respeitando o tempo e o contexto de cada criança.

Com base nessas categorias, entende-se que a atuação docente, como define Tardif (2014), não se resume ao planejamento de atividades, mas envolve a escuta, a mediação, a observação e a construção coletiva do conhecimento. O professor da creche, ao considerar o corpo como linguagem, precisa integrar essas ações com consciência crítica e sensibilidade ética.

No entanto, observa-se que as políticas educacionais brasileiras – especialmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017 – embora tragam contribuições importantes para o ordenamento curricular da Educação Infantil, apresentam limites significativos, sobretudo no que se refere à efetiva valorização da dimensão corporal no cotidiano escolar. A BNCC é adotada neste trabalho como eixo de análise não por sua suposta completude, mas por ser o principal documento normativo em vigor, de caráter obrigatório. Contudo, sua adoção requer um olhar crítico, pois sua formulação tem sido alvo de debates acadêmicos e políticos sobre sua construção centralizada, com participação restrita de especialistas, e sobre a ausência de mecanismos claros de validação empírica de seus pressupostos pedagógicos (Krawczyk; Vieira, 2021; Ball, 2020; Oliveira, 2019).

Diversos pesquisadores têm questionado a forma como os campos de experiência são concebidos e implementados nas instituições. Em especial, o campo “Corpo, Gestos e Movimento”, apesar de seu potencial emancipatório, é frequentemente negligenciado na prática pedagógica cotidiana. Estudos de Silva e Sousa (2020), Barbosa e Horn (2018), e Oliveira (2019) apontam que há uma distância significativa entre os princípios estabelecidos pela BNCC e as reais condições de

trabalho nas creches e pré-escolas, além da ausência de formação continuada que ofereça subsídios efetivos para o trabalho com o corpo e o movimento.

Vale ressaltar que a ênfase na formação de professores, embora importante, não deve obscurecer o aspecto mais preocupante dessa lacuna formativa: as consequências diretas sobre as crianças. A negligência do movimento como linguagem expressiva e elemento estruturante do desenvolvimento pode gerar efeitos negativos duradouros. Segundo Fonseca (2008, p. 293),

A longa inatividade a que as crianças estão sujeitas em casa ou na sala de aula, onde são usados processos de aprendizagem bradicinéticos e onde mexer ou tocar é condenável ou reprimido, pode gerar privações em várias funções psicológicas básicas, como, por exemplo, no controle postural, na consciência corporal e nas relações do corpo com o espaço, com os outros e com os objetos.

Essas privações comprometem diretamente o processo de aprendizagem e a constituição da identidade da criança como ser corporal. Como demonstram os estudos de Garanhani e Santana (2017) e de Le Boterf (2010), quando o corpo é desconsiderado como centro da experiência educativa, perdem-se oportunidades fundamentais de promoção da criatividade, da autonomia e do pensamento crítico desde a infância.

A escolha da BNCC como objeto de análise nesta pesquisa está, portanto, baseada não em sua suposta neutralidade ou completude, mas na necessidade de investigá-la de forma crítica, interrogando em que medida seus pressupostos são coerentes com as práticas docentes reais e com os saberes já consolidados na literatura científica sobre infância, corpo e movimento. É preciso considerar que os documentos oficiais não são neutros: refletem interesses políticos, econômicos e culturais, e, por isso, devem ser permanentemente tensionados à luz das evidências empíricas e da escuta dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Nesse contexto, a presente pesquisa busca compreender como os professores generalistas — especialmente aqueles atuantes em creches públicas — estão apropriando-se do campo “Corpo, Gestos e Movimento” da BNCC em suas práticas pedagógicas. Reconhece-se que a formação em pedagogia, por si só, não garante a compreensão aprofundada da cultura corporal da infância, e que a ausência de espaços formativos específicos compromete a mediação pedagógica do corpo como linguagem. No entanto, mais grave do que a ausência de conhecimento docente é o impacto que essa ausência produz na trajetória das crianças.

Para aprofundar essa investigação, este estudo parte do entendimento de que tais dificuldades não podem ser analisadas de forma isolada, uma vez que as ações docentes não se constroem exclusivamente a partir de conhecimentos técnico-formais ou normativos, mas são fortemente influenciadas por saberes produzidos no cotidiano escolar, pelas experiências profissionais e pelas condições concretas de trabalho. Esses saberes se constituem nas interações vividas pelos professores, envolvendo valores, crenças, trajetórias formativas e práticas institucionalizadas, que orientam a forma como interpretam e organizam suas ações pedagógicas.

No contexto da Educação Infantil, compreender como os professores percebem e incorporam o corpo e o movimento em suas práticas pedagógicas implica considerar as concepções que constroem ao longo de sua formação inicial e continuada, bem como as influências das culturas institucionais e das vivências profissionais. Essas concepções interferem diretamente na maneira como o campo de experiência “Corpo, Gestos e Movimento” é compreendido, planejado e desenvolvido no cotidiano da creche, revelando desafios relacionados à qualificação docente e à efetivação de práticas pedagógicas coerentes com as diretrizes curriculares.

Diante dessas reflexões, apresenta-se a seguinte questão de pesquisa:

Que apropriações os professores da Educação Infantil estão fazendo da Base Nacional Comum Curricular e como pensam incorporar o campo de experiência “Corpo, Gestos e Movimento” em sua prática pedagógica?

A partir disso, define-se como objetivo geral desta pesquisa verificar de que forma os professores da creche compreendem e pensam a incorporação do campo de experiência “Corpo, Gestos e Movimento”, estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular, em suas práticas pedagógicas cotidianas. Para alcançar esse propósito, busca-se, especificamente, identificar como esses docentes compreendem o próprio campo de experiência “Corpo, Gestos e Movimento” conforme previsto na BNCC; compreender suas concepções sobre o corpo, o gesto e o movimento no desenvolvimento infantil; verificar de que maneira tais elementos são incorporados — ou não — em seus planejamentos pedagógicos; analisar como organizam suas rotinas e se o campo em questão é considerado nas propostas desenvolvidas; e, por fim, elaborar uma proposta de formação continuada (produto educacional) que contemple o campo “Corpo, Gestos e Movimento” com base nas necessidades formativas identificadas ao longo da pesquisa.

A presente investigação pretende, assim, contribuir para o debate sobre o papel do professor generalista na Educação Infantil e oferecer, por meio da análise de suas compreensões e práticas, subsídios para a construção de uma proposta de formação continuada que respeite o cotidiano das creches e potencialize o campo de experiência “Corpo, Gestos e Movimento”, reconhecendo o movimento como eixo estruturante do desenvolvimento infantil.

2 REVISÃO TEÓRICA

Para fundamentar a discussão teórica deste trabalho, foi realizada uma busca em diversos bancos de dados acadêmicos, desenvolvendo a compreensão dos principais referenciais teóricos sobre o tema. Além disso, realizou-se uma revisão bibliográfica para estabelecer uma proposta conceitual com os aspectos que serão desenvolvidos ao longo dos capítulos. Dessa forma, a pesquisa tem como objetivo explorar a compreensão e a aplicação do campo de experiência “Corpo, Gesto e Movimento” por professores de creche, conforme previsto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para isso, foi realizada uma busca abrangente utilizando a ferramenta *Publish or Perish*¹, aplicativo que permite acesso a um extenso conjunto de publicações acadêmicas. Assim, a busca nessa plataforma focou em publicações disponíveis no Google Acadêmico, após se recorrer à base de dados de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e em seguida no portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Esta busca selecionou teses, dissertações e artigos científicos publicados nos últimos cinco anos, ou seja, de 2019 até 2024, empregando as palavras-chave “Educação Infantil”, “Educação Física” e “Campos de Experiências”. Essas expressões foram escolhidas pela conexão direta com o tema central desta pesquisa, procurando explorar as expressões mencionadas em correspondência com as práticas pedagógicas que envolvem o movimento corporal das crianças.

Os materiais selecionados pretendem estabelecer uma visão abrangente das produções realizadas no meio científico a respeito das práticas pedagógicas nas creches e para reflexões sobre os desafios que os educadores enfrentam na implementação do campo “Corpo, Gesto e Movimento” conforme a BNCC. Para otimizar a seleção dos trabalhos foi feita a organização da busca em três etapas. Na primeira etapa, optou-se por uma triagem por títulos relacionados ao objeto de estudo e os títulos que não correspondiam ao critério de seleção foram suprimidos. Na segunda etapa foi feita a eliminação de títulos duplicados e leitura dos resumos dos trabalhos que compuseram o portfólio da primeira etapa e aqueles que não

¹ *Publish or Perish* é um programa de software que recupera e analisa citações acadêmicas. Ele usa uma variedade de fontes de dados para obter as citações brutas, então as analisa e apresenta uma gama de métricas de citação, incluindo o número de artigos, citações totais e o índice h.

abordavam a temática do estudo foram retirados do processo revisional. Na terceira etapa foram lidos e fichados todos os trabalhos selecionados.

Para dar visibilidade à busca realizada, apresenta-se o resultado de cada uma delas de maneira separada, considerando o portal no qual foram feitas:

a) Aplicativo *Publish or Perish*

Quadro 1 – Levantamento de artigos – *Publish or Perish*: Google Acadêmico

PALAVRAS-CHAVE	QUANTIDADE DE PESQUISAS DISPONÍVEIS
Educação Infantil	2.500
Educação Infantil e Educação Física	598
Campos de Experiências	42
Campos de Experiências e Educação Infantil	40
Campos de Experiência e Educação Física	16
Campos de Experiências, Educação Infantil e Educação Física	16

Fonte: Elaborado pela autora

O levantamento realizado pelo *Publish or Perish* no Google Acadêmico (Quadro 1) revelou uma concentração significativa de publicações específicas para a “Educação Infantil” (2.500 resultados). Contudo, ao realizar o cruzamento entre as palavras-chave, observamos que a interseção com “Educação Física” e “Campos de Experiências” apresenta resultados significativamente menores, com apenas 16 publicações que abordam diretamente a relação entre essas áreas.

b) Portal Periódicos CAPES

Quadro 2 – Levantamento de artigos (CAPES)

PALAVRAS-CHAVE	QUANTIDADE DE PESQUISAS DISPONÍVEIS
Educação Infantil	3.866
Educação Infantil e Educação Física	192
Campos de Experiências	30
Campos de Experiências e Educação Infantil	23
Campos de Experiência e Educação Física	4
Campos de Experiências, Educação Infantil e Educação Física	2

Fonte: Elaborado pela autora

Os dados obtidos pelo portal da CAPES (Quadro 2) reafirmaram o peso da “Educação Infantil” como campo amplamente pesquisado, com 3.866 resultados. No entanto, ao realizar os cruzamentos entre as palavras-chave “Educação Física” e “Campos de Experiências”, os números caem significativamente, evidenciando a necessidade de um olhar mais atento às práticas de movimento na educação infantil, especialmente no que se refere ao desenvolvimento corporal infantil.

c) Portal BDTD

Quadro 3 – Levantamento de Teses e Dissertações (BDTD)

PALAVRAS-CHAVE	QUANTIDADE DE PESQUISAS DISPONÍVEIS
Educação Infantil	3.978
Educação Infantil e Educação Física	160
Campos de Experiências	142
Campos de Experiências e Educação Infantil	71
Campos de Experiência e Educação Física	11
Campos de Experiências, Educação Infantil e Educação Física	7

Fonte: Elaborado pela autora

A análise dos dados da BDTD (Quadro 3) confirma essa tendência, registrando 3.978 publicações que abordam o tema “Educação Infantil”. Contudo, ao cruzar as palavras-chave, observa-se uma redução significativa no número de trabalhos relacionados aos Campos de Experiências e à Educação Física no contexto da Educação Infantil, especialmente quando se trata da faixa etária atendida nas creches. Esse cenário evidencia a necessidade de um olhar mais atento para o movimento na creche, uma vez que, ao aprofundar as buscas e filtrar as pesquisas, torna-se evidente a escassez de estudos que exploram essa temática de forma abrangente.

O levantamento realizado nessas diferentes bases de dados descobriu um total de 25 trabalhos, obtidos a partir da soma das buscas em cada portal: 16 trabalhos no *Publish or Perish*; 2 no portal de periódicos da CAPES; e 7 na BDTD. Após essa etapa inicial, foi realizado o processo de refinamento, aplicando os critérios da triagem previamente estabelecidos, ou seja, as três etapas para otimizar os trabalhos: na primeira etapa, foram analisados os títulos; na segunda, excluídos os títulos duplicados, e fez-se a leitura dos resumos; por fim, na terceira etapa, os trabalhos que

atenderam aos critérios de elegibilidade foram selecionados, lidos integralmente e fichados. Esse processo culminou na seleção final de 10 trabalhos que compuseram o *corpus* de análise.

Os resultados dessa análise, bem como a discussão sobre os principais elementos envolvidos em cada trabalho, estão detalhados no Quadro 4 e nos apontamentos apresentados a seguir:

Quadro 4 – Levantamento dos resultados dos trabalhos selecionados

ORDEM	ELEMENTO TEXTUAL	NOME	ANO
1	Tese	EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DA ESTRUTURAÇÃO À IMPLEMENTAÇÃO PEDAGÓGICA	2019
2	Dissertação	PROPOSTA INTERVENTIVA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA CONTEMPORANEIDADE	2020
3	Artigo	EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO NA FORMAÇÃO DOS EDUCADORES E A REALIDADE NAS ESCOLAS	2021
4	Trabalho de conclusão	A RELEVÂNCIA DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA INTEGRATIVA	2021
5	Artigo	UM ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA IDENTIFICADAS NOS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL	2021
6	Artigo	EDUCAÇÃO FÍSICA, EDUCAÇÃO INFANTIL E BNCC: REFLETINDO SOBRE POSSÍVEIS EXPECTATIVAS CURRICULARES	2022
7	Dissertação	LINGUAGEM CORPORAL E EXPRESSIVIDADE: UM OLHAR SENSÍVEL PARA 'CRIANÇAS BEM PEQUENAS' NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	2023
8	Dissertação	O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: APONTAMENTOS DOS GESTORES E SUPERVISORES ESCOLARES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO VELHO-RO	2023
9	Tese	PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL (COM FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA): PERCEPÇÕES E POSSIBILIDADES SOBRE A BNCC E O ARRANJO CURRICULAR POR CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS	2023
10	Trabalho de conclusão	PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO ACADÊMICO SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REVISÃO INTEGRATIVA	2024

Fonte: Elaborado pela autora.

Após a apresentação do gráfico que representa as publicações resultantes do processo de triagem, organizadas numericamente com a indicação do elemento textual, os títulos das pesquisas e seus respectivos anos de publicação, passo a descrever cada uma delas a seguir.

A primeira tese, intitulada “Educação Física na Educação Infantil: da Estruturação à Implementação Pedagógica” (Boaretto, 2019), aborda a influência de um programa sistematizado de Educação Física no desenvolvimento integral de crianças de 5 a 6 anos na Educação Infantil. O estudo teve como objetivo principal analisar como aulas diárias, planejadas e conduzidas por especialistas, poderiam impactar dimensões motoras, cognitivas e socioafetivas das crianças.

A pesquisa incluiu três grupos: um experimental, com aulas diárias de Educação Física, e dois grupos de controle, e, desses grupos de controle, um recebeu aulas semanais e outro sem aulas de Educação Física. Os resultados destacam que o grupo experimental trouxe avanços inovadores na cooperação motora e na interação social, além de melhorias nas dimensões cognitivas e afetivas, quando comparados aos grupos de controle. Os dados reforçam a importância de aulas estruturadas e frequentes para o desenvolvimento infantil.

Concluiu-se, com a pesquisa, que a Educação Física na Educação Infantil, quando inserida de maneira planejada e sistemática, contribui de forma significativa para a formação integral das crianças, preparando-as para desafios futuros no ambiente escolar e promovendo seu desenvolvimento pleno.

A segunda dissertação, intitulada em a “Proposta Interventiva nas Aulas de Educação Física na Educação Infantil na Perspectiva da Contemporaneidade” (Gobbo, 2020), investiga como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e seus Campos de Experiências podem orientar as práticas pedagógicas na Educação Física expostas à Educação Infantil.

O estudo tem como objetivo principal validar os objetivos propostos pelos Campos de Experiência "Eu, o Outro e Nós" e "Corpo, Gesto e Movimento", presentes na BNCC. Por meio de análises de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, no correr do estudo, compreende-se como o brincar direcionado e a mediação docente podem promover o protagonismo infantil e o desenvolvimento integral das crianças.

Os resultados apontaram que o planejamento plural e alinhado às diretrizes da BNCC contribuiu para que o aluno fosse reconhecido como protagonista de sua

aprendizagem e, o professor, como mediador. A pesquisa reforça a relevância da Educação Física como componente essencial para explorar as dimensões do corpo, do movimento e das interações sociais, evidenciando sua contribuição para a formação integral das crianças.

O terceiro levantamento é o artigo "Educação Física na Educação Infantil: reflexões sobre o currículo na formação dos educadores e a realidade nas escolas" (Pinto *et al.*, 2021), que analisa a formação inicial de professores de Educação Física e sua atuação na Educação Infantil, destacando a discrepância entre o preparo acadêmico e a prática escolar. Apesar de a formação incluir disciplinas relacionadas ao desenvolvimento infantil, a presença desses profissionais na Educação Infantil ainda é rara. O trabalho com movimento é frequentemente prolongado por pedagogos generalistas, sem formação específica, resultando na fragmentação das práticas pedagógicas e na desvalorização da cultura corporal.

O estudo aponta também as insuficiências da formação continuada, que não preparam os educadores para atuar com a corporeidade na infância. Além disso, a colaboração entre professores de Educação Física e pedagogos é limitada, restringindo o potencial de um trabalho integrado e significativo.

O artigo defende que a Educação Física promove o desenvolvimento integral das crianças em suas dimensões motoras, cognitivas, sociais e afetivas. Entretanto, fatores históricos, acadêmicos e legislativos dificultam essa atuação. Apesar disso, o texto reafirma a importância desse profissional na Educação Infantil para oferecer experiências que valorizem o movimento e contribuam para o desenvolvimento integral das crianças.

A quarta é o trabalho de conclusão intitulação "A relevância do profissional de Educação Física no contexto da Educação Infantil: uma revisão sistemática integrativa" (Salles, 2021), que destaca a importância do professor de Educação Física na Educação Infantil, uma fase essencial para o desenvolvimento neuropsicomotor das crianças. O estudo evidencia que esse profissional desempenha um papel importante no estímulo às habilidades motoras, que influencia de maneira positiva o desenvolvimento integral das crianças, abrangendo aspectos físicos, cognitivos, afetivos e sociais. Apesar de sua relevância, a ausência do professor de Educação Física em muitas instituições de Educação Infantil é frequente, resultando em lacunas significativas no trabalho pedagógico voltado ao desenvolvimento motor. A pesquisa conclui que a presença desse profissional é indispensável para garantir

uma educação integral e de qualidade, especialmente no período mais sensível e formativo da vida das crianças.

O quinto é o artigo "Um estudo sobre as práticas da Educação Física identificadas nos Campos de Experiência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na etapa da Educação Infantil" (Barbosa *et al.*, 2021), que busca compreender como a Educação Física se apresenta nos Campos de Experiência definidos pela BNCC para a Educação Infantil.

O texto apresenta, como ponto central, a análise dos Campos de Experiência, dos Objetivos de Aprendizagem² e Desenvolvimento e dos eixos estruturantes³ "Interações" e "Brincadeiras". Esses elementos são identificados como fundamentais para garantir os direitos de aprendizagem da criança, como brincar, conviver, participar, explorar, expressar e conhecer-se. A Educação Física é discutida como uma área que pode contribuir significativamente para o desenvolvimento integral das crianças, indo além do aspecto motor para abordar também aspectos cognitivos, sociais e emocionais.

O estudo reforça que a Educação Física, ao integrar os Campos de Experiência, utiliza o movimento e as interações como ferramentas pedagógicas que promovem a socialização, a autonomia e a expressão corporal. A análise também destaca que, apesar da forte presença de elementos relacionados à Educação Física na BNCC, a atuação de professores especializados na área na etapa da Educação Infantil ainda é limitada, o que aponta a necessidade de uma maior articulação entre as propostas pedagógicas e a formação docente.

Logo, a Educação Física na Educação Infantil, conforme proposta da BNCC, tem o potencial de contribuir para a formação de crianças mais ativas, críticas e socialmente engajadas. Contudo, o artigo também sinaliza o desafio de consolidar o espaço desse componente curricular na prática pedagógica, ressaltando a importância de uma formação docente fornecida e alinhada aos princípios da BNCC.

O sexto é o artigo "Educação Física, Educação Infantil e BNCC: refletindo sobre possíveis expectativas curriculares" (Silveira, 2022), que analisa as relações entre a

² Os objetivos de aprendizagem são descrições concisas, claramente articuladas do que os alunos devem saber e compreender, e do que sejam capazes de fazer numa fase específica de sua escolaridade.

³ Eixos estruturantes são as interações e as brincadeiras, que devem estar presentes no cotidiano e nas experiências pedagógicas das crianças.

Educação Física e a Educação Infantil no contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O trabalho destaca que, apesar de a BNCC não contemplar explicitamente a Educação Física na Educação Infantil, o corpo em movimento, as brincadeiras e o repertório cultural aparecem como elementos centrais para a prática pedagógica nessa etapa. A Educação Física é apresentada como componente que pode enriquecer os campos de experiência da BNCC, especialmente "Corpo, Gestos e Movimentos", "O Eu, o Outro e o Nós", e "Traços, Sons, Cores e Formas", promovendo aprendizagens significativas por meio de práticas corporais e do brincar.

O estudo também discute os desafios enfrentados pelos professores de Educação Física na Educação Infantil, como a falta de clareza teórica e metodológica, a ausência de diretrizes específicas na BNCC e a necessidade de maior diálogo e planejamento colaborativo entre os profissionais. Além disso, critica a visão escolarizante e disciplinar que desconsidera as especificidades da infância e reforça a importância de propostas pedagógicas que valorizem o lúdico e as interações sociais.

Sendo assim, a Educação Física, ao dialogar com os princípios da BNCC, tem o potencial de contribuir para o desenvolvimento integral das crianças, especialmente ao promover práticas que respeitem o protagonismo infantil e a diversidade cultural. Contudo, sugere-se que futuras pesquisas sejam realizadas para aprofundar o entendimento sobre a implementação dessas práticas em diferentes contextos educacionais.

A sétima é a dissertação intitulada "Linguagem Corporal e Expressividade: um olhar sensível para 'crianças bem pequenas' nas aulas de Educação Física" (Cintra, 2023), que explora como a linguagem corporal e a expressividade se manifestam em crianças de dois anos durante suas interações e experiências em aulas de Educação Física na Educação Infantil.

Por meio da pesquisa, foram investigadas as relações entre o corpo, o movimento e a comunicação das crianças, articulando essas experiências aos Campos de Experiências da BNCC. O estudo destaca a importância de compreender o corpo infantil como um canal expressivo singular, fundamental para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo na primeira infância.

Os resultados ressaltam a relevância de práticas pedagógicas que valorizam o brincar e a exploração corporal, considerando as crianças como protagonistas de suas

vivências. A pesquisa contribuiu para ampliar a compreensão sobre o papel do movimento e da expressividade na Educação Infantil, reforçando a necessidade de um olhar sensível e atento às particularidades dessa faixa etária.

A oitava é a dissertação intitulada: “O Professor de Educação Física na Educação Infantil: Apontamentos dos Gestores e Supervisores Escolares da Rede Municipal de Ensino de Porto Velho-RO” (Leopoldino, 2023), que analisa a percepção de gestores e supervisores escolares sobre a inserção de professores de Educação Física nas escolas de Educação Infantil, em conformidade com as diretrizes da BNCC.

O trabalho investiga como a prática pedagógica da Educação Física contribui para o desenvolvimento integral das crianças, especialmente por meio do campo de experiência "Corpo, Gestos e Movimentos". Os resultados foram organizados em dois eixos: a primeira abordagem do planejamento e o currículo, destacando a necessidade de formação continuada e de um conhecimento aprofundado do currículo de Educação Física. O segundo eixo explora a execução pedagógica, destacando o papel das brincadeiras como estratégias fundamentais para as aprendizagens.

A pesquisa conclui que é essencial valorizar a Educação Física como um componente curricular que organiza experiências ligadas à cultura e ao movimento humano. Além disso, destaca a importância de mudanças estruturais para integrar esse campo de conhecimento na Educação Infantil, potencializando o desenvolvimento social, cultural e motor das crianças.

A nona é a tese intitulada “Professores da Educação Infantil (com Formação em Educação Física): Percepções e Possibilidades sobre a BNCC e o Arranjo Curricular por Campos de Experiências” (Diana, 2023), que investiga as percepções de professores com formação em Educação Física sobre a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Educação Infantil, com foco no arranjo curricular por campos de experiências.

A pesquisa utilizou grupos focais para coleta de dados e analisou as dificuldades de os professores compreenderem a BNCC e sua proposta de organização curricular. O estudo constatou que os conceitos apresentados pela BNCC, como o conjunto por campos de experiências, ainda estão em construção, o que gera desafios na prática docente, especialmente em uma etapa de ensino que não segue a lógica disciplinar tradicional.

O estudo destaca a importância de superar modelos escolarizantes na Educação Infantil, os quais se referem às práticas pedagógicas que aproximam a

Educação Infantil de um modelo típico do ensino fundamental ou das etapas mais avançadas da educação básica, com forte ênfase em conteúdos disciplinares e métodos de ensino que priorizam a transmissão de informações e a preparação para avaliações formais. Logo, a pesquisa propõe práticas pedagógicas baseadas nas interações e brincadeiras. A dissertação enfatiza a necessidade de formações continuadas que aprofundem o entendimento dos princípios norteadores da BNCC, como ludicidade, significatividade⁴, interação⁵ e interferência⁶, fundamentais para um ensino alternativo às especificidades da infância.

A décima é o trabalho de conclusão intitulado “Produção de conhecimento acadêmico sobre a inserção da Educação Física na Educação Infantil: uma revisão integrativa” (Losch, D., 2024), que tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas da Educação Física na Educação Infantil a partir de uma revisão integrativa da literatura brasileira, cobrindo o período de 1996 a 2024.

O estudo destaca a importância da Educação Física para o desenvolvimento integral da criança, abrangendo habilidades motoras, cognitivas e sociais. Com base na revisão de 13 estudos que essa pesquisa selecionou, revela-se que os conteúdos predominantes nas aulas de Educação Física incluem jogos e brincadeiras, seguidos de atividades psicomotoras, contação de histórias, vivências simbólicas e esportes radicais. A abordagem construtivista foi a mais recorrente entre os estudos desenvolvidos, enfatizando o lúdico como eixo central para a construção do conhecimento.

Os resultados evidenciam que as práticas pedagógicas da Educação Física na Educação Infantil evoluíram, mas ainda enfrentam desafios relacionados à formação docente, à implementação de conteúdos diversificados e à adaptação às diretrizes da BNCC. O trabalho ressalta a relevância de propostas que integram movimento, brincadeiras e interações como elementos fundamentais para o aprendizado e desenvolvimento das crianças, contribuindo para reflexões sobre a formação continuada e a prática pedagógica dos professores.

As dez publicações selecionadas e estudadas na triagem, sendo 2 teses, 3 dissertações, 3 artigos e 2 trabalhos de conclusão, revelam a riqueza e a diversidade

⁴ Significatividade está relacionada a como as atividades pedagógicas estão ligadas às vivências, interesses e contextos das crianças.

⁵ Interação é vista como uma oportunidade para aprender com os outros, compartilhando ideias, emoções e experiências.

⁶ Interferência está relacionada ao papel do professor como mediador no processo de aprendizagem.

de abordagens sobre a presença da Educação Física na Educação Infantil, destacando tantas convergências significativas quanto diferenças importantes em suas abordagens e contribuições para o campo.

Entre os pontos em comum, as publicações confirmam a Educação Física como um componente essencial para a formação integral da criança, indo além do aspecto motor e abrangendo dimensões cognitivas, emocionais e sociais. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) surge como um eixo estruturante de discussão, especialmente por meio dos Campos de Experiência, com destaque para "Corpo, Gestos e Movimentos". Em todas as obras, há uma valorização do brincar e das interações como práticas pedagógicas centrais para promover o desenvolvimento infantil, reafirmando o papel do movimento como linguagem e meio de aprendizagem na primeira infância.

Outro ponto de convergência é a necessidade de formação continuada para professores que atuam na Educação Infantil. Tanto as dissertações quanto os artigos apontam lacunas na formação inicial, enfatizando que a prática pedagógica nessa etapa exige um olhar sensível e conhecimentos específicos, alinhados às demandas da BNCC. Além disso, há um consenso sobre o papel do professor como mediador, que deve planejar e conduzir atividades lúdicas que respeitem o protagonismo infantil e a diversidade cultural.

Apesar dessas interseções, as publicações contribuem em seus enfoques e objetivos. Algumas dissertações, como "Linguagem Corporal e Expressividade", de Cintra (2023), exploram aspectos mais subjetivos, como a expressividade e a comunicação por meio do movimento, enquanto outras, como "Produção de Conhecimento Acadêmico sobre as Práticas Pedagógicas", de Losch, D. (2024), realiza análises integrativas para mapear tendências e lacunas na literatura acadêmica. O artigo "Educação Física, Educação Infantil e BNCC", de Silveira (2022), adota uma postura crítica ao apontar a ausência da Educação Física como componente curricular explícito na BNCC para a Educação Infantil, enquanto outras produções, como "Proposta Interventiva nas Aulas de Educação Física", de Gobbo (2020), apresentam sugestões práticas para integrar os princípios da BNCC ao cotidiano escolar.

Além disso, há diferenças na perspectiva metodológica. Algumas dissertações, teses e trabalho de conclusão – como "O Professor de Educação Física na Educação Infantil", de Leopoldino (2023) – destacam a percepção de gestores e supervisores

escolares, enquanto outras – como "Professores da Educação Infantil (com Formação em Educação Física)", de Diana (2023) – focam diretamente nas percepções e práticas dos professores. Já os artigos, em sua maioria, seguem abordagens exploratórias e documentais, enfatizando os pressupostos teóricos e metodológicos da BNCC e sua relação com a Educação Física.

Essas publicações também se complementam ao abordar os desafios enfrentados na implementação de práticas pedagógicas efetivas. As dissertações, trabalhos de conclusão e teses, de modo particular, destacam questões relacionadas à inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil, bem como as barreiras institucionais que dificultam sua atuação. Por outro lado, os artigos ampliam o debate ao propor reflexões mais abrangentes, explorando tanto as expectativas curriculares definidas pela BNCC quanto a necessidade de políticas educacionais que reconheçam e valorizem a importância dessa área.

Além de apontarem desafios, as dissertações, teses, trabalhos de conclusão e artigos analisados convergem ao reafirmar o papel essencial da Educação Física na Educação Infantil como promotora do desenvolvimento integral das crianças. Destacam, ainda, a BNCC como um marco relevante, embora desafiador, para a organização curricular. Ao oferecer perspectivas diversas que vão de análises críticas e teóricas a propostas práticas, essas produções compõem um panorama rico e indispensável. Esse conjunto de reflexões e contribuições fortalece a compreensão e a valorização da Educação Física na primeira infância, consolidando-a como um componente essencial para o desenvolvimento pleno das crianças.

Diante da riqueza das produções analisadas e das múltiplas abordagens que emergem do debate acadêmico recente, torna-se possível sintetizar alguns pressupostos teóricos e aplicados que fundamentam esta pesquisa. Esses pressupostos, derivados das contribuições teóricas e práticas reunidas na revisão, são essenciais para compreender os caminhos formativos e pedagógicos relacionados ao campo “Corpo, Gestos e Movimento” na Educação Infantil.

2.1 Pressupostos teóricos e aplicados para o campo “Corpo, Gestos e Movimentos” na Educação Infantil

A partir da análise das produções acadêmicas selecionadas nesta revisão sistemática, é possível identificar uma série de pressupostos teóricos e aplicados que fundamentam a atuação docente no campo “Corpo, Gestos e Movimento” na

Educação Infantil. Tais pressupostos não apenas reafirmam a relevância do tema, como também indicam caminhos concretos para a prática pedagógica nas creches.

No plano teórico, as pesquisas evidenciam a centralidade do corpo como linguagem originária da criança e como meio privilegiado de aprendizagem e expressão na primeira infância (Fonseca, 2008; Wallon, 2019; Kyrillos; Sanches, 2004). Os estudos convergem na compreensão de que o movimento não deve ser reduzido a uma dimensão exclusivamente fisiológica ou motora, mas compreendido como uma experiência significativa, simbólica e cultural (Silva; Sousa, 2020; Santin, 2003). Além disso, reconhecem o brincar como eixo estruturante da experiência corporal na infância, atribuindo-lhe um papel fundamental no desenvolvimento afetivo, social, cognitivo e motor (Cintra, 2023; Silveira, 2022).

Outro ponto recorrente nas produções analisadas é a crítica à lógica escolarizante e disciplinar ainda presente em muitas práticas pedagógicas na Educação Infantil. Autores como Diana (2023) e Gobbo (2020) apontam que práticas centradas no controle do corpo e na antecipação de conteúdos escolares comprometem a essência lúdica e expressiva da infância. Diante disso, defende-se uma pedagogia do corpo que valorize as interações, as experiências sensoriais e a autonomia das crianças, reconhecendo-as como sujeitos ativos na construção do conhecimento.

Do ponto de vista aplicado, os estudos indicam que práticas pedagógicas intencionais, que respeitam o protagonismo infantil e valorizam a mediação sensível dos professores, são essenciais para a efetiva incorporação do campo “Corpo, Gestos e Movimento” no cotidiano das creches (Leopoldino, 2023; Garanhan; Santana, 2017). Estratégias como o incentivo ao movimento espontâneo, o uso de materiais não estruturados, a exploração de diferentes ritmos, gestos e posturas são destacadas como fundamentais para favorecer a expressividade e a construção da consciência corporal das crianças.

Adicionalmente, as produções analisadas evidenciam a urgência de investimentos contínuos na formação inicial e continuada dos professores da Educação Infantil. A ausência de conhecimento específico sobre o corpo e o movimento compromete a qualidade das intervenções pedagógicas (Barbosa; Horn, 2018; Losch, M., 2024). Dessa forma, as pesquisas defendem propostas formativas que articulem teoria e prática, respeitem as especificidades da infância e considerem

os desafios concretos vivenciados pelos professores generalistas, especialmente no contexto das creches públicas.

Diante desse panorama, os pressupostos teóricos e aplicados identificados nesta revisão sistemática não apenas oferecem respaldo à presente pesquisa, como também sustentam a construção do produto educacional que será proposto. Eles reafirmam a importância de compreender o corpo como território de experiências e de garantir à criança o direito de se expressar, conhecer e transformar o mundo por meio do movimento.

Assim, os estudos revisados alimentam e inspiram a estruturação dos capítulos seguintes, que buscarão aprofundar a análise sobre as apropriações docentes do campo de experiência "Corpo, Gestos e Movimento", bem como sobre os desafios relacionados à qualificação docente e à efetivação das práticas pedagógicas nas creches públicas. Ao investigar como os professores da Educação Infantil vêm se apropriando das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular e como pensam incorporar o campo de experiência "Corpo, Gestos e Movimento" em sua prática pedagógica, pretende-se evidenciar os sentidos e significados que têm sido atribuídos ao corpo e ao movimento nas práticas educativas. Surge, então, como desdobramento investigativo e reflexivo desta revisão, o presente estudo, que se propõe a revelar e problematizar o (in)visível lugar do corpo e do movimento na creche: do campo de experiência à qualificação docente e ao desafio da prática pedagógica.

3 O MOVIMENTO CORPORAL NA INFÂNCIA E NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O movimento corporal da criança de 0 a 3 anos é uma das expressões mais significativas de sua existência e desenvolvimento. Presente desde os primeiros instantes de vida, o movimento não apenas traduz impulsos fisiológicos, mas constitui a principal forma de comunicação, interação e aprendizagem na primeira infância. Nesse período, em que a linguagem verbal ainda está em formação, é por meio do corpo em ação que a criança explora o mundo, constrói significados e organiza suas experiências internas.

É importante compreender que o movimento infantil ultrapassa a dimensão meramente motora. Ele envolve, de maneira interligada, aspectos cognitivos, emocionais, sociais e simbólicos. Fonseca (2008) refere-se ao movimento como um “ajustamento integral”, ou seja, uma síntese viva da integração entre o corpo, a mente e o afeto. O movimento é, portanto, uma ponte entre o que a criança sente, pensa e descobre. Ao mover-se, ela conhece a si mesma, compreende os limites e possibilidades de seu corpo, reconhece os objetos ao seu redor e estrutura sua percepção de tempo e espaço.

A construção dessas habilidades está intimamente ligada à estimulação motora vivida nos primeiros anos de vida. A estimulação é compreendida, aqui, como um processo que se dá tanto de forma espontânea — pela interação da criança com o ambiente — quanto de maneira estruturada, por meio das experiências corporais que vivencia. Trata-se de um elemento fundamental para o fortalecimento da maturação neurológica e para o desenvolvimento das funções superiores. Fonseca (2008) destaca que a estimulação bem conduzida proporciona uma organização sensório-motora mais eficiente, favorecendo a aprendizagem, a atenção, a coordenação e a regulação emocional.

A maturação neurológica, nesse contexto, refere-se ao processo contínuo de desenvolvimento do sistema nervoso central, especialmente nas estruturas cerebrais responsáveis pelo controle motor, pela percepção sensorial e pelas funções cognitivas superiores. Esse processo envolve a mielinização dos neurônios, o fortalecimento das sinapses e a organização progressiva das redes neurais. Segundo Fonseca (2008), a maturação neurológica está diretamente ligada à qualidade das experiências

vivenciadas pela criança nos primeiros anos de vida, sendo influenciada não apenas por fatores genéticos, mas também pela estimulação ambiental, pelas interações afetivas e pelas oportunidades de movimento. É por meio dessa maturação que a criança vai conquistando maior autonomia motora, controle postural, atenção e capacidade de autorregulação emocional e cognitiva.

Esse amadurecimento neurológico, por sua vez, sustenta o progresso visível na qualidade dos movimentos da criança. À medida que se desenvolve, ela transforma gestos simples em ações motoras mais elaboradas, demonstrando maior intenção, controle e coordenação. Essa evolução, que parte de movimentos reflexos para ações conscientes, evidencia o papel do corpo como fundamento da construção da inteligência. Piaget (2000) aponta que o período sensório-motor, que vai do nascimento até aproximadamente os dois anos de idade, é decisivo para a estruturação dos primeiros esquemas mentais da criança. Trata-se da primeira fase do desenvolvimento cognitivo segundo sua teoria, na qual o bebê aprende sobre o mundo por meio de suas sensações e movimentos. Nesse estágio, a criança constrói conhecimento a partir das ações concretas que realiza com o corpo, como segurar, empurrar, puxar ou levar objetos à boca. Para o autor, é nessa fase que se desenvolve a motricidade, entendida como a capacidade de a criança perceber e controlar seus próprios movimentos, aprimorando a coordenação motora e a relação entre o corpo e o ambiente. Assim, o movimento corporal deixa de ser apenas expressão fisiológica e passa a ser o ponto de partida da inteligência prática.

Da mesma forma, Wallon (2019) atribui ao movimento um papel originário na formação do pensamento. Segundo ele, emoção, ação e cognição são dimensões indissociáveis no processo de desenvolvimento infantil. O corpo, nessa perspectiva, é o primeiro mediador entre a criança e o mundo. Antes de falar, ela se expressa com o olhar, o gesto, o sorriso, o choro, o balbucio, o toque. Esses sinais corporais constroem uma linguagem viva, com a qual a criança comunica vontades, estabelece vínculos e participa do mundo social.

Superar a visão mecanicista do movimento — que o reduz à simples contração muscular ou à resposta automática a estímulos externos — é essencial para compreender a complexidade da ação corporal na infância.

Nesse sentido, Darido (1999) ressalta que o movimento deve ser entendido como uma prática humana carregada de significados, capaz de expressar sentimentos, ideias e valores, e não apenas como um ato físico ou motor. Ao

reconhecer o movimento como linguagem e manifestação cultural, amplia-se a compreensão sobre seu papel formador, sobretudo na infância, quando ele constitui a base das experiências cognitivas, afetivas e sociais da criança.

Essa concepção limitada ainda persiste em alguns discursos pedagógicos e clínicos, mas foi amplamente contestada por autores como Santin (2003), Fonseca (2008) e Le Boulch (2001). Para Santin (2003), o movimento deve ser reconhecido como uma linguagem: um meio expressivo dotado de intencionalidade, emoção e significado. Ele não é um ato vazio ou técnico, mas uma forma pela qual a criança expressa ideias, estados internos e explora o mundo ao seu redor.

Nesse sentido, Fonseca (2008) argumenta que o movimento é uma ferramenta vital de construção do conhecimento, pois articula percepção, ação e simbolização. Ele permite que a criança interprete, reorganize e atribua sentidos ao que vivencia. A compreensão do corpo como campo de significações desloca o olhar da performance motora para a experiência subjetiva do sujeito em movimento. Assim, cada gesto, cada deslocamento, cada toque passa a ser compreendido como um modo de ser-no-mundo.

Essa perspectiva é reforçada por Gordijn (*apud* Hildebrandt-Stramann, 2013), ao afirmar que o movimento é um processo dialógico, uma constante interação entre o mundo interno e o mundo externo. A criança, ao se mover, responde ao ambiente e, simultaneamente, o transforma. Seus movimentos expressam desejos, necessidades e curiosidades, e, ao mesmo tempo, criam novas formas de estar no espaço, novas formas de se relacionar e de se compreender como sujeito.

Com o passar do tempo, essas ações corporais ganham complexidade e intencionalidade. A repetição e a variedade de experiências motoras vão formando o que Funke (1983, *apud* Baecker, 2001) chama de repertório motor — um conjunto de habilidades que sustenta o desenvolvimento físico, cognitivo e afetivo. Esse repertório não se forma de maneira isolada: ele se estrutura a partir das interações com o ambiente, com os objetos e com os pares, consolidando aprendizagens que serão mobilizadas ao longo de toda a vida.

Além disso, é fundamental considerar o papel do movimento na constituição da cultura. Como destacam Vygotsky e Luria (1996), as ações motoras da criança não são meramente biológicas ou instintivas — elas carregam significados sociais e culturais. Ao brincar, dançar, correr ou se expressar com o corpo, a criança internaliza valores, normas e símbolos do grupo a que pertence. O comportamento natural

transforma-se, assim, em comportamento cultural. O movimento passa a ser, também, uma forma de pertencimento, de expressão de identidade e de construção de vínculos sociais.

Essa dimensão simbólica do movimento é essencial para o desenvolvimento afetivo e para a formação da consciência corporal. Borges (2002) afirma que o esquema corporal — isto é, a imagem que a criança constrói de seu próprio corpo — está profundamente ligado à forma como ela se movimenta e interage com o meio. A consciência de que se tem um corpo, que se pode controlar e dirigir movimentos, influencia diretamente o modo como a criança percebe a si mesma e sua relação com o espaço, o tempo e os outros.

Nesse processo de apropriação do próprio corpo e de suas possibilidades, entra em cena um conceito central para o desenvolvimento humano: a maturação. Longe de se restringir a um fenômeno puramente biológico ou genético, a maturação deve ser compreendida como uma construção dinâmica, que resulta da interação entre fatores orgânicos e experiências vividas. Trata-se de uma trajetória marcada por reorganizações contínuas entre o que é inato e o que é experienciado no ambiente social e cultural. O desenvolvimento da criança ocorre, portanto, em uma tensão criativa entre aquilo que ela já é capaz de fazer de forma autônoma e os estímulos, desafios e oportunidades oferecidos pelo meio.

Como enfatiza Fonseca (2008), a maturação é profundamente influenciada pelas experiências motoras e emocionais vivenciadas no cotidiano. São essas vivências — ricas ou limitadas, acolhedoras ou inibidoras — que ampliam ou restringem o potencial de desenvolvimento da criança, especialmente no que se refere à coordenação, à atenção, à autorregulação e à expressão simbólica.

Essa relação entre corpo, experiência e cognição foi amplamente estudada por Piaget (2000), que compreende o corpo como o primeiro instrumento de conhecimento. Segundo o autor, é por meio da manipulação de objetos, da experimentação ativa e da coordenação sensório-motora que a criança organiza seus primeiros esquemas mentais. Essas ações não apenas constroem a inteligência prática, mas também preparam o terreno para o pensamento simbólico, para a linguagem e para o raciocínio lógico.

A criança, ao se movimentar, não está apenas gastando energia ou ocupando o tempo; ela está ativamente construindo sua subjetividade e inteligência. É por meio do movimento que ela formula hipóteses, descobre consequências, exercita a

memória e amplia sua atenção. Essa perspectiva é corroborada por Kyrillos e Sanches (2004), que destacam o movimento como base fundamental para o desenvolvimento afetivo e intelectual. Ele capacita a criança a se expressar, organizar-se e posicionar-se diante do mundo.

O movimento, que segundo os conhecimentos atuais ultrapassa o ato mecânico e o próprio indivíduo, sendo à base das posturas e posicionamentos diante da vida; o intelectual, que encerra a gênese e todas as qualidades da inteligência do pensamento humano, seu desenvolvimento depende do movimento para estabelecer, desenvolver e operar; o afeto, que é a própria pulsão interna do indivíduo, que matiza a motivação e envolve todas as relações do sujeito com os outros, com o meio e consigo mesmo (Kyrillos; Sanches, 2004, p. 167).

A partir dessas vivências corporais, a criança aprimora sua sensibilidade, sua escuta interna e sua criatividade. Cada ação motora carrega emoção e significado, tornando-se um poderoso instrumento de aprendizagem e de conexão com o outro. A afetividade se manifesta em cada gesto, em cada toque, em cada tentativa de explorar o espaço. A criança sente com o corpo, percebe com o corpo e, sobretudo, aprende com o corpo.

Percebe-se, portanto, que o movimento é a primeira linguagem da criança. Ele precede a fala, acompanha o pensamento e estrutura o vínculo essencial com o mundo. Compreender essa centralidade do movimento no desenvolvimento infantil amplia nossa visão sobre a infância, revelando-a como um tempo vital de descoberta, expressão e formação integral do ser.

A partir dessas reflexões, torna-se necessário avançar na compreensão sobre como o movimento se manifesta nas vivências cotidianas da criança, especialmente nos espaços institucionais voltados à Educação Infantil. É nesse contexto que se investigará de que forma as experiências corporais são compreendidas, acolhidas e potencializadas no ambiente da creche — espaço que assume papel fundamental na consolidação das bases do desenvolvimento humano das crianças na faixa etária de 0 a 3 anos.

3.1 O movimento na creche: corpo, docência e instituição

O corpo da criança pequena é sua primeira forma de expressão, um instrumento primordial de pensamento e comunicação com o mundo. Na creche, onde as crianças vivem experiências que moldarão significativamente sua percepção de mundo, o corpo assume o papel de mediador essencial entre a criança e a realidade que a cerca. Ainda que o movimento já tenha sido abordado anteriormente como

linguagem originária e estruturante do desenvolvimento, neste subcapítulo o foco se volta para o espaço da creche e as práticas pedagógicas que o permeiam, analisando como se organiza a relação entre movimento, docência e instituição. É por meio do corpo que a criança organiza suas experiências, percebe o mundo e aprende, não se limitando ao desenvolvimento motor, mas intrinsecamente ligando-se às dimensões cognitivas, emocionais e sociais.

A creche, como primeira etapa da Educação Básica, não é apenas um local de permanência: é um espaço de direitos, cuidado e educação. Esse entendimento é reforçado por documentos legais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) e, mais recentemente, pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC garante que a Educação Infantil considere todas as dimensões do desenvolvimento infantil, orientando a elaboração dos currículos pelos estados e municípios. Ela afirma o direito da criança de viver experiências integradas que promovam seu desenvolvimento nos campos afetivo, social, físico e cognitivo, consolidando uma nova concepção de infância. Tais documentos impõem às instituições a responsabilidade de oferecer tempos e espaços intencionais de aprendizagem, e não apenas de acolhimento. O docente, ao planejar suas práticas, deve seguir as diretrizes da BNCC, que propõe o desenvolvimento integral da criança, ou seja, cognitivo, social e motor. Para isso, a BNCC inclui os Campos de Experiência, que abordam diferentes aspectos do desenvolvimento infantil, sendo eles: O Eu, o Outro e o Nós; Traços, Sons, Cores e Formas; Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação; Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações; e o Corpo, Gestos e Movimentos. Esses Campos de Experiência têm como objetivo organizar e direcionar as aprendizagens na Educação Infantil, oferecendo um referencial comum para todo o país.

No entanto, o que se percebe na prática é que ainda há uma distância significativa entre os princípios normativos e o cotidiano vivenciado nas creches. Em muitos casos, o corpo da criança segue sendo tratado como objeto de cuidado, e o movimento é limitado à recreação, à espera do intervalo ou à repetição de comandos motores. Práticas pedagógicas centradas na disciplina, na ordem e no controle do corpo ainda são comuns, como alertam Richter e Vaz (2005) e Camargo e Dornelles (2023), o que evidencia uma herança de concepções ultrapassadas sobre infância e educação. Essas restrições inibem a capacidade de as crianças se expressarem e aprenderem de maneira plena. Adicionalmente, fatores como a falta de infraestrutura,

formação, conhecimento específico e reflexão da prática contribuem para negligenciar e restringir ações sobre o corpo e movimento.

Diante disso, o papel do professor ganha uma dimensão central. É por meio da ação docente que o corpo da criança pode ser valorizado, acolhido e promovido como linguagem de aprendizagem. A prática pedagógica na creche deve ser intencional e fundamentada, contemplando experiências que envolvam o corpo em movimento como parte integrante do processo educativo. Fonseca (2008) afirma que é por meio do corpo que a criança organiza suas experiências, e que o ambiente escolar precisa ser diferente do espaço adulto — adaptado às suas necessidades sensório-motoras, sociais e simbólicas. O professor não é apenas um transmissor de conteúdos, mas um facilitador do desenvolvimento integral da criança, atuando como mediador que, ao compreender a complexidade do ambiente escolar, adapta-se às necessidades das crianças e às demandas do contexto social e cultural. Nesse sentido, Shulman (2014) destaca que o ato de ensinar envolve um processo de raciocínio e reflexão, no qual o professor mobiliza diferentes tipos de conhecimento — o domínio do conteúdo, o saber pedagógico e a compreensão do contexto — para transformar o conhecimento em experiências significativas. Essa compreensão reforça a necessidade de uma docência consciente e intencional, capaz de articular teoria e prática de modo a favorecer o desenvolvimento integral das crianças.

A intervenção pedagógica é crucial para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil, não sendo meramente recreativa, mas sim proporcionando experiências significativas.

Mas, como garantir que o professor esteja preparado para isso?

A docência na Educação Infantil requer uma compreensão ampla do desenvolvimento infantil e das linguagens da infância. Como afirma Libâneo (2007), a formação inicial não deve se restringir à docência, mas promover uma reflexão constante sobre as práticas educativas. No entanto, a formação inicial ainda apresenta lacunas nesse sentido, sobretudo quando se trata da corporeidade e do campo “Corpo, Gestos e Movimento” da BNCC. A recente reformulação das diretrizes curriculares para formação docente (CNE/CP, 2019) tem sido alvo de críticas, por reforçar uma abordagem tecnicista e reduzir o espaço das ciências da educação e da pedagogia no currículo da licenciatura. Como aponta Freitas (2019), essas mudanças comprometem a qualidade da formação, pois desvalorizam o olhar crítico e a capacidade de articulação teórica com a prática docente, retirando das Universidades

a possibilidade de formação solidamente constituída no campo das ciências da educação e das ciências pedagógicas. A fragilização do processo de estágio supervisionado, elemento essencial para a prática profissional, também foi questionada.

Nesse cenário, a formação continuada surge como uma possibilidade de qualificação profissional. Imbernón (2022) reforça que o professor é um sujeito em constante formação, que nunca para de aprender, precisando estar sempre ligado nas mudanças da educação e saber como adaptar o que faz em sala de aula para atender às necessidades atualizadas dos alunos. Porém, estudos como os de Dias (2019) e Gatti (2013) indicam que as formações continuadas oferecidas aos professores da Educação Infantil são, muitas vezes, superficiais e desvinculadas da realidade cotidiana das salas de aula, dificultando a implementação de propostas pedagógicas inovadoras. Isso dificulta que o professor compreenda com profundidade o papel do movimento na infância, limitando a aplicação prática do que é proposto pela BNCC. Torna-se essencial, portanto, compensar tanto a formação inicial quanto a formação continuada dos professores da Educação Infantil, com um investimento que fortaleça o conhecimento sobre a corporeidade infantil e sua relação com os processos de aprendizagem.

É fundamental compreender e aprofundar algumas concepções que sustentam a prática pedagógica com o corpo em movimento na creche. A educação pelo movimento ultrapassa a ideia tradicional de atividade física como recreação ou gasto de energia. Trata-se de uma abordagem que reconhece o corpo como mediador do conhecimento, como linguagem e como expressão integral da criança. Wallon (2019) argumenta que o movimento é essencial para o desenvolvimento cognitivo e emocional desde os primeiros anos de vida. Le Boulch (2001) e Fonseca (2008) destacam que o movimento não é um comportamento automático, mas sim uma ação significativa, carregada de sentido e de intenção, pela qual a criança pensa, age, sente e se comunica com o mundo.

Outro conceito essencial é o de estimulação motora, que compreende as experiências organizadas ou espontâneas que contribuem para o desenvolvimento neurológico e sensório-motor da criança. Fonseca (2008, p. 294) afirma que “As necessidades de movimento em termos evolutivos são diferenciadas, daí a significação social, cultural que a educação do movimento ocupa hoje”, e por isso é essencial proporcionar às crianças situações-problema e contextos práticos para

dominarem e aperfeiçoarem o seu corpo e as suas relações com o espaço, interagindo com os outros objetos de forma agradável e prazerosa. A intencionalidade e a intensidade dos estímulos presentes no ambiente escolar favorecem diretamente seu desenvolvimento. Assim, ao serem oferecidas atividades motoras, a criança recebe estímulos que ampliam suas capacidades, percepções e sua relação com o mundo ao seu redor.

Experimentar o mundo por meio do corpo é, portanto, uma necessidade vital da infância. A criança pequena, por não ter ainda estabelecido uma comunicação completa com o mundo pela oralidade, utiliza o movimento corporal para se comunicar. O corpo surge, assim, não só como um instrumento de descoberta de si e do meio exterior, mas também como um instrumento de relação e comunicação com os outros.

Nesse contexto, a prática pedagógica deve ser compreendida como ação intencional, contextualizada e sensível.

Kramer e Leite (2009) destacam que a interação entre professores e crianças é essencial para o desenvolvimento infantil. Oliveira, V. (2011) acrescenta que o conhecimento do próprio corpo é fundamental para a criança entender o mundo, manipulando e observando seu entorno de maneira ativa e crítica. O movimento corporal, como reforçam Soares, Prodócimo e Marco (2016, 1126), é uma forma de linguagem que proporciona autonomia para a criança, pois se compõe de expressão e intenção. “O movimento é, portanto, uma das principais formas pelas quais as crianças se expressam, desenvolvem-se e aprendem”. É através do movimento que elas constroem seus conhecimentos e exploram o mundo ao seu redor.

A intervenção pedagógica, por sua vez, representa o momento em que o professor reorganiza, amplia ou transforma uma situação de aprendizagem a partir das observações feitas em tempo real. Drumond (2016) afirma que essa intervenção requer presença ativa, sensibilidade e clareza de objetivos, garantindo desafios adequados às necessidades da infância. A atuação docente, nesse sentido, vai além da execução de tarefas: envolve decisões éticas, políticas e pedagógicas que moldam diretamente o ambiente de aprendizagem. Gauthier e Tardif (2014) afirmam que o professor é um tomador de decisões que, ao interagir com os alunos, utiliza seu repertório de saberes para criar ambientes de aprendizagem ricos e desafiadores. Mendonça (2004) complementa: a função do professor atua em todas as dimensões do desenvolvimento infantil, auxiliando na construção da unidade corporal e na

afirmação da identidade da criança. Assim, o professor torna-se um facilitador do desenvolvimento integral, promovendo vivências equilibradas entre corpo, mente e emoções, permitindo que a criança explore e desenvolva suas capacidades de maneira harmoniosa.

Além disso, é fundamental compreender que o movimento não apenas expressa o mundo interior da criança, mas também a conecta à cultura na qual está inserida. A criança, conforme Basei (2008, p. 5), “utiliza seu corpo e o movimento como forma de interagir com outras crianças e com o meio, produzindo culturas”. A autora enfatiza a importância e a necessidade das práticas pedagógicas utilizadas na Educação Infantil (EI), as quais possibilitam que as crianças tenham espaços e tempos para criar, expressar e construir seus conhecimentos por meio do movimento. Nesse sentido, a autora continua a destacar que a criança na EI precisa ter o maior contato possível com experiências diversificadas de movimento corporal, para que consigam se movimentar de maneira livre, estabelecendo suas próprias relações com a cultura corporal de movimento.

Essa cultura corporal de movimento valoriza o papel central do corpo e do movimento na expressão da identidade, no desenvolvimento integral e no bem-estar da criança, promovendo um desenvolvimento enriquecedor e expressivo. Ao proporcionar vivências corporais amplas e respeitadas, a escola contribui para que a criança explore, descubra, organize e ressignifique o mundo à sua volta de forma ativa e expressiva. Como alertam Altmann, Mariano e Uchoga (2012), a escola é, muitas vezes, o local onde as crianças passam a maior parte do tempo durante o dia, sendo um espaço e tempo de grandes aprendizagens e experiências, referentes ao corpo e movimento. Moura, Costa e Antunes (2016) reforçam que o movimento é a base para o desenvolvimento de um trabalho junto à EI, pois é por meio dele que as crianças compreendem, expressam e constroem significados. Além disso, o movimento auxilia o processo de socialização das crianças e o desenvolvimento de sua autonomia.

A consideração do espaço dado ao corpo e ao movimento, como lembra o documento da BNCC, não se refere apenas à estrutura física da escola, mas às oportunidades pedagógicas que ela oferece. Ela abrange as oportunidades que as instituições de Educação Infantil oferecem para que o corpo seja utilizado como instrumento de comunicação, expressão, ação e exploração do mundo. Portanto, cabe ao professor planejar e organizar o cotidiano com base nesse entendimento, promovendo um ambiente educativo que favoreça a expressão corporal, o

protagonismo infantil e o desenvolvimento integral. Compete a ele também promover um ambiente educativo que valorize o movimento corporal e o desenvolvimento integral da criança, monitorando o espaço físico como um meio lúdico para exploração, descoberta e entrega, facilitando a formação de indivíduos reflexivos, críticos e protagonistas da aprendizagem.

Por fim, ao refletir sobre o movimento corporal da criança no cotidiano da creche, é inevitável retomar os marcos legais e curriculares que sustentam a prática pedagógica na Educação Infantil, mesmo que brevemente neste momento. A BNCC (2017) representa uma síntese das políticas educacionais voltadas para a infância, ao reconhecer o direito da criança à experiência, à ludicidade e ao desenvolvimento integral. Seus Campos de Experiência, especialmente o “Corpo, Gestos e Movimento”, reforçam o entendimento de que o corpo não pode ser apartado do processo educativo. Ainda que o aprofundamento sobre esses documentos e sua trajetória histórica seja feito no próximo capítulo, é importante desde já reconhecer que eles são o pano de fundo das práticas analisadas neste trabalho.

4 EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E SUA NORMATIZAÇÃO

Antes de entrar propriamente no objeto de investigação deste estudo, será feito um pequeno recorte histórico para situar de que forma este ambiente tem se estruturado na perspectiva de estimulação motora da criança. Para tanto, o recorte começa a partir do final do século XIX e início do século XX, quando as primeiras iniciativas de atendimento à infância surgiram como resposta às demandas sociais e econômicas de um país em processo de industrialização. As creches e jardins de infância da época eram voltados principalmente para o cuidado de crianças de famílias operárias, com enfoque assistencialista e pouca ênfase no aspecto educativo.

Como aponta Veiga (2007), compreender a história da educação implica reconhecer que as instituições escolares e as práticas pedagógicas são construções sociais, que refletem as condições políticas, econômicas e culturais de cada período histórico. Sob essa perspectiva, a Educação Infantil, em seu surgimento, estava marcada por um caráter assistencial e excludente, voltado à proteção das classes trabalhadoras e distante de uma concepção pedagógica voltada ao desenvolvimento integral da criança.

Antes da Constituição Federal de 1988, o atendimento em creches e pré-escolas no Brasil era bastante precário, e a falta de uma política educacional consolidada comprometia tanto o acesso quanto a qualidade do serviço. A oferta de educação infantil era irregular, com muitas instituições funcionando de maneira informal e sem regulamentação, resultando em uma grande variedade de abordagens pedagógicas e estruturas físicas. Assim, as creches eram vistas mais como serviços de assistência social do que como instituições educacionais, frequentemente focando apenas na guarda das crianças, sem a devida preocupação com seu desenvolvimento integral.

Esse cenário começou a mudar com a Constituição Federal de 1988, que representou um avanço significativo ao incluir a Educação Infantil na base educacional brasileira. O artigo 208 assegura o “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade” (Brasil, 1988, art. 208), reconhecendo o direito à educação desde a primeira infância. Esse reconhecimento consolidou a importância de oferecer às crianças oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem nos

primeiros anos de vida, incorporando a Educação Infantil como uma etapa essencial da educação básica.

O marco legal foi aprofundado com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, que regulamentou a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, enfatizando sua finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança nos aspectos físico, cognitivo, intelectual e social. Ao complementar a ação da família e da comunidade, as instituições de Educação Infantil passaram a ter um papel pedagógico formalizado, contribuindo para o desenvolvimento global da criança (Brasil, 1996).

Além de regulamentar essa etapa educacional, a LDB introduziu a exigência de que os profissionais atuantes na Educação Infantil possuíssem formação superior em pedagogia. No artigo 62, a lei estabelece que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena” (Brasil, 1996, art. 62). Essa exigência tinha como objetivo garantir que os professores estivessem preparados, tanto em conhecimento teórico quanto prático, para lidar com as especificidades do desenvolvimento infantil. Como observa Barbosa (2006, p. 169), “a formação em pedagogia é fundamental para que os professores compreendam as fases do desenvolvimento infantil e possam atuar de maneira adequada em cada etapa da infância”. Essas mudanças foram essenciais para redefinir a prática docente e o papel da Educação Infantil.

A implementação de políticas públicas externas para a Educação Infantil tem sido uma prioridade no Brasil nas últimas décadas. A promulgação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), em 1998, representou um avanço significativo ao fornecer orientações pedagógicas para as instituições de ensino. O RCNEI destacou a importância de criar ambientes que promovam a exploração, a descoberta e a expressão criativa das crianças, enfatizando que a Educação Infantil não deve se limitar ao cuidado, mas também à promoção do desenvolvimento integral (Brasil, 1998).

Além disso, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) reforça o direito das crianças a uma educação que respeite suas singularidades e promova seu bem-estar (Brasil, 1990). Esses documentos refletem o compromisso do Estado brasileiro em garantir que a Educação Infantil seja um direito para todas as crianças, independentemente de sua condição socioeconômica.

As influências internacionais, como as ideias de Froebel, Montessori e outros pedagogos, começaram a moldar as práticas educacionais voltadas à infância no Brasil. Froebel, pedagogo alemão considerado o pai do jardim de infância, acreditava que o brincar na primeira infância é essencial para o desenvolvimento da criança, permitindo que ela explore o mundo ao seu redor de maneira significativa e criativa. Segundo ele:

Neste estágio de desenvolvimento, a criança vai crescendo como ser humano que sabe usar seu corpo, seus sentidos, seus membros. Meramente por motivo de seu uso ou prática, mas não por busca de resultados em seu uso. Ela é totalmente indiferente a isso, ou melhor, ela não tem ideia sobre o significado disso. Por tal razão, a criança neste estágio começa a brincar com seus membros – mãos, dedos, lábios, línguas, pés, bem como com as expressões dos olhos e face (Froebel, 1912, p.48 *apud* Kishimoto, 1996, p. 149).

Montessori, médica e pedagoga italiana, enfatizava que as atividades lúdicas estruturadas promovem não apenas o aprendizado, mas também a autonomia e a autoconfiança da criança. Para ela, “a criança não cresce porque se alimenta, porque respira, porque se encontra em condições de clima favorável; cresce porque a vida exuberante dentro de si se desenvolve” (Montessori, 2017, p. 70). Logo, o ambiente e as atividades de aprendizagem que envolvem a criança devem oferecer todos os elementos que contribuam com seu pleno desenvolvimento psicológico, social e cognitivo.

As transformações no campo da pedagogia ao longo do século XX, marcadas pela transição da abordagem tradicional para a pedagogia nova, desempenharam um papel crucial na consolidação da Educação Infantil. Essa mudança representa uma reorientação das práticas educacionais, deslocando o foco do professor e dos conteúdos para a centralidade da criança no processo educativo. A pedagogia nova situa a criança no centro das suas preocupações e se opõe a uma pedagogia tradicional centrada no mestre e nos conteúdos a transmitir (Gauthier; Tardif, 2010). Essa mudança foi fortemente influenciada pelas contribuições de Piaget, Vygotsky e Wallon, que, com distintas abordagens, enfatizaram o papel ativo da criança na construção do conhecimento e no desenvolvimento integral. Essas concepções impactaram diretamente a pedagogia da infância, favorecendo políticas e práticas educativas mais atentas à escuta, à ludicidade e às interações significativas (Kramer, 2019; Oliveira, 2010).

Nesse contexto, Kramer *et al.* (2019, p. 241) destacam: “colocar as crianças no centro da cena não nos exime de conhecer seus contextos, os cenários, e exige ao

mesmo tempo acolher e estabelecer laços de confiança”. Essas reflexões reforçam a necessidade de políticas educacionais que valorizem o brincar, a criatividade e a interação social como fundamentos da educação na primeira infância.

Apesar dos avanços com o RCNEI, sua falta de obrigatoriedade limitou sua implementação em muitas instituições. Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017 e sua implementação a partir de 2018, buscou-se ampliar essas diretrizes e propor uma nova organização curricular para a Educação Infantil. A principal inovação da BNCC foi a formulação dos cinco Campos de Experiência, os quais são organizados em torno das interações e do brincar.

Diferentemente do RCNEI, a BNCC propõe uma abordagem integrada e centrada nos direitos de aprendizagem das crianças. No entanto, sua adoção também tem sido alvo de críticas. Barbosa, Silveira e Soares (2019) alertam que a estrutura do documento pode sugerir controle sobre o trabalho educativo, abrindo espaço para avaliações em larga escala e comprometendo a diversidade das práticas pedagógicas. Ainda que reconheçam avanços na valorização da Educação Infantil, os autores sugerem cautela na forma como o documento é interpretado e implementado.

Outros autores, como Oliveira (2019), Saviani (2019), Ferreira e Santos (2020) e Krawczyk e Vieira (2021), vão além, apontando limitações na formulação da BNCC. Saviani (2019) questiona sua legitimidade por não ter sido fruto de um processo coletivo e democrático. Já Krawczyk e Vieira (2021) apontam que a lógica de competências presente no texto está alinhada a modelos internacionais de avaliação e desempenho, muitas vezes descolados da realidade brasileira, sobretudo nas creches públicas.

Dessa forma, a escolha da BNCC como referência analítica neste trabalho não se dá por sua obrigatoriedade normativa, mas por sua influência concreta nas práticas pedagógicas da Educação Infantil. Esta pesquisa busca compreender de que maneira os professores generalistas têm se apropriado — ou não — dos pressupostos do campo de experiência “Corpo, Gestos e Movimento”, considerando os desafios da formação docente, das condições institucionais e das concepções de infância que permeiam o cotidiano das creches. A BNCC, portanto, é aqui mobilizada como objeto de análise crítica.

Com isso, no próximo capítulo, será aprofundado o debate sobre os Campos de Experiência definidos pela BNCC, com foco especial no campo “Corpo, Gestos e

Movimento”, analisando seus princípios, intencionalidades e os desafios de sua implementação no contexto da prática docente em creches.

5 OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA E A CENTRALIDADE DO MOVIMENTO NA BNCC

A escolha da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como referência central nesta pesquisa justifica-se por seu caráter normativo e por ser, atualmente, o principal documento que orienta a organização curricular da Educação Infantil em todo o território nacional. Homologada em 2017, a BNCC não apenas define as aprendizagens essenciais para cada etapa da Educação Básica, mas também expressa uma concepção de infância que reconhece a criança como sujeito de direitos e como protagonista de seu desenvolvimento. Assim, ela torna-se um parâmetro legítimo para a análise das práticas pedagógicas, especialmente no que se refere ao campo de experiência “Corpo, gestos e movimentos”, foco desta investigação.

Ao considerar a BNCC como objeto de análise, esta pesquisa parte do entendimento de que tal documento sintetiza um conjunto de princípios pedagógicos e epistemológicos construídos ao longo de décadas por meio de debates acadêmicos, políticas públicas e pesquisas sobre o desenvolvimento infantil. Seus fundamentos dialogam com autores como Vygotsky, Wallon, Piaget e outros estudiosos que defendem a centralidade das interações sociais, do brincar, da linguagem e do corpo na aprendizagem da criança. Dessa forma, os campos de experiência propostos pela BNCC não são produtos arbitrários, mas resultam de um esforço em articular a teoria à prática pedagógica, traduzindo saberes validados por pesquisas no campo da infância.

A BNCC organiza a Educação Infantil a partir de dois eixos estruturantes — as interações e as brincadeiras — e estabelece seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Esses direitos são compreendidos como princípios norteadores da prática pedagógica e indicam que a criança aprende e se desenvolve em contextos ricos em experiências lúdicas, afetivas, sensoriais e simbólicas.

De acordo com o documento (Brasil, 2017), o direito de conviver implica a construção de vínculos, o exercício da empatia e da cooperação em contextos coletivos; o direito de brincar assegura à criança o acesso ao imaginário, à experimentação e à criação; o direito de participar promove sua atuação ativa nos processos de decisão e de aprendizagem; o direito de explorar convida à investigação

do mundo com o corpo e os sentidos; o direito de expressar-se valoriza múltiplas linguagens, incluindo a corporal; e o direito de conhecer-se propõe o fortalecimento da identidade, da autonomia e da consciência de si.

A garantia desses direitos se dá por meio dos campos de experiência, que estruturam o currículo da Educação Infantil e possibilitam uma abordagem integrada do desenvolvimento. Conforme argumentam Barbosa *et al.* (2021), os campos de experiência favorecem a aprendizagem contextualizada e significativa, promovendo vivências que respeitam a complexidade da infância e evitam a fragmentação do conhecimento. São cinco os campos propostos: “O eu, o outro e o nós”; “Corpo, gestos e movimentos”; “Traços, sons, cores e formas”; “Escuta, fala, pensamento e imaginação”; e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”.

O campo “O eu, o outro e o nós” tem como foco central a construção da identidade pessoal e coletiva, por meio de interações sociais que contribuem para o desenvolvimento da autonomia, da empatia e do respeito à diversidade. Vygotsky (*apud* Pereira, 2012) ressalta que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio das interações sociais mediadas, o que reforça o papel do outro como agente fundamental na aprendizagem. Nesse processo, o corpo e o movimento se revelam como elementos essenciais para o estabelecimento de vínculos afetivos e sociais, sendo a comunicação não verbal e as expressões corporais parte intrínseca da vivência relacional da criança.

O campo “Traços, sons, cores e formas” abrange experiências estéticas e sensoriais que promovem a expressão artística e a criatividade. A manipulação de materiais diversos — como tintas, papéis, argilas e instrumentos musicais — estimula a criança a explorar texturas, formas e ritmos, tanto ativando a motricidade fina quanto ampliando-a. Piaget (2012) destaca que a criança aprende pela ação sobre o meio, e essas ações, necessariamente, envolvem o corpo em movimento. Dançar, desenhar, pintar e dramatizar histórias são práticas que evidenciam a indissociabilidade entre arte e corporeidade.

No campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, o desenvolvimento da linguagem é compreendido como um processo múltiplo, que integra oralidade, escuta atenta, expressão corporal e pensamento simbólico. Luria (2017) explica que a linguagem reorganiza as funções psíquicas e amplia as capacidades de pensamento da criança. Dessa maneira, contar histórias, cantar, dialogar e gesticular são ações

que mobilizam corpo e mente, favorecendo a ampliação do vocabulário, da imaginação e das habilidades de comunicação.

O campo “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” propõe a exploração do mundo físico e a construção de noções matemáticas, espaciais e temporais por meio da vivência concreta. Piaget (2012) afirma que o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático decorre da interação ativa com objetos e ambientes. Nesse sentido, o movimento corporal é fundamental: ao deslocar-se, construir, medir, comparar e ordenar, a criança vivencia conceitos abstratos de forma tangível e significativa.

Dentre todos os campos, o “Corpo, gestos e movimentos” ocupa um lugar central nesta pesquisa, pois evidencia o reconhecimento do corpo como dimensão essencial da experiência infantil. A BNCC propõe que as crianças tenham liberdade para explorar diferentes formas de movimento — como correr, saltar, equilibrar-se, rolar, dançar, manipular objetos —, respeitando suas individualidades e ritmos. Essa perspectiva rompe com a ideia tradicional do corpo como objeto a ser controlado e normatizado e o assume como sujeito de experiências e aprendizagens.

Segundo Oliveira (2019), o campo “Corpo, gestos e movimentos” reafirma a importância de práticas pedagógicas que valorizem o protagonismo infantil e respeitem a diversidade das infâncias. Isso implica considerar o movimento não como uma atividade complementar, mas como um eixo estruturante do desenvolvimento infantil. A criança aprende com o corpo e pelo corpo, e é por meio dele que constrói relações com o mundo, com os outros e consigo mesma.

Estudos recentes confirmam a relação direta entre o movimento e o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Como argumentam Barbosa *et al.* (2021), experiências corporais ricas e variadas contribuem para o fortalecimento da autoestima, da autorregulação emocional e da capacidade de resolução de problemas, além de promoverem vínculos afetivos e cooperação entre os pares.

Assim, torna-se evidente que o movimento não pode ser tratado como um aspecto isolado, nem restrito a momentos específicos do cotidiano escolar. Ele deve atravessar todos os campos de experiência como elemento transversal que favorece a integração entre diferentes áreas do saber e sustenta a aprendizagem de forma viva, sensível e significativa. Como destacam Silva e Sousa (2020), a BNCC estabelece diretrizes claras que valorizam o corpo como linguagem e expressão da infância,

garantindo que as vivências corporais tenham espaço e legitimidade nas práticas pedagógicas.

Ao reconhecer o papel central do movimento na infância, a BNCC apresenta-se não apenas como um documento normativo, mas como uma diretriz que incorpora princípios construídos por meio de pesquisas e reflexões teóricas consolidadas. A articulação entre corpo, linguagem, interação e aprendizagem reafirma a necessidade de práticas pedagógicas que contemplem o ser humano em sua totalidade.

Dessa forma, este capítulo evidencia que o movimento ocupa uma posição de destaque na BNCC e que sua presença nos campos de experiência reflete não apenas uma proposta pedagógica atualizada, mas também uma resposta concreta às evidências da literatura especializada sobre o desenvolvimento infantil. Compreender essa centralidade é essencial para que se possa, nos capítulos seguintes, investigar de que forma tais diretrizes têm sido apropriadas por professores da Educação Infantil, especialmente no contexto das creches. Para isso, nos próximos capítulos, serão apresentados os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa, com a descrição dos sujeitos participantes, dos instrumentos utilizados e dos caminhos percorridos na coleta e análise dos dados. Essa etapa é fundamental para sustentar, com base empírica, a reflexão sobre os desafios e possibilidades que emergem da prática cotidiana nas instituições de Educação Infantil.

6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo adotou uma abordagem qualitativa, uma vez que buscou compreender os conhecimentos e atitudes dos professores de creche, considerando suas formações, os contextos em que estão inseridos e suas interações no ambiente escolar. Segundo Yin (2016), a pesquisa qualitativa permite investigar como os participantes interpretam, vivenciam e atribuem significado às suas práticas, valorizando suas experiências. Nesse mesmo sentido, Lüdke e André (2022) destacam que essa abordagem possibilita relacionar os dados empíricos ao conhecimento teórico existente, aprofundando a análise das práticas pedagógicas e o entendimento dos sentidos atribuídos pelos professores às suas vivências.

Diante desses objetivos, a pesquisa participante mostrou-se coerente com o percurso metodológico adotado, pois envolveu a participação ativa da pesquisadora junto aos sujeitos da investigação, promovendo a construção coletiva do conhecimento e o aprimoramento das práticas docentes. Conforme ressalta Demo (2000), esse tipo de pesquisa permite que os participantes não apenas compartilhem suas experiências, mas também ressignifiquem suas práticas a partir da interação com o grupo e com o pesquisador. Marli André (2010) complementa que o pesquisador, ao se inserir no campo e construir relações horizontais com os participantes, contribui para a emergência de novos olhares e práticas educativas mais reflexivas.

Nesse contexto, o desenvolvimento da pesquisa foi pautado por encontros presenciais que priorizaram um ambiente acolhedor, confortável e propício à escuta e ao diálogo. Os espaços escolhidos contaram com infraestrutura adequada, como mesas, cadeiras, acesso à internet wi-fi e tomadas, além de localização acessível, com boas opções de transporte e estacionamento, visando garantir o bem-estar e a participação ativa dos professores.

O processo de investigação iniciou-se com a aplicação de um questionário, cujo objetivo foi mapear as percepções, dificuldades e demandas específicas dos docentes em relação ao campo de experiência “Corpo, Gestos e Movimentos” da BNCC. A partir da análise das respostas, foram organizadas oficinas formativas, que funcionaram como momentos de reflexão conjunta entre a pesquisadora e os professores,

promovendo a análise das práticas pedagógicas e a elaboração de estratégias que favorecessem a integração do campo de experiência às rotinas das creches.

Todo esse percurso é detalhado a seguir, incluindo a descrição do campo de pesquisa, a seleção dos participantes e a organização das oficinas.

6.1 Campo de pesquisa

O estudo foi realizado na cidade de Santo André, localizada na região metropolitana de São Paulo. Segundo dados do IBGE (2023), o município possui uma área territorial de 175,782 km² e população estimada de 778.711 habitantes em 2024. No que se refere à qualidade da educação básica, o município apresenta um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 6,5 para os anos iniciais do ensino fundamental — em uma escala de 0 a 10 —, não havendo ainda uma avaliação específica para a educação infantil.

A escolha de Santo André como campo de pesquisa esteve relacionada à atuação da pesquisadora na rede municipal de ensino desde 2009, com experiência direta em unidades de educação infantil e observação contínua do movimento corporal das crianças pequenas. A rede municipal conta com 42 creches públicas e 21 creches conveniadas, de acordo com o site oficial da Secretaria de Educação do município (santoandre.educacao.com.br).

A seleção das unidades participantes não só se restringiu ao critério de proximidade geográfica em relação ao local de trabalho e residência da pesquisadora. Considerou-se, também, a diversidade territorial e sociocultural das creches, com o objetivo de garantir um olhar mais abrangente sobre as práticas pedagógicas no município. Além disso, a participação dos professores foi voluntária, respeitando seu interesse em contribuir com o estudo.

Após a autorização da Secretaria de Educação de Santo André, foi realizado um levantamento dos setores aos quais pertencem as creches da rede municipal, com o objetivo de ampliar o conhecimento sobre a diversidade regional da educação infantil no município. Esses setores representam subdivisões administrativas responsáveis por organizar a gestão e o acompanhamento das unidades escolares.

O Quadro 5, a seguir, apresenta a organização das 42 creches municipais de Santo André (SP), distribuídas em 9 setores. Cabe destacar que os setores 02 e 03 contam, cada um, com apenas uma creche. Essa distribuição se explica pelo fato de que, nesses setores, além da creche, estão localizadas principalmente Escolas

Municipais de Educação Infantil (EMEIs), instituições que atendem exclusivamente crianças de 4 e 5 anos. Como o foco desta pesquisa está voltado aos professores generalistas que atuam em creches — com o objetivo de identificar suas percepções sobre o campo de experiências "Corpo, Gestos e Movimento" e os desafios enfrentados na implementação desse eixo da BNCC —, optou-se por não incluir neste quadro os nomes e a localização das EMEIs.

Quadro 5 – Nome das creches e sua participação da localização e setor

Setor	Bairro/ Localização da Creche em Santo André – SP	Nome da Creche
01	Vila Sá	Beth Lobo
01	Camilópolis	Demercindo da Costa Brandão
01	Pq. Capuava	Heitor Villa Lobos
01	Jardim Rina	Jardim Rina
01	Pq João Ramalho	Máximo Mansur
01	Pq. Das Nações	Profª Esther Moura Barreto
02	Pq. Andreense	Profª Sueli Leral de Barros
03	Santa Teresinha	Profª Evangelina Jordão Luppi
04	Pq. Marajoara	Herbert de Souza
04	Paranapiacaba	Paranapiacaba
04	Jd. Marek	Profª Adalgisa Boccacino Pinheiro Faro
04	Vi. Homero Thon	Profº Pedro Cia
04	Vi. Pires	Profª Yonne Cintra de Souza
04	Santo Alberto	República Italiana
05	Vi. Junqueira	Angela Masiero
05	Pq. Erasmo Assunção	Gonzaguinha
05	Sacadura Cabral	Maria Delphina Carvalho Neves
05	Vi. Guiomar	Profª Iara Balieiro Lima
05	Vi. Valparaíso	Laura Dias de Camargo
05	Jd. Stella	Profª Marina Gonçalves Ulbrich
06	Jd. Alzira Franco	Guaratinguetá I
06	Jd. Alzira Franco	Larah Santos Campos
06	Jd. Marek	Maria Campos Santos
06	Jd. Milena	Maria Dolores Felipe Silva
06	Jd. Alvorada	Profº Antônio Oliveira
06	Jd. Cristiane	Profª Elisabete Lilian Picinin
07	Vila Alzira	Brasil Marques do Amaral
07	Jd. Santo André	Henfil
07	Pq. Miami	Monteiro Lobato
07	Jd. Santo André	Padre Atilio Taricco
07	Guarará	Prof Jorge Guimarães Lopes da Costa
07	Sítio dos Vianas	Vereador Cosmo do Gás
08	Cata Preta	Cata Preta

Setor	Bairro/ Localização da Creche em Santo André – SP	Nome da Creche
08	Pq. Erasmo Assunção	Edson Félix dos Santos Bigodinho
08	Jd. Santo André	Elóia Cristina Pimentel da Silva
08	Cata Preta	Profº Hideki Koyama
08	Recreio da Borda do Campo	Profª Nancy Andreoli
09	Vila Guaraciaba	Irmã Rosina da Silva
09	Campestre	Monsenhor João de Rego Cavalcanti
09	Jd. Santo André	Francisca Zuk
09	Jd. do Mirante	Padre Alfredinho
09	Jd. Mirante	Padre José Mahon

Fonte: Elaborado pela autora

Após o levantamento dos setores e das unidades escolares, os gestores foram contatados para a apresentação da pesquisa e para a obtenção do consentimento institucional. Em seguida, os professores foram convidados a participar do estudo de forma voluntária, sendo devidamente informados sobre os objetivos, os procedimentos metodológicos e as garantias éticas envolvidas. Em algumas instituições, essas informações foram repassadas aos docentes pela própria equipe gestora; em outras, a pesquisadora estabeleceu contato direto com os professores. Houve ainda casos em que os próprios participantes indicaram colegas interessados em contribuir com a pesquisa. As orientações detalhadas fornecidas aos participantes serão apresentadas no capítulo seguinte.

6.2 Participantes da pesquisa

Uma vez obtida a aprovação da Secretaria da Educação de Santo André, foi enviado um convite às equipes gestoras dos setores e aos professores das creches, consultando seu interesse e disponibilidade para participar do estudo. Buscou-se garantir a participação de docentes de diferentes setores administrativos do município, de modo a contemplar a diversidade de contextos e realidades presentes na rede municipal de educação infantil. Dessa forma, evitou-se concentrar os participantes em uma única região, priorizando a seleção de professores de distintas unidades e setores, que tivessem, no mínimo, um ano de experiência em atuação com turmas de creche.

Embora a procura voluntária tenha superado o número inicialmente previsto, optou-se por manter a participação de cinco professores, considerando o caráter da pesquisa participante, que exige acompanhamento próximo e envolvimento ativo dos

sujeitos ao longo do processo. Essa escolha visou preservar a qualidade das interações e a profundidade das análises, garantindo a viabilidade da realização dos encontros e da coleta de dados. O Quadro 6, a seguir, apresenta o perfil e a localização das creches desses professores participantes.

Quadro 6 – Caracterização dos professores participantes da pesquisa

Sujeito	Idade	Formação (ano)	Tipo de instituição	Tempo na Educação	Tempo na Rede de Santo André	Tempo de atuação em creche	Nível acadêmico atual
P1	40	2010	Privada	14 anos	8 anos	4 anos	Pós-graduação lato sensu
P2	41	2008	Privada	14 anos	10 anos	20 anos	Pós-graduação lato sensu
P3	62	2003	Privada	30+ anos	16 anos	12 anos	Pós-graduação lato sensu
P4	47	2019	Privada	9 anos	9 anos	7 anos	Pós-graduação lato sensu
P5	48	2006	Privada	15 anos	15 anos	14 anos	Pós-graduação lato sensu
Localização por bairro das creches dos professores participantes							
Jd. Cristiane; Jd Alvorada; Jd Alzira Franco; Jd Milena; Cata Preta							

Fonte: Elaborado pela autora

É importante destacar que todo o processo de formação e orientação relacionado à pesquisa foi realizado fora do horário de expediente dos professores participantes, por meio de encontros presenciais previamente agendados, sem interferir em seus momentos de planejamento ou em reuniões pedagógicas. Tais encontros tiveram como objetivo principal apresentar e esclarecer a problemática da pesquisa, bem como estruturar as oficinas que seriam posteriormente desenvolvidas em campo.

Para apoiar esse processo, foi elaborado um roteiro para o instrumento de coleta de informações (Apêndice A), no qual foram apresentadas as intencionalidades dos encontros e as propostas a serem vivenciadas. Entre os elementos descritos no roteiro, destaca-se a forma de identificação dos participantes da pesquisa. Optou-se por preservar a identidade dos professores e sua localização de trabalho, garantindo o anonimato durante toda a análise. Por essa razão, tanto no Quadro 6 quanto ao

longo desta metodologia, os sujeitos participantes são identificados por códigos, compostos pela letra "P" – correspondente à palavra "professor" – seguida de um número (por exemplo, P1, P2, até P5), indicando de forma específica cada professor generalista e as localizações das creches foram descritas de forma aleatória, não acompanhando a apresentação dos participantes. A pesquisa previu a realização de quatro encontros presenciais, guiados por esse roteiro, que orientava as ações a serem desenvolvidas pelos participantes. Os professores generalistas tiveram acesso a esse roteiro no momento do convite e, após concordarem com a participação, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice J), formalizando sua adesão voluntária à pesquisa e à colaboração com o processo de coleta de dados conduzido pelo professor-pesquisador. Todo o desenvolvimento da pesquisa ocorreu com o conhecimento e a autorização da Secretaria de Educação do Município.

Além dos encontros presenciais, foi utilizado o aplicativo WhatsApp como ferramenta complementar de comunicação. O WhatsApp é uma plataforma de mensagens instantâneas amplamente utilizada no Brasil, que permite o envio e recebimento de textos, áudios, imagens e documentos por meio de dispositivos móveis. No contexto desta pesquisa, o aplicativo foi empregado exclusivamente como suporte logístico, com a finalidade de compartilhar lembretes, confirmar horários, esclarecer dúvidas pontuais e manter os participantes informados sobre os encontros e dos contextos. Ressalta-se que nenhuma informação sensível foi coletada por esse meio, e que todo o uso da ferramenta respeitou o sigilo, a privacidade e a voluntariedade das participantes, em conformidade com os princípios éticos que regem pesquisas com seres humanos.

Importante destacar que este estudo foi previamente submetido à apreciação ética e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Municipal de São Caetano do Sul, conforme parecer consubstanciado nº 7.556.161 e CAAE 87986525.4.0000.5510, emitido pela Plataforma Brasil. A aprovação foi concedida em conformidade com a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que estabelece diretrizes éticas específicas para pesquisas envolvendo seres humanos na área das Ciências Humanas e Sociais. O papel do CEP é garantir que todos os procedimentos propostos respeitem os princípios éticos fundamentais, como o respeito à dignidade, à autonomia e aos direitos dos participantes, assegurando o sigilo das informações, a confidencialidade dos dados e a não exposição dos sujeitos

envolvidos. A aprovação ética, portanto, reforça o compromisso do estudo com a integridade científica e com a proteção dos participantes da pesquisa.

6.3 Objeto de estudo

O objeto de estudo desta pesquisa consiste em analisar como professores que atuam em turmas de creche compreendem e incorporam, em suas práticas pedagógicas, o campo de experiências “Corpo, Gestos e Movimento”, tal como definido na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O estudo buscou identificar a percepção desses docentes sobre esse campo, investigando suas compreensões acerca dos conceitos de corpo, gestos e movimento no contexto do desenvolvimento infantil. Além disso, procurou-se compreender de que maneira tais conceitos são planejados e implementados nas rotinas pedagógicas, considerando as interpretações individuais dos professores, seus conhecimentos prévios e as condições reais de trabalho nas unidades educacionais.

A escolha da BNCC como referência central para a análise das práticas pedagógicas justifica-se por seu papel normativo e orientador das diretrizes curriculares da Educação Infantil em todo o território nacional. Enquanto documento oficial, a BNCC estabelece direitos de aprendizagem e campos de experiência que fundamentam o trabalho docente com crianças de 0 a 5 anos (Brasil, 2017). No entanto, embora represente um marco importante na consolidação de uma política curricular nacional, reconhece-se que a BNCC não está isenta de críticas e lacunas, especialmente no que se refere à sua efetiva aplicação no cotidiano das instituições, notadamente nas creches. Como destacam Oliveira e Faria (2020), há um descompasso entre as prescrições do documento e as condições concretas de trabalho e formação dos profissionais da Educação Infantil. Na mesma direção, Campos (2018) observa que a implementação da BNCC requer mediações institucionais e formativas que nem sempre estão asseguradas, o que pode comprometer a coerência entre os princípios do documento e a prática educativa real.

Dessa forma, a presente pesquisa parte da indagação sobre como os pressupostos expressos nas diretrizes curriculares da BNCC — especialmente no campo “Corpo, Gestos e Movimento” — vêm sendo compreendidos, apropriados e ressignificados pelos profissionais da Educação Infantil. Para além da normatividade do documento, interessa compreender se os fundamentos pedagógicos que ele propõe encontram respaldo e coerência nas experiências concretas dos professores

e se dialogam com as contribuições da literatura científica que trata do corpo e do movimento na infância.

O referencial teórico desta dissertação discute autores que, ao mesmo tempo em que dialogam com os princípios da BNCC, oferecem olhares críticos e complementares sobre os processos de desenvolvimento infantil e a função do movimento corporal na aprendizagem. Como destaca Oliveira (2019), embora a BNCC apresente propostas amplas e bem-intencionadas, sua aplicação requer sensibilidade às especificidades dos contextos educativos — o que nem sempre é contemplado em sua formulação normativa. Tal abordagem permitiu a construção de um campo de problematização e aprofundamento, especialmente no que tange aos desafios enfrentados pelos professores na articulação entre teoria e prática no cotidiano das creches. Essa articulação foi analisada à luz das diretrizes da BNCC e de estudos recentes sobre a prática docente e o movimento infantil.

Com o objetivo de investigar como essa articulação vem se concretizando no contexto das creches, esta pesquisa buscou incluir professores de diferentes unidades e setores administrativos da rede municipal de Santo André — objetivo plenamente alcançado. A diversidade de contextos contemplados contribuiu para ampliar a representatividade dos dados e enriquecer as análises, permitindo uma leitura mais abrangente das variações na apropriação e aplicação do campo de experiência “Corpo, Gestos e Movimento”. Foram considerados, nesse processo, diversos fatores que atravessam a prática docente, como a formação profissional, o tempo de experiência, as condições de infraestrutura das unidades e o nível de apoio institucional disponível.

Adicionalmente, ao analisar a trajetória profissional dos participantes, observou-se um dado relevante que reforça as discussões apresentadas nos capítulos anteriores: parte dos professores iniciou sua atuação na Educação Infantil antes mesmo de obter o diploma de Pedagogia, o que se relaciona diretamente às mudanças legais promovidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96. Essa legislação estabeleceu como requisito para o exercício da docência na Educação Infantil a formação em curso superior de Pedagogia, exigência que, à época, mobilizou a regularização da situação profissional de muitos educadores que já atuavam nas creches, seja com formação em magistério, seja como auxiliares de educação.

Essa realidade se evidencia, por exemplo, na trajetória do participante P3, que possui mais de 30 anos de atuação na educação, embora tenha concluído a graduação em Pedagogia somente em 2003. Já o participante P4, formado em 2019, também apresentou nove anos de experiência na área antes de se graduar, o que indica atuação prévia em cargo ou função que não exigia formação superior, como o magistério ou a função de auxiliar. Esses relatos concretos ilustram o processo de transição impulsionado pela legislação educacional brasileira e reforçam a importância de considerar os percursos formativos e profissionais dos docentes ao analisar suas práticas pedagógicas.

Esses elementos evidenciam que as práticas atuais são marcadas por trajetórias diversas e nem sempre lineares, o que enriquece a compreensão sobre como os professores compreendem e incorporam os campos de experiência da BNCC — especialmente no que se refere ao corpo e ao movimento das crianças pequenas. Reconhecer essas particularidades é fundamental para compreender os desafios e as potências da prática docente na creche, bem como para valorizar os saberes construídos na experiência e no cotidiano escolar.

6.4 Elaboração dos instrumentos de produção de dados

Esta pesquisa foi realizada com professores generalistas de creche, com o objetivo de identificar suas percepções sobre o campo de experiências “Corpo, Gestos e Movimento” e compreender os desafios enfrentados na implementação desse eixo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Para organizar de maneira clara e sistemática a produção dos dados, esse processo foi dividido em duas etapas interligadas.

A primeira etapa consistiu na aplicação dos questionários de caracterização e do diagnóstico, no qual a adoção dos dois instrumentos distintos – o questionário de caracterização e o questionário diagnóstico – justifica-se pela necessidade de ampliar a compreensão do fenômeno estudado e assegurar maior consistência metodológica à investigação. Conforme Gil (2019), a coleta de dados em pesquisas qualitativas deve considerar estratégias que permitam contextualizar e compreender o universo dos participantes, de modo a favorecer a interpretação das informações obtidas.

O questionário de caracterização (Apêndice B) foi utilizado para levantar informações sociodemográficas e profissionais, como idade, formação, tempo de experiência e contexto de atuação. Esses dados possibilitaram traçar o perfil do grupo

participante, o que, segundo Lüdke e André (2022), é fundamental para que o pesquisador estabeleça relações entre as falas dos sujeitos e o contexto em que estão inseridos, contribuindo para a compreensão e a validade da pesquisa.

Por sua vez, o questionário diagnóstico (Apêndice C), teve como objetivo identificar conhecimentos prévios, percepções e práticas dos participantes em relação ao tema investigado, funcionando como linha de base para o estudo. Flick (2009) aponta que a compreensão do repertório inicial dos sujeitos é essencial para orientar a análise, bem como para permitir a comparação entre percepções iniciais e dados produzidos posteriormente.

Assim, a aplicação combinada desses instrumentos não apenas proporcionou uma visão mais detalhada do contexto investigado, mas também contribuiu para a obtenção de dados qualitativos mais consistentes, favorecendo uma interpretação mais robusta e fundamentada.

Além desses questionários foi utilizado o diário de bordo como instrumento de registro contínuo e sistemático durante os encontros realizados com os professores, nos quais ocorreram discussões, planejamentos e trocas sobre as oficinas – essas anotações aconteceram em um caderno particular. Conforme Bogdan e Biklen (1994), esse tipo de registro é fundamental na pesquisa qualitativa, pois permite a anotação detalhada de falas, impressões, posturas e comportamentos dos participantes quando se manifestam, preservando a riqueza do contexto e evitando a perda de informações relevantes.

As anotações no diário de bordo possibilitaram documentar não apenas o conteúdo das interações, mas também aspectos sutis das posturas e atitudes observadas, tais como a forma como os professores expressaram suas dúvidas, expectativas, estratégias pedagógicas discutidas e reflexões sobre a prática docente. Esses elementos, muitas vezes implícitos e não verbalizados, revelaram dimensões comunicacionais e afetivas presentes no processo formativo, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada das percepções e posicionamentos dos professores em relação ao tema investigado.

A segunda etapa da pesquisa consistiu na realização de um grupo focal — um encontro em que os professores participantes puderam conversar coletivamente sobre tudo o que vivenciaram ao longo do projeto. Esse momento foi planejado para que eles pudessem expressar suas impressões, aprendizagens, desafios e reflexões em um espaço de escuta e troca de experiências.

O Grupo focal é uma técnica muito utilizada em pesquisas qualitativas, que consiste em reunir um grupo de pessoas para discutir um tema específico, com a mediação de um pesquisador (ou moderador). O objetivo não é apenas ouvir o que cada pessoa pensa, mas observar como as ideias são construídas e compartilhadas no coletivo. É justamente nesse diálogo entre os participantes que emergem sentidos, experiências e percepções que talvez não apareceriam em uma entrevista individual, por exemplo.

No caso desta pesquisa, foi elaborado um roteiro semiestruturado de perguntas (Apêndice D), organizado em três blocos: vivências práticas, planejamento e formação docente, e percepções finais. Essas perguntas serviram como ponto de partida para o diálogo, mas foram feitas de forma flexível, respeitando o ritmo da conversa e a dinâmica do grupo. Conforme orientam autores como Krueger e Casey (2015), esse tipo de roteiro ajuda a manter o foco nos objetivos da pesquisa sem engessar a participação.

É importante destacar que o grupo focal não tem como objetivo alcançar respostas definitivas ou uma “verdade única”. Seu valor reside justamente na pluralidade de vozes, na diversidade de opiniões e na riqueza dos sentidos produzidos a partir das interações entre os participantes. Como aponta Gondim (2003), o foco de análise não está nas falas individuais isoladamente, mas no modo como essas falas se articulam no coletivo, ganham novos significados e revelam compreensões construídas em conjunto.

A seleção dos participantes foi feita de forma criteriosa: todos os docentes convidados já haviam participado das oficinas pedagógicas desenvolvidas ao longo da pesquisa, o que garantiu uma base de experiências compartilhadas, favorecendo a fluidez das conversas e a profundidade das reflexões. O encontro foi realizado em um ambiente acolhedor e reservado, com condições que promoveram o conforto e a liberdade de expressão dos envolvidos. A mediação ficou sob responsabilidade da própria pesquisadora, que atuou como facilitadora da conversa, intervindo pontualmente para retomar temas relevantes ou estimular a participação dos que estavam mais silenciosos.

O registro da sessão foi feito por meio de anotações sistemáticas em diário de bordo, produzidas pela pesquisadora durante e após o encontro, respeitando os princípios éticos da pesquisa e assegurando o anonimato dos participantes.

Nesse contexto, o grupo focal não apenas gerou dados valiosos para a compreensão do objeto de estudo, mas também se configurou como um espaço formativo, reflexivo em serviço contribuindo para formação profissional. A escuta sensível, o compartilhamento de experiências e as trocas entre os professores criaram um ambiente de valorização da prática docente e de reconstrução coletiva de saberes, revelando aspectos que dificilmente emergiriam em métodos mais individualizados.

O roteiro semiestruturado funcionou como o principal instrumento orientador desta etapa, favorecendo a organização do diálogo e permitindo a emergência de informações ricas, contextualizadas e alinhadas aos objetivos da pesquisa. Dessa forma, os questionários aplicados e o registro sistemático das oficinas, realizado por meio do diário de bordo, contribuíram para subsidiar e enriquecer a condução do grupo focal, etapa central desta investigação. Esse grupo focal, guiado por um roteiro elaborado à luz do referencial teórico, constituiu-se como o principal material de análise, sendo complementado pelas demais etapas do processo de campo, que ofereceram elementos de apoio e aprofundamento à compreensão dos dados.

A seguir, detalham-se essas duas etapas que compuseram a produção de dados desta pesquisa.

6.4.1 Primeira etapa: organização dos encontros e elaboração do roteiro de observação

A primeira etapa da pesquisa foi organizada em quatro encontros presenciais com os professores participantes, cada um com um objetivo específico, que visou, progressivamente, aprofundar o conhecimento sobre as práticas pedagógicas e as concepções dos docentes acerca do campo de experiências “Corpo, Gestos e Movimento”.

Primeiro Encontro

No primeiro momento, foi aplicado o questionário de caracterização, que reuniu informações sobre a formação acadêmica dos professores, seu tempo de atuação na Educação Infantil e sua experiência na rede municipal de Santo André. As respostas referentes a essas caracterizações foram apresentadas anteriormente no Quadro 6.

Em seguida, foi apresentado o questionário diagnóstico, elaborado com base na pergunta de investigação, nos objetivos e no referencial teórico da pesquisa.

Esse segundo instrumento teve como finalidade compreender, de forma mais ampla, as concepções dos professores sobre o tema investigado, possibilitando a identificação de seus conhecimentos prévios, desafios enfrentados, dificuldades recorrentes e potenciais interesses para aprofundamento.

Após o primeiro encontro, as respostas foram coletadas e organizadas de maneira que possibilitasse indicar as dificuldades conceituais dos docentes. A partir desse levantamento, foi possível planejar o segundo encontro.

Segundo Encontro

Nesse encontro, foi realizada a organização da oficina, planejada com base nas necessidades e interesses identificados a partir das respostas dos questionários aplicados anteriormente. O foco foi estimular a reflexão dos professores sobre suas próprias práticas pedagógicas, especialmente no que se refere ao campo de experiências “Corpo, Gestos e Movimento”, promovendo o aprimoramento das estratégias utilizadas em sala de aula.

A primeira oficina foi voltada à elaboração conjunta de propostas de atividades práticas, que respondessem às dificuldades e necessidades indicadas pelos professores. A construção dessa atividade foi feita em parceria entre a pesquisadora e os docentes, buscando garantir que fosse adequada à realidade considerando as particularidades de cada creche e dos professores. Nessa oficina constituiu-se a elaboração de uma atividade denominada “Pirâmide de Colchões” (Apêndice E). Essa atividade buscou articular coordenação motora, desafios corporais e exploração espacial das crianças.

Para que os professores registrassem o desenvolvimento dessa atividade, foi elaborado coletivamente um roteiro de observação (Apêndice F). Esse instrumento serviu como um guia para que os docentes pudessem organizar e refletir criticamente sobre suas práticas pedagógicas, especialmente após a realização das oficinas, além de fornecer subsídios para a coleta e discussões futuras das ações realizadas. Ademais, o roteiro constituiu-se em um recurso fundamental para o replanejamento da nova oficina, permitindo acompanhar e coletar informações sobre a compreensão e execução das atividades propostas pelos professores, assim como sua relação com o campo de experiências “Corpo, Gestos e Movimento”.

O roteiro de observação incluiu, entre outros aspectos, os seguintes pontos:

- Como foi organizada a utilização de espaço e materiais;

- A percepção e atuação dos adultos presentes (se auxiliaram, questionaram ou entrevistaram);
- A forma de apresentação das atividades;
- A recepção das crianças às propostas realizadas;
- O nível de participação e engajamento das crianças;
- A necessidade de novas estratégias durante a atividade e os motivos dessas adaptações;
- A postura das crianças: se participaram ativamente, se questionaram ou apenas executaram as tarefas;
- As manifestações emocionais e reações das crianças durante as atividades.

Após a elaboração do roteiro e a preparação da atividade, os professores aplicaram a proposta com suas respectivas turmas. Ao final desse processo, foi agendado o terceiro encontro.

Terceiro Encontro

O terceiro encontro foi dedicado à discussão coletiva sobre a atividade que havia sido planejada e aplicada pelos professores com as crianças. Esse momento se mostrou importante para que compartilhassem suas vivências, dificuldades, facilidades e observações registradas no roteiro de observação.

Com base nas reflexões e trocas realizadas, foi conduzida a segunda oficina, que teve como objetivo elaborar uma proposta com novas estratégias, incorporando os aprendizados obtidos com a aplicação anterior. Nessa etapa, o grupo desenvolveu a proposta chamada “Cama de Gato” (Apêndice G), voltada à experimentação sensorial, à organização do movimento e à escuta corporal das crianças.

As anotações dos roteiros de observação serviram como referência para o replanejamento, orientando a elaboração de novas práticas a partir das dificuldades encontradas. Nesse encontro, também foi discutida a necessidade de ajustes ao roteiro de observação utilizado na primeira oficina, pois a mudança de atividade exigiu ajustes no roteiro de observação de maneira a adequá-lo à situação (Apêndice H).

Quarto Encontro

No quarto e último encontro dessa etapa, os professores apresentaram à pesquisadora as informações registradas nos roteiros de observação. Esse momento

configurou-se como um espaço de diálogo aberto, no qual os participantes foram estimulados a compartilhar desafios enfrentados, descobertas, aprendizagens e inquietações surgidas ao longo do processo formativo.

Essa fase compreendeu os encontros formativos, a elaboração coletiva das propostas, e o registro sistemático das observações. Concluída essa etapa inicial, a pesquisa avançou para a segunda fase, voltada ao aprofundamento das compreensões construídas. Nessa nova etapa, a atenção voltou-se para a escuta qualificada das experiências e percepções dos professores, por meio da condução de um grupo focal, cujo processo e resultados serão apresentados a seguir.

6.4.2 Segunda etapa: realização do grupo focal

Na segunda etapa da pesquisa, foi realizado um grupo focal com os professores generalistas de creche que participaram dos encontros formativos descritos anteriormente. Logo, esse grupo focal foi constituído com os cinco professores generalista. A formação desse grupo focal ocorreu de maneira intencional, reunindo exclusivamente os docentes que estiveram presentes em todas as etapas anteriores, garantindo, assim, que todos os participantes compartilhassem um referencial comum de experiências e vivências construídas ao longo do processo. A definição dos participantes levou em consideração o envolvimento, a disponibilidade e a continuidade nas atividades propostas durante a primeira etapa, de modo a assegurar a coesão e a profundidade das discussões.

Todo o encontro foi registrado por meio de anotações no diário de bordo, que reuniu impressões, observações e aspectos considerados relevantes para compreender a dinâmica do grupo e o conteúdo das discussões. Além disso, as conversas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas, o que possibilitou identificar e selecionar as falas mais significativas dentro dos interesses desta pesquisa. Essas falas foram incorporadas ao diário de bordo, ampliando e qualificando o registro inicial. Esse procedimento contribuiu para garantir maior rigor e fidedignidade na análise, ao preservar tanto os registros interpretativos quanto a materialidade das falas dos participantes.

Durante o encontro, foi possível coletar se os professores demonstraram maior apropriação da BNCC, especialmente no que se refere ao campo de experiências “Corpo, Gestos e Movimento”. As falas dos docentes revelaram como compreenderam a relevância desse campo para o desenvolvimento das crianças e de que maneira

pretendem incorporá-lo, de forma mais intencional e qualificada, em suas práticas pedagógicas cotidianas.

Como destaca Gondim (2003), o grupo focal configura-se como um recurso metodológico eficaz para acessar, de forma contextualizada, as opiniões, interpretações e sentidos construídos coletivamente pelos participantes. Por isso, mostrou-se uma estratégia pertinente para esta investigação, que buscou compreender não apenas as ações realizadas, mas também os significados atribuídos a elas pelos professores envolvidos.

Ao longo da conversa, foram registrados os principais argumentos e reflexões expressos pelos docentes, relacionando-os aos objetivos da pesquisa e à pergunta de investigação.

Dessa forma, a segunda etapa da pesquisa complementou de maneira significativa a produção de dados iniciada com os questionários – estes realizados no início na primeira etapa –, proporcionando um panorama mais aprofundado das práticas e concepções dos docentes acerca do campo de experiências “Corpo, Gestos e Movimento”. A escuta atenta das falas no grupo focal possibilitou o acesso a dimensões subjetivas da prática pedagógica, revelando não apenas as ações realizadas, mas também os significados que os professores atribuem a elas. Essa abordagem metodológica integrada — que contempla tanto a experiência concreta quanto a reflexão crítica sobre essa experiência — favoreceu uma compreensão mais abrangente e significativa do processo formativo vivenciado pelos participantes, contribuindo para uma reflexão mais profunda sobre a prática. Nesse sentido, como ressalta Freitas (2012), a prática não se configura apenas como um campo de aplicação do conhecimento, mas também como um espaço fértil para sua produção, desde que acompanhada de reflexão crítica e diálogo com a teoria.

Encerradas as etapas de produção de dados em campo, com a realização dos encontros formativos, aplicação das oficinas e registros sistemáticos, a pesquisa avançou para um momento de interpretação e discussão preliminar. Nessa etapa, foram apresentadas e discutidas as informações registradas no questionário diagnóstico, no diário de bordo e nos roteiros de observação elaborados pelos professores. Esse processo possibilitou compreender como os docentes concebiam o movimento corporal das crianças, bem como identificar os desafios e aprendizagens que emergiram ao longo do percurso formativo. No capítulo seguinte, serão

apresentadas a interpretação e a discussão desses registros, constituindo-se como uma síntese descritiva e reflexiva das vivências realizadas.

7 INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DO QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO, DIÁRIO DE BORDO E DO ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PARA ESTRUTURAÇÃO DAS OFICINAS

7.1 Discussão do questionário de diagnóstico

A aplicação do questionário diagnóstico constituiu-se como a primeira etapa de produção de dados desta pesquisa. Esse instrumento teve como finalidade identificar como os professores compreendiam o campo de experiência “Corpo, Gestos e Movimento” da BNCC e de que maneira o incorporavam em suas práticas pedagógicas. O questionário foi elaborado com base nos objetivos da investigação e no referencial teórico que a sustenta, e suas perguntas foram organizadas em três grandes temas: BNCC, Prática Pedagógica e Formação Docente, subdivididos em subtemas que orientaram a análise das respostas.

Tema 1 – BNCC

Subtema 1.1 – Corpo

As respostas revelaram que os professores entendem o corpo principalmente como suporte físico, associado ao desenvolvimento motor e à presença concreta da criança no espaço da creche. Esse olhar, embora pertinente, mostrou-se restrito, pois deixou em segundo plano dimensões simbólicas, expressivas e relacionais que o corpo assume no contexto educacional.

Subtema 1.2 – Gestos

Os gestos foram frequentemente relacionados às formas de comunicação não verbal e às expressões das crianças durante atividades lúdicas. Os docentes reconheceram a importância dos gestos como recurso de expressão, mas não os vincularam a processos intencionais de aprendizagem, o que sugere uma compreensão limitada do seu potencial pedagógico.

Subtema 1.3 – Movimento

O movimento foi apontado como elemento central para o desenvolvimento infantil, relacionado à coordenação motora, à socialização e ao brincar. Contudo, a maioria das respostas apresentou formulações superficiais, evidenciando uma visão intuitiva, sem maior aprofundamento teórico sobre o papel estruturante do movimento no currículo.

Subtema 1.4 – Importância do campo para o desenvolvimento infantil

De modo geral, todos os participantes atribuíram relevância ao campo “Corpo, Gestos e Movimento”, reconhecendo sua contribuição para o desenvolvimento integral. Entretanto, essa importância foi descrita em termos amplos, como “gasto de energia” ou “forma de socialização”, o que indica a necessidade de maior clareza conceitual para superar uma compreensão reducionista.

Em linhas gerais, as definições atribuídas a corpo, gestos e movimento apareceram de maneira simples e fragmentada. Ainda assim, funcionaram como ponto de partida para que, ao longo do processo investigativo, os professores revisitassem e ampliassem suas concepções.

Tema 2 – Prática Pedagógica

Além das concepções ligadas à BNCC, o questionário também buscou compreender de que forma os professores incorporavam o campo “Corpo, Gestos e Movimento” em suas práticas pedagógicas cotidianas.

Subtema 2.1 – Presença na prática pedagógica cotidiana

As respostas mostraram que o campo aparece de forma indireta nas rotinas, sobretudo em atividades lúdicas e brincadeiras espontâneas. Poucos professores relataram planejar ações intencionais vinculadas a esse campo, o que reforça a visão do movimento como algo natural da infância, e não como dimensão curricular a ser sistematicamente trabalhada.

Subtema 2.2 – Desafios e limitações

As dificuldades relatadas concentraram-se na falta de espaço físico adequado, na escassez de recursos materiais e na organização das rotinas escolares. Esses entraves institucionais impactam diretamente a implementação de propostas mais consistentes e diversificadas relacionadas ao movimento.

Tema 3 – Formação Docente

Outro eixo investigado refere-se à formação dos professores, tanto inicial quanto continuada, a fim de identificar em que medida esse processo contribuiu para a consolidação de seus saberes sobre o campo “Corpo, Gestos e Movimento”.

Subtema 3.1 – Formação inicial

Apenas um participante relatou ter tido contato direto com o campo durante a graduação. Os demais afirmaram não ter recebido formação específica, o que explica a fragilidade conceitual identificada nas respostas.

Subtema 3.2 – Formação continuada

De modo semelhante, a formação continuada também se mostrou incipiente, com raras oportunidades de aprofundamento oferecidas pelas instituições. Essa ausência contribui para que as práticas docentes se mantenham baseadas em noções gerais, sem a sustentação de referenciais teóricos que apoiem o planejamento pedagógico.

Os dados do questionário diagnóstico revelaram que, embora haja reconhecimento da importância do corpo, dos gestos e do movimento na Educação Infantil, a compreensão docente sobre o tema é fragmentada e pouco sistematizada. As limitações de formação e as condições institucionais dificultam a efetivação de propostas pedagógicas consistentes.

Esse panorama inicial não apenas evidenciou lacunas conceituais e estruturais, mas também orientou a definição dos temas abordados nas oficinas formativas. Dessa forma, o diagnóstico serviu como subsídio para planejar experiências que possibilitassem aos professores revisitarem, ampliarem e ressignificarem suas concepções sobre o papel do movimento corporal na infância.

7.2 Interpretação dos registros e elaboração das oficinas: Diário de bordo e roteiro de observação

Após a etapa diagnóstica, tornou-se possível identificar o ponto de partida dos professores e acompanhar, com maior clareza, o percurso investigativo. As oficinas, registradas por meio do diário de bordo e dos roteiros de observação, funcionaram como dispositivos formativos que tensionaram as concepções iniciais e possibilitaram a emergência de novas compreensões sobre o papel do corpo e do movimento na Educação Infantil.

Tema 1 – Diário de bordo

Subtema 1.1 – Impressões e reflexões

O diário de bordo reuniu não apenas descrições factuais dos encontros, mas também impressões subjetivas e reflexões oriundas dos relatos feitos pelos professores após aplicarem as propostas. As anotações da pesquisadora foram construídas a partir dessas narrativas, contemplando tanto aspectos objetivos quanto percepções mais sutis.

Um dos pontos que mais se acentuou nos registros foi a presença de dificuldades enfrentadas pelos docentes ao longo do processo investigativo, o que em

alguns momentos impactou a continuidade das propostas. Ainda assim, mesmo diante dessas adversidades, os professores encontraram estratégias para participar dos encontros e compartilhar suas experiências, demonstrando compromisso e interesse em refletir sobre sua prática.

Outro aspecto recorrente nos relatos foi a limitação de espaço físico nas instituições, apontada como entrave significativo para a realização de atividades corporais. Esse problema apareceu de forma constante e reforçou a percepção de que as condições materiais impactam diretamente a implementação de propostas relacionadas ao campo “Corpo, Gestos e Movimento”.

As anotações também revelaram momentos de satisfação dos professores ao relatarem o envolvimento e a criatividade das crianças durante as propostas. A curiosidade, a persistência e a invenção de soluções próprias para os desafios motores foram elementos destacados pelos docentes, que evidenciaram a intencionalidade pedagógica de suas ações.

Assim, o diário de bordo configurou-se como um espaço de registro vivo, capaz de captar tensões, limitações e conquistas que atravessaram o processo, tornando-se um recurso essencial para compreender como as professoras experienciaram e ressignificaram suas práticas em torno do movimento corporal na Educação Infantil.

Subtema 1.2 – Registro da oficina “Pirâmide de Colchões”

Nos relatos registrados no diário de bordo, os professores destacaram o entusiasmo das crianças diante do percurso motor proposto. As crianças repetiam as ações diversas vezes, criando formas próprias de subir, descer, rolar e equilibrar-se. Ao mesmo tempo, os docentes apontaram preocupações relacionadas à segurança, em função da ausência de materiais adequados e da limitação de espaço físico. Esse contraste entre o potencial pedagógico da atividade e as condições institucionais tornou-se um elemento recorrente nas discussões.

Subtema 1.3 – Registro da oficina “Cama de Gato”

Na segunda oficina, a “Cama de Gato”, os relatos evidenciaram intenso engajamento das crianças. Desde o primeiro contato com os elásticos, elas demonstraram curiosidade, explorando diferentes formas de ultrapassar o obstáculo. Alguns desenvolveram estratégias rápidas, enquanto outros necessitaram de maior tempo e incentivo, mas a persistência esteve presente em ambos os grupos. Os professores destacaram ainda que a proposta exigiu constante mediação, não apenas

para garantir a segurança, mas também para reorganizar o espaço, propor comandos lúdicos e ampliar as possibilidades de exploração.

Tema 2 – Roteiro de observação

Subtema 2.1 – Engajamento das crianças

Os roteiros de observação, preenchidos pelos professores, revelaram o envolvimento intenso das crianças nas oficinas. Foram registradas demonstrações de alegria, persistência e criatividade, além de interações significativas entre pares, em que algumas crianças incentivavam e ajudavam os colegas.

Subtema 2.2 – Mediação docente

As observações apontaram para a centralidade da mediação docente. Não se tratava apenas de acompanhar a execução das atividades, mas de criar condições pedagógicas que favorecessem a invenção de estratégias corporais e a ampliação dos repertórios motores.

Subtema 2.3 – Diversidade etária

Os registros mostraram diferenças importantes entre os grupos etários. Crianças maiores demonstraram maior autonomia para criar estratégias próprias diante dos desafios, enquanto os bebês dependeram mais da mediação e do encorajamento dos professores. Apesar disso, todos manifestaram curiosidade e encantamento, reafirmando a importância de propostas ajustadas às possibilidades de cada faixa etária.

Tema 3 – Elementos emergentes da análise

Subtema 3.1 – Espaço físico

O espaço apareceu como fator determinante para o desenvolvimento das oficinas. Ambientes amplos e seguros ampliaram as possibilidades de exploração, enquanto limitações físicas restringiram significativamente as experiências.

Subtema 3.2 – Aspectos emocionais e sociais

Os registros evidenciaram que o movimento não se limita à dimensão motora. Alegria, frustração, cooperação e incentivo entre pares também estiveram presentes, mostrando que as propostas corporais envolvem dimensões afetivas e sociais relevantes para o desenvolvimento infantil.

Subtema 3.3 – Desafios institucionais

A falta de recursos, a carência de espaços adequados e a sobrecarga de responsabilidades foram apontados como entraves que dificultam a sistematização e a continuidade das propostas. Esses desafios reforçaram a importância de pensar

estratégias que articulem intencionalidade pedagógica e adaptação às condições concretas da creche.

A análise do diário de bordo, elaborado a partir dos relatos dos professores, e dos roteiros de observação por eles preenchidos, revelou que o movimento corporal é concebido como dimensão essencial, mas ainda atravessada por limitações práticas e institucionais. Esses instrumentos funcionaram como dispositivos formativos, permitindo que os docentes ampliassem seu olhar e reconhecessem o corpo da criança não apenas como objeto de cuidado ou de gasto de energia, mas como eixo estruturante de aprendizagens. Esse conjunto de dados fornecerá a base para compreender, no grupo focal, em que medida as concepções e práticas pedagógicas foram ressignificadas ao longo do processo investigativo.

8 PROCEDIMENTO DE INTERPRETAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados desta pesquisa foi conduzida de forma sistemática, tomando como referência a proposta de Análise de Conteúdo de Bardin (2015). A escolha desse método mostrou-se pertinente por sua flexibilidade em explorar diferentes formas de comunicação, articulando tanto os aspectos manifestos quanto os sentidos mais sutis presentes nos registros. O *corpus* central da análise foi constituído pelo grupo focal, cujo registro em diário de bordo reuniu percepções, interações e reflexões dos professores participantes.

A decisão de privilegiar o grupo focal decorreu da intencionalidade de colocar em evidência a voz docente, entendendo-o como espaço privilegiado de síntese interpretativa do percurso formativo vivenciado. Ainda assim, os achados não foram analisados de maneira isolada: dialogaram constantemente com os dados obtidos nos questionários diagnósticos, nos roteiros de observação e nos registros das oficinas. Esse cruzamento conferiu maior densidade e consistência ao processo investigativo.

Ao integrar empiria e teoria, essa abordagem possibilitou compreender de que maneira os professores da Educação Infantil vêm se apropriando da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e como projetam a incorporação do campo de experiência “Corpo, Gestos e Movimento” em suas práticas pedagógicas. Nesse movimento, a análise ganhou profundidade, permitindo a construção de inferências consistentes e situadas no referencial adotado.

De acordo com Lüdke e André (1986), analisar significa organizar o material coletado de modo criterioso, mantendo-o coerente com os objetivos do estudo. Já Gil (2002) acrescenta que a interpretação amplia esse processo, ao conferir significado aos dados à luz de um arcabouço teórico. Assim, a análise não pode ser reduzida a um procedimento técnico de classificação, mas deve ser compreendida como um movimento reflexivo e crítico, no qual o pesquisador busca produzir sentido a partir do vivido.

8.1 Discussão preliminar do grupo focal: temas e subtemas

O grupo focal constituiu-se como *corpus* central desta pesquisa, reunindo as falas e reflexões dos professores após as experiências com as oficinas. O roteiro de

perguntas orientou a discussão em quatro grandes blocos temáticos: participação na pesquisa, vivências práticas, planejamento e formação docente e percepções finais.

A organização dos resultados por temas e subtemas permitiu compreender como os docentes expressaram suas concepções, desafios e aprendizagens.

Tema 1 – Participação na pesquisa

Subtema 1.1 – Impressões iniciais dos professores

Os docentes relataram satisfação em participar da pesquisa, destacando que a experiência os ajudou a olhar para suas práticas com maior criticidade. Alguns mencionaram que, inicialmente, tinham dúvidas sobre como o movimento poderia ser trabalhado de forma planejada, mas reconheceram que o grupo possibilitou espaço de diálogo e aprendizagem coletiva.

Subtema 1.2 – Aspectos mais marcantes das vivências

Ao serem convidados a lembrar os momentos mais significativos, os professores citaram a alegria e a criatividade das crianças diante das propostas, bem como a oportunidade de refletir junto aos colegas sobre suas próprias práticas. Houve consenso de que as oficinas revelaram potencialidades pouco exploradas do corpo infantil, além de despertarem reflexões sobre a intencionalidade pedagógica.

Tema 2 – Vivências práticas: “Pirâmide de Colchões” e “Cama de Gato”

Subtema 2.1 – Sentimentos e percepções na condução das atividades

Os professores relataram entusiasmo ao observar a participação ativa das crianças, mas também manifestaram insegurança diante dos riscos físicos envolvidos, sobretudo pela limitação de espaço e de materiais adequados.

Subtema 2.2 – Desafios enfrentados

Foram mencionados obstáculos como a necessidade de reorganizar constantemente o espaço, o controle de grupos numerosos e a dificuldade de manter a segurança sem inibir a exploração livre das crianças.

Subtema 2.3 – Mudanças observadas nas crianças

As falas destacaram persistência, cooperação entre pares e invenção de estratégias próprias para superar os desafios. Alguns professores afirmaram ter se surpreendido com soluções motoras criativas apresentadas pelas crianças, o que os levou a repensar a função do movimento no processo de aprendizagem.

Subtema 2.4 – Mediação e segurança

Ficou evidente a percepção de que o papel do professor vai além da observação. Os docentes reconheceram a importância de sua presença ativa,

organizando o espaço, sugerindo possibilidades e assegurando condições seguras de exploração.

Tema 3 – Planejamento e formação docente

Subtema 3.1 – Inserção no planejamento

Os relatos mostraram que, embora os professores reconheçam a importância do movimento, poucos o incorporam de forma intencional em seus planejamentos. As propostas aparecem mais como atividades espontâneas do que como parte estruturada do currículo.

Subtema 3.2 – Formação inicial

A maioria afirmou não ter recebido aprofundamento sobre corpo e movimento na graduação, o que gera insegurança para planejar propostas mais consistentes.

Subtema 3.3 – Formação continuada

Os docentes indicaram ausência de oportunidades sistemáticas de formação continuada nesse campo. Relataram que a participação nesta pesquisa foi uma das primeiras ocasiões em que puderam refletir coletivamente sobre o tema.

Subtema 3.4 – Apoio especializado

Vários participantes mencionaram a importância que teria a presença de um especialista em Educação Física para complementar o trabalho, revelando a percepção de que sua formação generalista é insuficiente para lidarem, sozinhos, com as demandas desse campo.

Tema 4 – Percepções finais

Subtema 4.1 – Ampliação da compreensão

Os professores reconheceram que a experiência ampliou sua visão sobre o corpo e o movimento, deixando de vê-los apenas como “gasto de energia” e passando a considerá-los como elementos estruturantes da aprendizagem.

Subtema 4.2 – Recomendações para colegas

Diante do aprendizado, destacaram que outros professores da Educação Infantil poderiam se beneficiar com vivências semelhantes, pois favorecem a reflexão sobre a prática e a criação de propostas mais intencionais.

Subtema 4.3 – Contribuições finais

De modo geral, os participantes avaliaram positivamente o grupo focal, ressaltando que a pesquisa ofereceu espaço de escuta e troca, possibilitando repensar concepções e práticas.

Essa organização preliminar permitiu uma visão descritiva e interpretativa das falas docentes. Entretanto, para aprofundar a compreensão e conferir maior rigor metodológico, tornou-se necessário submeter esse material ao processo de Análise de Conteúdo proposto por Bardin (2015), apresentado a seguir.

8.2 A análise de conteúdo

O processo de interpretação dos dados foi conduzido segundo as etapas clássicas da Análise de Conteúdo propostas por Bardin (2015): pré-análise, exploração do material e tratamento e interpretação dos resultados. A escolha dessa abordagem se justifica por sua potência metodológica em sistematizar dados qualitativos, organizar significados e construir inferências articuladas entre empiria e teoria. Ao longo de todo o percurso, essa metodologia se mostrou especialmente adequada ao objetivo desta pesquisa: compreender como os professores da Educação Infantil estão se apropriando da BNCC e projetando a incorporação do campo de experiência “Corpo, Gestos e Movimento” em suas práticas pedagógicas.

A análise não se limitou ao material coletado no grupo focal, ainda que este tenha sido o *corpus* central. Os dados foram constantemente articulados a registros provenientes dos questionários diagnósticos, dos roteiros de observação e dos diários de bordo das oficinas, permitindo uma leitura mais densa, comparativa e contextualizada. Como salienta Franco (2020), a análise de conteúdo é um processo dinâmico e interpretativo, que exige do pesquisador uma postura reflexiva e criativa na organização do material, indo além da simples categorização para alcançar a produção de novos sentidos e compreensões.

8.2.1 Pré-análise

De acordo com Bardin (2015), a pré-análise representa a etapa inaugural e fundamental do processo de Análise de Conteúdo. É nela que o pesquisador se aproxima do *corpus* com um olhar exploratório, realizando a chamada leitura flutuante — um movimento de imersão nas falas e nos registros que permite captar, de maneira sensível e ainda não estruturada, repetições, contradições e pistas iniciais que futuramente se consolidarão em categorias analíticas. Essa etapa não se limita a um exercício técnico de leitura, mas constitui um processo interpretativo no qual o pesquisador começa a construir sentidos a partir do material empírico.

No contexto desta pesquisa, a pré-análise envolveu múltiplas leituras dos registros oriundos do grupo focal, dos diários de bordo e dos roteiros de observação. Essa imersão inicial permitiu identificar núcleos de sentido recorrentes nas falas dos professores, expressos em ideias que se repetiam com frequência e revelavam dimensões centrais de suas concepções, práticas e desafios relacionados ao campo de experiência “Corpo, Gestos e Movimento” da BNCC. Conforme destaca Franco (2020), a pré-análise deve ser compreendida como uma etapa viva e dinâmica, que prepara o terreno para as fases seguintes ao permitir que o pesquisador se familiarize com o material e reconheça as primeiras estruturas de significado que o atravessam.

A partir dessa leitura atenta e exploratória, foi possível identificar quatro grandes eixos temáticos que sintetizam os núcleos iniciais de sentido presentes no *corpus* e orientam o percurso interpretativo desta pesquisa. Tais eixos expressam dimensões recorrentes nas falas dos professores e articulam aspectos centrais de suas concepções, práticas e desafios relacionados ao campo de experiência “Corpo, Gestos e Movimento” da BNCC. O Quadro 7, a seguir, apresenta esses eixos e suas respectivas descrições gerais, que servirão de base para o aprofundamento analítico desenvolvido nas etapas subsequentes.

Quadro 7 – Eixos de análise e suas descrições

Eixo de análise	Descrição Geral
Concepções sobre o movimento corporal na Educação Infantil	Aborda os significados atribuídos ao movimento pelos professores, revelando tanto visões reducionistas quanto compreensões amplas sobre seu papel no desenvolvimento infantil.
Desafios e inseguranças na prática docente	Trata dos principais obstáculos relatados pelos participantes, especialmente aqueles relacionados à formação inicial e continuada, à organização dos espaços e ao planejamento pedagógico.
Mediação docente e intencionalidade pedagógica	Analisa o papel do professor na organização de propostas, mediação das experiências e construção de ambientes seguros e estimulantes para a exploração corporal.
Ressignificação do movimento e implicações formativas	Evidencia as transformações nas concepções e práticas docentes a partir da participação na pesquisa, apontando caminhos para a formação continuada e para a incorporação mais consciente do campo “Corpo, Gestos e Movimento” no cotidiano das creches.

Fonte: Elaborado pela autora

Essas dimensões iniciais indicam que, desde o primeiro contato com o material empírico, emergiram tensões fundamentais que atravessam a prática docente na Educação Infantil. Elas constituem a base interpretativa deste estudo e representam um movimento analítico que transita do nível mais descritivo ao mais reflexivo,

permitindo compreender como os professores significam o movimento, enfrentam desafios, atuam pedagogicamente e ressignificam suas práticas.

A leitura atenta do *corpus* revelou compreensões ora restritivas, ora amplas sobre o corpo e o movimento, evidenciou limitações estruturais e institucionais que impactam a prática pedagógica e destacou a importância da mediação docente no processo de aprendizagem. Como observa Franco (2020), a pré-análise é um processo vivo e flexível, que busca captar repetições, contradições e elementos significativos do discurso, funcionando como um alicerce para a posterior sistematização das categorias analíticas.

Assim, os eixos apresentados no Quadro 7 não surgem de forma aleatória: resultam da articulação entre a experiência concreta dos professores e os desafios cotidianos enfrentados em sua prática pedagógica. A seguir, cada um deles é detalhado, com a explicitação das razões que justificam sua seleção e da interpretação teórica que sustenta sua relevância para esta investigação.

Concepções sobre o movimento corporal na Educação Infantil

A leitura exploratória do material revelou que a forma como os professores compreendem o movimento corporal na Educação Infantil constitui um aspecto central para entender suas práticas pedagógicas. Em grande parte das falas, o movimento apareceu associado à ideia de “gasto de energia”, sendo visto como um recurso para controlar comportamentos, canalizar a agitação das crianças ou preencher momentos de transição entre atividades. Essa percepção evidencia uma concepção restrita e funcionalista, que reduz o movimento a uma dimensão acessória do processo educativo.

Contudo, a análise também revelou indícios de mudança nesse olhar. Ao longo das vivências e reflexões propostas no grupo focal, alguns professores começaram a reconhecer o movimento como elemento estruturante do desenvolvimento infantil, entendendo-o não apenas como atividade física espontânea, mas como linguagem, forma de expressão e meio de construção de conhecimento. Essa ampliação de perspectiva indica uma aproximação com compreensões mais integradas de corpo e aprendizagem, nas quais emoção, ação e pensamento se articulam de maneira indissociável (Wallon, 2012; Fonseca, 2008).

Essas diferentes concepções revelam um campo em transição: de um lado, permanece a visão tradicional que subordina o corpo a funções secundárias; de outro,

emergem compreensões mais amplas recorrentes da intervenção desta pesquisa e coerentes com o que propõe a BNCC ao reconhecer o movimento como eixo estruturante das experiências infantis. Tal diversidade de entendimentos mostra que a prática docente ainda é atravessada por heranças históricas e conceituais, ao mesmo tempo em que aponta caminhos para ressignificações possíveis a partir de processos reflexivos e formativos.

Desafios e inseguranças na prática docente

A análise do *corpus* evidenciou que os professores enfrentam desafios significativos no trabalho com o corpo e o movimento na Educação Infantil, os quais estão relacionados tanto à sua trajetória formativa quanto às condições institucionais em que atuam. As falas revelam que, embora reconheçam a importância do movimento no desenvolvimento infantil, muitos docentes sentem dificuldades em planejar propostas intencionais nesse campo. Esse cenário não decorre da ausência de saberes, mas reflete um processo histórico em que a formação inicial nem sempre contempla de forma aprofundada as discussões sobre o corpo e sua dimensão educativa. Como apontam Cintra (2023) e Azevedo e Morais (2023), a formação docente precisa promover espaços reflexivos e contínuos que favoreçam a construção de novos olhares e práticas sobre o movimento.

A escassez de oportunidades de formação continuada foi outro ponto destacado pelos participantes. Muitos relataram que raramente têm acesso a cursos, oficinas ou espaços coletivos de estudo sobre corpo e movimento, o que limita a atualização dos conhecimentos e o aprofundamento das práticas pedagógicas. Essa lacuna não anula as experiências construídas ao longo da carreira, mas indica a necessidade de políticas formativas que valorizem e ampliem os saberes docentes, promovendo a articulação entre teoria e prática (Franco, 2020).

As condições estruturais e institucionais também aparecem como fatores que impactam diretamente a prática. A falta de espaços adequados, a escassez de materiais e o número elevado de crianças por turma foram apontados como elementos que dificultam a realização de propostas mais diversificadas e seguras. Diante desses contextos, alguns professores expressaram sentimentos de insegurança — não em relação à sua competência, mas às limitações impostas pelo ambiente e pelas condições de trabalho.

Como observa Le Boulch (2001), o movimento não deve ser tratado como uma atividade meramente acessória, mas planejado de forma intencional e integrado às experiências educativas. Para que isso aconteça, é fundamental que os docentes tenham acesso a formações significativas e a condições que possibilitem a efetivação dessas práticas. As falas analisadas indicam que, mesmo diante dos desafios, os professores demonstram abertura para a reflexão e disposição para aprimorar suas ações, revelando um campo fértil para a transformação pedagógica e para a construção coletiva de novos caminhos.

Mediação docente e intencionalidade pedagógica

A análise do material revelou que a mediação docente ocupa um lugar central na efetivação de propostas relacionadas ao corpo e ao movimento na Educação Infantil. As falas evidenciam que, quando o professor assume um papel ativo na organização do espaço, na proposição de desafios adequados e na observação atenta das interações, as experiências corporais tornam-se mais significativas, seguras e intencionais. Em contrapartida, quando essa mediação é fragilizada ou ausente, o movimento tende a ser reduzido a uma ação espontânea, desvinculada do planejamento pedagógico e esvaziada de seu potencial formativo.

A mediação docente, nesse contexto, vai além da supervisão ou do controle da atividade. Ela envolve a criação de ambientes que favoreçam a exploração, a experimentação e a construção de saberes a partir do corpo em movimento. Como destaca Wallon (2019), a ação corporal está intimamente ligada ao desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança, e cabe ao professor criar condições para que essas dimensões se articulem no cotidiano escolar. Isso significa organizar o espaço de forma intencional, propor situações desafiadoras e observar atentamente as respostas das crianças, intervindo quando necessário para potencializar as aprendizagens.

Os relatos dos professores também evidenciaram um processo de ampliação da compreensão sobre o papel da mediação pedagógica. Muitos relataram que, antes da pesquisa, concebiam o movimento principalmente como um momento de exploração livre e espontânea das crianças — perspectiva legítima e importante para o desenvolvimento infantil. No entanto, as reflexões coletivas proporcionadas pelo grupo focal favoreceram a construção de um olhar mais intencional sobre essas experiências, ampliando a percepção de que a intervenção docente pode potencializar o brincar e transformá-lo em oportunidade estruturada de aprendizagem.

Essa mudança de perspectiva dialoga com o que defendem Azevedo e Morais (2023), ao destacarem que a ação pedagógica precisa reconhecer o corpo como eixo estruturante das práticas e compreendê-lo como mediador essencial no processo de aprendizagem. Ao assumir esse papel ativo, o professor não substitui a espontaneidade da criança, mas a acompanha, amplia e qualifica, criando condições para que o movimento se torne meio de construção de conhecimento e desenvolvimento integral.

Outro aspecto relevante diz respeito à segurança e ao cuidado na condução das propostas. Os professores destacaram que, em um ambiente seguro e acolhedor, as crianças se sentem mais confiantes para explorar, experimentar e criar. Essa dimensão é ressaltada por Santin (2003), ao afirmar que o movimento precisa ser reconhecido como experiência integral, que articula aspectos físicos, cognitivos e emocionais, exigindo do educador sensibilidade para mediar as interações e intencionalidade para potencializar os processos de desenvolvimento.

Em síntese, este eixo evidencia que a qualidade das experiências corporais na Educação Infantil está diretamente relacionada à atuação do professor. A mediação intencional transforma o movimento de simples ação motora em oportunidade de aprendizagem, expressão e construção de conhecimento, reafirmando a centralidade do papel docente na organização do ambiente e no planejamento pedagógico.

Ressignificação do movimento e implicações formativas

A leitura do material revelou que a participação dos professores nas oficinas e nos momentos de reflexão coletiva possibilitou um processo importante de resignificação das concepções e práticas relacionadas ao corpo e ao movimento. As falas indicam que, ao longo da experiência, muitos docentes ampliaram sua compreensão sobre a centralidade do movimento no desenvolvimento infantil, passando a reconhecê-lo não apenas como um recurso espontâneo ou complementar, mas como elemento estruturante da aprendizagem e da construção do conhecimento.

Esse movimento de resignificação não ocorreu de forma abrupta, mas foi sendo construído gradualmente a partir da escuta, do diálogo e da troca de experiências. As reflexões coletivas permitiram que os professores revisitassem suas práticas, questionassem concepções prévias e identificassem novas possibilidades de atuação. Como destacam Cintra (2023) e Azevedo e Morais (2023), espaços

formativos que valorizam a prática e promovem a reflexão crítica são fundamentais para desencadear transformações significativas na ação pedagógica.

As mudanças relatadas pelos participantes não se restringem ao campo conceitual: elas se traduzem também em novas formas de pensar o planejamento, a organização do espaço e a mediação das experiências corporais. Alguns professores relataram que passaram a incluir o movimento de maneira mais intencional em seus planejamentos, articulando-o com outras áreas do conhecimento e reconhecendo sua relevância no desenvolvimento integral da criança. Essa ampliação de perspectiva está em sintonia com a BNCC (Brasil, 2017), que compreende o corpo e o movimento como dimensões fundamentais das experiências infantis, articulando aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais.

Além disso, a experiência da pesquisa evidenciou o potencial dos processos formativos para fortalecer a identidade profissional docente. Ao perceberem a importância do movimento em suas práticas, os professores também reconheceram a necessidade de seguir construindo saberes e aprofundando sua formação nesse campo. Como observa Santin (2003), a reflexão sobre a prática é um caminho potente para a transformação pedagógica, pois permite que o educador ressignifique seus modos de agir e atribua novos sentidos à sua atuação.

Em síntese, este eixo evidencia que a ressignificação das concepções sobre o movimento e suas implicações formativas está intimamente ligada a processos reflexivos e coletivos. Ao revisar suas práticas e ampliar seus referenciais, os professores constroem caminhos para incorporar o campo “Corpo, Gestos e Movimento” de forma mais consciente, intencional e significativa no cotidiano das creches, fortalecendo seu papel como protagonistas do processo educativo.

8.2.2 Exploração do material

De acordo com Bardin (2015), a exploração do material corresponde à segunda fase do processo de Análise de Conteúdo e consiste em um momento fundamental de organização, codificação e classificação das informações extraídas do *corpus*. Trata-se de uma etapa eminentemente técnica e sistemática, na qual o pesquisador realiza o recorte dos dados, identifica unidades de registro significativas e as agrupa em torno de núcleos temáticos que servirão de base para a posterior construção de categorias. Essa fase representa um movimento analítico de transição entre a leitura flutuante realizada na pré-análise e o tratamento e interpretação dos resultados,

caracterizando-se por um olhar minucioso sobre o material empírico e pela busca de regularidades, repetições e sentidos latentes presentes no discurso dos participantes.

No contexto desta pesquisa, a exploração dos dados envolveu a codificação das falas do grupo focal, do diário de bordo e dos registros de observação, permitindo a identificação de eixos temáticos e de códigos que expressam dimensões significativas das concepções, desafios e práticas docentes relacionadas ao campo de experiência “Corpo, Gestos e Movimento” da BNCC. Essa etapa foi orientada por um processo de leitura criteriosa e sucessivas aproximações com o material empírico, conforme sugerem Bardin (2015) e Franco (2020), possibilitando a emergência de elementos recorrentes que traduzem tanto compreensões consolidadas quanto tensões e lacunas presentes no discurso dos professores.

A seguir, apresenta-se o Quadro 8, que sintetiza os eixos de análise, os códigos temáticos identificados e exemplos literais das falas dos participantes, preservados em sua forma original e acompanhados da identificação anônima (P1 a P5) significando a letra P – Professor e o número é a identificação do professor participante. Esse quadro representa um mapa inicial do processo analítico e constitui a base para o aprofundamento interpretativo desenvolvido nas etapas seguintes.

Quadro 8 – Eixos de análise, códigos temáticos e exemplos de falas

Eixo de análise	Código	Exemplos de falas dos participantes
1 Concepções sobre o movimento corporal na Educação Infantil	1.1 Movimento como gasto de energia	“Antes eu achava que o movimento era só pra gastar energia das crianças” (P2) “Sempre pensei que eles corriam e brincavam mais pra cansar mesmo, pra depois ficarem mais calmos” (P4)
	1.2 Movimento para além do brincar	“Hoje percebo que o movimento não é só correr e brincar, é uma forma de aprender também” (P1) “Entendi que quando eles estão se movimentando estão resolvendo problemas, pensando e criando” (P5)
2 Desafios e inseguranças na prática docente	2.1 Insegurança formativa	“Na faculdade a gente não vê nada sobre movimento infantil, então eu me sinto insegura” (P3) “Falta formação para saber o que propor além das brincadeiras livres” (P1)
	2.2 Organização do espaço	“O espaço da sala é pequeno e às vezes impede que as

Eixo de análise	Código	Exemplos de falas dos participantes
		crianças se movimentem como gostariam” (P2) “A estrutura da escola limita muito as propostas com movimento” (P4)
	2.3 Planejamento pedagógico	“A gente acaba deixando o movimento mais solto, sem pensar nele no planejamento” (P5) “Muitas vezes nem lembramos de incluir propostas com movimento nas atividades” (P3)
	2.4 Demanda por especialista	“Acho que um professor de Educação Física ajudaria muito, porque a gente não tem essa formação específica” (P4) “Seria importante ter alguém especializado pra apoiar a gente nessas propostas” (P2)
	2.5 Limitações materiais	“A gente improvisa com o que tem, mas muitas vezes falta coisa básica.” (P4) / “Se tivesse mais recursos, dava pra pensar em propostas mais criativas.” (P2)
3 Mediação docente e intencionalidade pedagógica	3.1 Papel ativo do professor	“Percebi que minha presença precisa ser ativa, não é só deixar eles brincarem” (P1) “O professor tem que propor, organizar e acompanhar as ações com movimento” (P5)
	3.2 Segurança e exploração	“Fiquei com medo dos riscos, mas vi que com orientação eles conseguem explorar com segurança” (P3) “Nosso papel também é garantir que o espaço seja seguro pra que explorem livremente” (P2)
4 Ressignificação do movimento e implicações formativas	4.1 Mudança de concepções	“Depois das oficinas, passei a ver o movimento como parte essencial da aprendizagem” (P4) “Minha visão mudou muito, hoje sei que o corpo está diretamente ligado ao desenvolvimento” (P5)
	4.2 Formação continuada e reflexão	“Essa experiência me fez refletir sobre a importância de estudar mais sobre movimento” (P1) “Vejo que precisamos de formações específicas para trabalhar melhor esse campo” (P3)

Fonte: Elaborado pela autora

Após a organização dos dados apresentados no Quadro 8, foi possível observar com mais clareza como as falas dos professores se distribuíram entre diferentes dimensões de sentido. Essa etapa, ainda inserida no processo de exploração do material, buscou descrever e compreender de forma mais detalhada os significados que emergem do discurso dos participantes, sem ainda chegar à fase interpretativa. Conforme orienta Bardin (2015), trata-se de um momento de aproximação sistemática, no qual o pesquisador procura reconhecer padrões, recorrências e variações nos depoimentos, preservando a fidelidade ao material empírico. A partir dessa sistematização, os eixos são apresentados e analisados a seguir, com base nos códigos temáticos e nas falas dos participantes.

Eixo 1 – Concepções sobre o movimento corporal na Educação Infantil

O primeiro eixo emergente da exploração do material diz respeito às concepções que os professores constroem em torno do movimento corporal, revelando desde visões mais restritivas — associadas ao simples gasto de energia — até compreensões mais amplas, que reconhecem o movimento como linguagem, expressão e elemento constitutivo do desenvolvimento infantil. Essa variação demonstra a coexistência de diferentes formas de significar o corpo e o movimento no cotidiano das creches, muitas vezes marcadas por representações históricas e culturais ainda presentes no campo educacional.

Código 1.1 – Movimento como gasto de energia

Entre as concepções mais recorrentes, destaca-se a associação do movimento a uma função secundária ou acessória, vinculada ao descarrego de energia e à preparação para momentos considerados “mais importantes” da rotina, como as atividades sentadas. Essa visão reducionista, ainda que muitas vezes não intencional, reflete uma herança de práticas pedagógicas tradicionais que tendem a dissociar o corpo do processo de aprendizagem, atribuindo-lhe um papel periférico.

Essa perspectiva aparece claramente nas falas:

*“Antes eu achava que o movimento era só pra gastar energia das crianças”
(P2)
“Sempre pensei que eles corriam e brincavam mais pra cansar mesmo, pra depois ficarem mais calmos” (P4)*

Esses trechos revelam uma compreensão limitada do movimento, tratada como algo que ocorre nos “intervalos” da aprendizagem ou como um recurso para facilitar a

disciplina e o controle do grupo. Conforme discute Fonseca (2009), tal abordagem tende a reduzir a complexidade do movimento infantil a uma função meramente fisiológica, ignorando sua dimensão simbólica e cognitiva. Ao mesmo tempo, como aponta Oliveira (2018), essa visão reflete lacunas formativas históricas que ainda persistem nos cursos de licenciatura, nos quais o corpo e o movimento são pouco problematizados como dimensões centrais do desenvolvimento humano.

Código 1.2 – Movimento para além do brincar

Em contraste com a concepção anterior, os depoimentos também revelam avanços importantes no modo como os professores significam o movimento. Para alguns participantes, a experiência vivenciada na pesquisa provocou uma ressignificação do olhar sobre o corpo, levando-os a reconhecer sua função estruturante nos processos de aprendizagem, interação social e construção do pensamento.

Essa ampliação de perspectiva é evidenciada nas falas:

“Hoje percebo que o movimento não é só correr e brincar, é uma forma de aprender também” (P1).

“Entendi que quando eles estão se movimentando estão resolvendo problemas, pensando e criando” (P5).

Aqui, o movimento passa a ser compreendido como linguagem, forma de pensamento e meio de exploração ativa do mundo. Essa compreensão dialoga com a perspectiva defendida por Oliveira (2018), ao afirmar que o corpo não é apenas suporte biológico, mas espaço de produção de sentidos e significados. Fonseca (2009) também enfatiza que o movimento está intrinsecamente relacionado à construção das funções cognitivas, emocionais e sociais da criança, sendo condição para a formação integral.

Ainda que persistam representações mais restritivas, percebe-se um avanço importante na ressignificação do corpo como dimensão epistemológica da infância, rompendo com a lógica de que aprender é um ato puramente mental e abrindo espaço para práticas pedagógicas que reconheçam a centralidade do movimento na Educação Infantil.

Eixo 2 – Desafios e inseguranças na prática docente

O segundo eixo evidencia os desafios concretos e simbólicos enfrentados pelos professores da Educação Infantil ao lidar com o campo de experiência “Corpo, Gestos

e Movimento”. Embora reconheçam a importância do movimento para o desenvolvimento das crianças, os docentes se deparam com obstáculos que atravessam sua prática cotidiana, desde lacunas na formação inicial e continuada até dificuldades relacionadas à infraestrutura, ao planejamento e à ausência de apoio especializado. Esses aspectos, ao mesmo tempo em que revelam limitações estruturais, também apontam caminhos para a qualificação das práticas pedagógicas.

Código 2.1 – Insegurança formativa

Um dos elementos mais recorrentes nas falas dos professores refere-se à sensação de despreparo para trabalhar o movimento de forma intencional e fundamentada, reflexo direto da pouca atenção que esse tema recebe na formação inicial e continuada. Os docentes relatam que os cursos de graduação abordaram o corpo e o movimento de modo superficial, o que gera dúvidas sobre como planejar e conduzir propostas significativas nesse campo.

Essa percepção aparece com nitidez nas seguintes falas:

“Na faculdade a gente não vê nada sobre movimento infantil, então eu me sinto insegura” (P3)

“Falta formação para saber o que propor além das brincadeiras livres” (P1)

Tais relatos corroboram a análise de Oliveira (2018), que aponta a ausência de discussões aprofundadas sobre o corpo e o movimento nos cursos de Pedagogia, o que resulta em práticas docentes baseadas no improviso e em concepções simplificadas. Fonseca (2009) acrescenta que a formação continuada desempenha papel essencial na construção de um olhar mais sensível e intencional sobre o movimento, possibilitando ao professor atuar como mediador qualificado nesse processo.

Código 2.2 – Organização do espaço

Outro desafio recorrente está relacionado às limitações físicas e estruturais dos ambientes escolares, que muitas vezes restringem a exploração corporal das crianças e inviabilizam propostas mais diversificadas. A falta de espaços adequados aparece como um obstáculo concreto ao planejamento pedagógico e à implementação de experiências significativas com movimento.

Os depoimentos dos professores evidenciam esse entrave:

“O espaço da sala é pequeno e às vezes impede que as crianças se movimentem como gostariam” (P2)

“A estrutura da escola limita muito as propostas com movimento” (P4)

Essas falas refletem uma realidade apontada por Fonseca (2009), ao destacar que o ambiente físico não é um elemento neutro, mas componente ativo do processo educativo. Espaços reduzidos ou mal planejados dificultam a vivência corporal e comprometem a intencionalidade pedagógica das propostas. Assim, repensar a organização dos ambientes se mostra essencial para garantir que o movimento seja vivido em sua plenitude e diversidade.

Código 2.3 – Planejamento pedagógico

A dificuldade de integrar o movimento ao planejamento curricular surge como outro desafio relevante. Embora os professores reconheçam sua importância, muitas vezes o movimento aparece como atividade espontânea ou secundária, não sendo articulado aos objetivos de aprendizagem de forma sistemática.

Essa situação aparece nas falas:

“A gente acaba deixando o movimento mais solto, sem pensar nele no planejamento” (P5)

“Muitas vezes nem lembramos de incluir propostas com movimento nas atividades” (P3)

Esses relatos confirmam a análise de Oliveira (2018), segundo a qual o planejamento pedagógico precisa incorporar o movimento como eixo estruturante da prática educativa, e não como elemento acessório. Isso exige não apenas formação, mas também tempo e condições institucionais que favoreçam a elaboração coletiva e reflexiva dos planejamentos.

Código 2.4 – Demanda por especialista

Um aspecto relevante que emergiu com força nas falas dos professores foi a percepção de que a presença de um especialista em Educação Física poderia enriquecer o trabalho com o movimento na Educação Infantil. Embora os docentes reconheçam seu papel na mediação dessas experiências, há o entendimento de que o apoio especializado contribuiria para diversificar propostas e oferecer maior segurança pedagógica.

Isso se reflete em falas como:

“Acho que um professor de Educação Física ajudaria muito, porque a gente não tem essa formação específica” (P4)

“Seria importante ter alguém especializado pra apoiar a gente nessas propostas” (P2)

Esse posicionamento revela um tensionamento importante entre a função do professor generalista e o potencial contributivo do trabalho interdisciplinar. Fonseca (2009) argumenta que a atuação conjunta entre profissionais de diferentes áreas pode potencializar o desenvolvimento integral das crianças, desde que não desresponsabilize o professor da Educação Infantil de seu papel na mediação das experiências corporais.

Código 2.5 – Limitações materiais

As limitações de materiais pedagógicos apareceram de forma recorrente nas falas dos professores, revelando-se como um dos fatores que mais interferem nas possibilidades de planejar e desenvolver experiências corporais diversificadas com as crianças. A escassez de recursos específicos — como bolas, cordas, bambolês, túneis, cones ou colchonetes — compromete diretamente a qualidade das propostas e restringe a variedade de desafios motores e expressivos que poderiam ser explorados.

Muitas vezes, os docentes precisam improvisar com o que está disponível no momento, utilizando materiais não estruturados ou reaproveitados. Essa adaptação, embora criativa, nem sempre supre a necessidade de oferecer experiências corporais mais ricas e seguras. Como apontam Kishimoto (2010) e Oliveira, Z. (2011), o ambiente e os materiais não são apenas suportes para a ação educativa, mas também coautores das aprendizagens, pois provocam, instigam e ampliam as possibilidades de exploração e expressão do corpo.

“Às vezes deixamos de fazer algumas atividades porque não temos recursos.” (P4)

“Falta coisa básica para explorar o movimento com eles.” (P2)

As falas revelam o quanto a ausência de materiais impacta o planejamento e reduz a intencionalidade das ações pedagógicas. Quando o professor não dispõe de recursos adequados, o movimento tende a ser trabalhado de forma mais espontânea, muitas vezes associado apenas ao brincar livre ou à descarga de energia, o que limita seu potencial educativo. Fonseca (2008) lembra que o corpo se desenvolve a partir da interação com o meio e que os estímulos ambientais são fundamentais para que o movimento se torne experiência significativa e promova o desenvolvimento integral da criança.

Eixo 3 – Mediação docente e intencionalidade pedagógica

O terceiro eixo identificado na exploração do material evidencia a centralidade da ação docente no planejamento, condução e mediação das experiências corporais na Educação Infantil. As falas dos participantes demonstram que, à medida que se apropriam de novos conhecimentos e refletem sobre suas práticas, os professores passam a reconhecer seu papel ativo na criação de ambientes estimulantes e seguros, na proposição de desafios adequados e na potencialização das aprendizagens que emergem do movimento.

Esse eixo articula-se diretamente à concepção de docência como prática intencional e reflexiva, superando a ideia de que o movimento acontece de forma espontânea ou desvinculada dos objetivos pedagógicos. Como destaca Oliveira (2018), cabe ao professor organizar o espaço e o tempo, selecionar materiais e criar condições para que o corpo se torne instrumento de exploração, descoberta e produção de conhecimento.

Código 3.1 – Papel ativo do professor

As falas dos participantes revelam um processo importante de ressignificação da função docente. Inicialmente vista como observadora ou passiva diante das brincadeiras e movimentos espontâneos das crianças, a atuação do professor passa a ser entendida como elemento central na construção de experiências significativas.

Esse reposicionamento aparece claramente nas falas:

“Percebi que minha presença precisa ser ativa, não é só deixar eles brincarem” (P1)

“O professor tem que propor, organizar e acompanhar as ações com movimento” (P5)

Esses depoimentos expressam a transição de uma postura reativa para uma prática pedagógica intencional, em consonância com Fonseca (2009), que defende a mediação docente como condição fundamental para que o movimento transcenda a espontaneidade e se converta em oportunidade de aprendizagem. Oliveira (2018) reforça que a ação do professor não se resume à supervisão, mas envolve a criação de contextos desafiadores que estimulem a curiosidade, a autonomia e a construção de saberes pelas crianças.

Código 3.2 – Segurança e exploração

Outro aspecto recorrente nas falas refere-se à preocupação com a segurança das crianças durante as propostas corporais e à busca de estratégias para equilibrar proteção e liberdade de exploração. O medo de acidentes e a responsabilidade legal emergem como elementos que atravessam a prática docente, muitas vezes levando à limitação das experiências corporais. No entanto, os relatos também mostram um movimento de superação desse receio, à medida que os professores compreendem que a mediação adequada pode garantir a segurança sem restringir as possibilidades de movimento.

Esse tensionamento aparece nas falas:

“Fiquei com medo dos riscos, mas vi que com orientação eles conseguem explorar com segurança” (P3)
“Nosso papel também é garantir que o espaço seja seguro pra que explorem livremente” (P2)

Essas falas evidenciam a importância de compreender a segurança não como controle ou restrição, mas como condição para a liberdade exploratória, alinhando-se à perspectiva de Oliveira (2018), que defende a necessidade de ambientes organizados e intencionalmente planejados para favorecer experiências corporais ricas e significativas. Fonseca (2009) acrescenta que a mediação docente, ao equilibrar risco e proteção, potencializa o desenvolvimento motor, cognitivo e socioemocional das crianças.

Eixo 4 – Ressignificação do movimento e implicações formativas

O quarto eixo emergente desta etapa da análise revela um movimento significativo de ressignificação das concepções e práticas docentes em relação ao corpo e ao movimento na Educação Infantil. Ao longo da participação nas oficinas e das reflexões coletivas proporcionadas pelo grupo focal, os professores demonstraram transformações importantes em sua forma de compreender e integrar o movimento ao cotidiano pedagógico. Essa mudança não se restringe ao campo conceitual, mas se estende à prática, indicando um processo de desenvolvimento profissional contínuo e consciente.

Essa dimensão evidencia o potencial formativo de experiências que promovem a reflexão crítica sobre a prática, ao mesmo tempo em que aponta caminhos para políticas de formação continuada que fortaleçam o papel do professor na incorporação do campo “Corpo, Gestos e Movimento” nas creches. Como ressalta Oliveira (2018), a ressignificação das práticas docentes não ocorre de maneira automática, mas por

meio de processos reflexivos e colaborativos que possibilitam ao professor rever concepções, reconstruir saberes e reinventar sua ação pedagógica.

Código 4.1 – Mudança de concepções

As falas dos professores mostram que a participação na pesquisa provocou uma mudança significativa no modo como compreendem o movimento. Aquilo que antes era visto apenas como brincadeira ou gasto de energia passa a ser reconhecido como dimensão essencial da aprendizagem e do desenvolvimento infantil, diretamente relacionada à construção do pensamento, da linguagem e da socialização.

Essa transformação é evidenciada nas falas:

“Depois das oficinas, passei a ver o movimento como parte essencial da aprendizagem” (P4)

“Minha visão mudou muito, hoje sei que o corpo está diretamente ligado ao desenvolvimento” (P5)

Essas falas indicam a ampliação do olhar docente, em consonância com a análise de Fonseca (2009), que enfatiza o movimento como base para o desenvolvimento global da criança. Oliveira (2018) também destaca que a compreensão do corpo como sujeito ativo e produtor de conhecimento representa um deslocamento importante na prática pedagógica, rompendo com modelos tradicionais centrados exclusivamente no cognitivo.

Código 4.2 – Formação continuada e reflexão

Outro aspecto fortemente presente nas falas diz respeito à necessidade e ao desejo de aprofundamento formativo. A experiência vivenciada durante a pesquisa despertou nos professores a consciência de que o trabalho com o movimento exige estudo constante, reflexão crítica e atualização profissional. A formação continuada aparece, portanto, não apenas como necessidade institucional, mas como condição para qualificar a prática e sustentar mudanças efetivas.

Essa compreensão aparece nas falas:

“Essa experiência me fez refletir sobre a importância de estudar mais sobre movimento” (P1)

“Vejo que precisamos de formações específicas para trabalhar melhor esse campo” (P3)

Essas falas confirmam a análise de Oliveira (2018), que defende a formação continuada como espaço de construção coletiva de saberes e de reconfiguração das

práticas pedagógicas. Ao mesmo tempo, Fonseca (2009) destaca que a reflexão crítica sobre a prática é condição indispensável para que a ressignificação das concepções se traduza em mudanças reais no cotidiano das instituições.

A exploração do material permitiu identificar e organizar núcleos de sentido recorrentes no discurso docente, agrupados em quatro eixos temáticos que expressam diferentes dimensões do olhar dos professores sobre o movimento corporal na Educação Infantil. A análise revelou desde concepções mais restritivas até perspectivas ampliadas, evidenciou desafios estruturais e formativos, destacou a importância da mediação pedagógica e apontou processos de transformação e ressignificação.

Desse modo, a exploração do material consolidou uma etapa essencial de organização e estruturação dos dados, possibilitando que a fase seguinte — o tratamento e a interpretação dos resultados — ocorra de forma mais fundamentada e coerente com o corpus analisado, conforme propõe Bardin (2015).

8.2.3 Tratamento e interpretação

A terceira e última etapa do processo de análise de conteúdo, denominada por Bardin (2015) de tratamento e interpretação dos resultados, constitui o momento em que o pesquisador ultrapassa o nível descritivo para alcançar a dimensão propriamente interpretativa e explicativa dos dados. Se nas etapas anteriores — pré-análise e exploração do material — o foco esteve na organização do *corpus* e na codificação dos conteúdos em unidades de registro e eixos de sentido, aqui essas unidades são integradas e transformadas em categorias analíticas que sintetizam núcleos significativos de sentido, articulando empiria e teoria em um diálogo sistemático e reflexivo.

Segundo Bardin (2015), essa fase é fundamental porque possibilita reorganizar o material analisado e conferir-lhe inteligibilidade, permitindo a construção de inferências que ultrapassam a literalidade dos discursos. O processo interpretativo, nessa perspectiva, implica compreender não apenas o que foi dito pelos professores, mas também o que esses discursos revelam sobre suas concepções, saberes e práticas pedagógicas, bem como sobre os contextos institucionais e formativos que as atravessam.

As categorias emergentes não são categorias predefinidas nem estruturas rígidas, mas sim construções analíticas derivadas do encontro entre os dados

empíricos e os referenciais teóricos mobilizados ao longo deste trabalho. Elas representam sínteses provisórias e interpretativas dos sentidos produzidos no processo investigativo, permitindo evidenciar tensões, permanências, deslocamentos e possibilidades no modo como os professores significam o corpo, o movimento e suas práticas pedagógicas na Educação Infantil. A partir dos nove códigos identificados na etapa de exploração do material (Quadro 8), foi possível organizar e sintetizar os núcleos de sentido em categorias analíticas mais amplas, conforme orienta Bardin (2015). Essas categorias representam um avanço interpretativo no processo de análise, pois articulam diferentes unidades de registro em torno de eixos centrais de significação, permitindo compreender as concepções docentes, os desafios enfrentados e as dinâmicas que permeiam suas práticas pedagógicas. Assim, os códigos iniciais foram agrupados e ressignificados em quatro grandes categorias que condensam o sentido dos discursos e evidenciam as tensões, permanências e deslocamentos identificados ao longo do percurso investigativo, conforme apresentado no Quadro 9.

Quadro 9 – Categorias finais da análise

Categoria	Definição	Exemplo de fala
Concepções de corpo, gesto e movimento	Visões fragmentadas vs. ressignificadas do corpo e do movimento	“O corpo é linguagem” / “Deixamos brincar para gastar energia”
Desafios institucionais	Limites de espaço, tempo, materiais e sobrecarga	“A sala é pequena, não dá pra organizar tudo”
O professor como mediador	Papel ativo de incentivar, organizar e ampliar repertórios	“Quando eu sugeria, eles inventavam mais”
Formação docente e BNCC	Lacunas na formação inicial/continuada e demanda por especialistas	“Na faculdade quase não vimos isso”

Fonte: Elaborado pela autora

Essas quatro categorias sintetizam os principais eixos interpretativos construídos a partir dos dados empíricos e revelam dimensões centrais do fenômeno investigado. Elas evidenciam desde as concepções docentes sobre corpo, gesto e movimento — marcadas por tensões entre visões tradicionais e compreensões mais ampliadas — até os condicionantes institucionais que atravessam a prática pedagógica e os desafios formativos que impactam a apropriação da BNCC.

Ao longo desta seção, cada categoria será aprofundada em diálogo com a literatura e com as percepções captadas durante o grupo focal, incorporando falas

significativas dos professores e articulando-as com as discussões teóricas desenvolvidas nos capítulos anteriores. As falas apresentadas foram selecionadas por sua representatividade e relevância para cada categoria, a partir de um conjunto mais amplo de enunciados coletados na pesquisa. O processo de organização e agrupamento dessas falas — que fundamentou a construção das categorias analíticas — está detalhado no Apêndice I, elaborado com o intuito de garantir a transparência do percurso metodológico e possibilitar ao leitor compreender de onde se originam as citações utilizadas nesta análise. Assim, busca-se construir uma leitura densa e contextualizada, que evidencie não apenas o que os discursos expressam, mas também o que silenciam, tensionam e projetam sobre o lugar do corpo e do movimento no cotidiano da Educação Infantil.

Concepções de corpo, gesto e movimento

A análise das falas revelou que as concepções dos professores sobre corpo, gesto e movimento são marcadas por ambivalências e tensões conceituais. Por um lado, emergem discursos que associam o movimento a funções meramente biológicas ou comportamentais, reduzindo-o a um meio de gasto de energia ou de controle da turma. Por outro, observa-se um deslocamento gradual rumo a compreensões mais amplas, nas quais o corpo é reconhecido como linguagem, como meio de expressão simbólica e como dimensão constitutiva do desenvolvimento humano. Essa dualidade reflete tanto a presença de concepções tradicionais ainda enraizadas nas práticas pedagógicas quanto a emergência de novas leituras impulsionadas pela reflexão coletiva e pelas experiências vivenciadas no percurso formativo.

As falas dos professores evidenciam esse tensionamento. Em diversos momentos, o movimento aparece vinculado a um entendimento utilitarista e funcionalista:

“A gente deixa correr e brincar porque chega mais calmo depois.” (P5)
“O movimento ajuda a acalmar a turma.” (P2)

Essas expressões revelam uma concepção que se aproxima de uma lógica tradicional, na qual o corpo é instrumentalizado como meio para alcançar objetivos externos ao processo educativo — como manter a disciplina ou canalizar a energia das crianças. Trata-se de uma perspectiva que, conforme apontam autores como Le Boulch (2001) e Sayão (2010), historicamente marcou a presença do movimento na escola, reduzindo-o a um componente secundário e subordinado à dimensão

cognitiva. Ainda que essa visão persista, sua presença no discurso docente não deve ser lida apenas como resistência à mudança, mas como reflexo de uma formação que pouco abordou o corpo como objeto de conhecimento e como sujeito de linguagem (Oliveira, 2011; Barbosa, 2019).

Por outro lado, emergem falas que indicam um deslocamento qualitativo na compreensão do corpo e do movimento, reconhecendo-os como meios legítimos de expressão e comunicação:

“O corpo é linguagem, eles mostram o que não conseguem falar.” (P3)
“Eles se comunicam com o corpo o tempo todo, mesmo quando não falam nada.” (P1)

Essas enunciações apontam para um avanço conceitual importante, em que o corpo deixa de ser visto apenas como instrumento e passa a ser compreendido como lugar de significação e produção de sentidos. Wallon (2019) defende que o corpo é a primeira forma de relação da criança com o mundo, sendo a emoção e o gesto elementos estruturantes da construção do eu e da relação com o outro. Vygotsky (2000) complementa essa perspectiva ao afirmar que o desenvolvimento humano é mediado por signos e instrumentos culturais — e o corpo, nesse contexto, constitui um dos mediadores primordiais da experiência social e da produção de significados.

Essa mudança de olhar aproxima-se também do que propõe Vitor da Fonseca (2008), ao compreender o movimento como fenômeno que integra dimensões cognitivas, afetivas e sociais, e não apenas motoras. Para o autor, o corpo não é um suporte passivo da aprendizagem, mas um agente ativo na construção do conhecimento. Tal perspectiva está alinhada à Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), que, ao instituir o campo de experiência “Corpo, gestos e movimentos”, reconhece que a ação corporal é constitutiva do desenvolvimento infantil e promove a criação, a imaginação, a expressão e a interação social.

O contraste entre essas duas formas de conceber o movimento — ora como gasto de energia e ferramenta disciplinar, ora, conforme evidenciado nas falas dos professores participantes do grupo focal após as vivências formativas, como linguagem e potência expressiva — evidencia um processo de transição conceitual vivido por esse grupo. Tal processo reflete a coexistência de saberes tradicionais, ainda fortemente enraizados nas práticas pedagógicas, com novas leituras que emergem a partir do diálogo com referenciais teóricos e com as experiências vivenciadas no campo. Essa coexistência, longe de representar incoerência, indica

que a construção de novas concepções não ocorre de modo linear, mas como um movimento dialético, em que permanências e deslocamentos se entrecruzam e se ressignificam ao longo do percurso formativo (Franco, 2020).

Em síntese, a categoria “Concepções de corpo, gesto e movimento” revela um campo de disputas simbólicas e epistemológicas no interior das práticas docentes. As falas analisadas mostram que, embora persistam visões tradicionais e reducionistas, há sinais concretos de ampliação e complexificação do olhar dos professores, que passam a reconhecer o corpo não apenas como suporte biológico, mas como linguagem, expressão e possibilidade pedagógica. Essa ressignificação é fundamental para que o movimento seja compreendido e incorporado nas práticas da Educação Infantil em sua dimensão mais ampla — não como simples instrumento, mas como experiência formadora que contribui para o desenvolvimento integral das crianças.

Desafios institucionais

A análise do *corpus* revelou que, para além das concepções docentes sobre corpo e movimento, as condições institucionais constituem um eixo estruturante e determinante na prática pedagógica. As falas dos professores evidenciaram que aspectos como falta de espaço físico adequado, ausência de materiais suficientes e sobrecarga de trabalho impactam diretamente a implementação de propostas relacionadas ao campo “Corpo, gestos e movimentos” e limitam as possibilidades de inovação pedagógica. Essas limitações não aparecem como queixas pontuais, mas como elementos recorrentes e estruturais do cotidiano escolar.

Essa dimensão emerge com clareza nas falas do grupo focal:

“A sala é pequena, não dá pra organizar tudo.” (P1)

“A escola não tem materiais suficientes, e o espaço é pequeno.” (P3)

“Tem dias que a gente quer propor algo diferente, mas não dá por causa do espaço.” (P2)

Essas falas indicam que a infraestrutura escolar influencia fortemente o que é possível realizar em termos de experiências corporais e de movimento. A limitação de espaço físico, por exemplo, restringe a diversidade e a complexidade das propostas, obrigando os professores a adaptarem constantemente suas práticas. Em alguns casos, como relataram, atividades planejadas precisaram ser reduzidas, reorganizadas ou mesmo canceladas por não haver condições adequadas para sua realização.

Kishimoto (2010) destaca que o espaço físico é um componente fundamental da prática pedagógica, especialmente na Educação Infantil, pois influencia diretamente a forma como as crianças interagem, exploram e constroem conhecimentos. Segundo a autora, um ambiente restrito e pouco flexível compromete a qualidade das experiências lúdicas e corporais, reduzindo as oportunidades de exploração, experimentação e criação — dimensões essenciais para o desenvolvimento infantil. Oliveira, Z. (2011) acrescenta que o espaço é parte integrante do currículo vivido e não pode ser considerado um elemento neutro: ele comunica intencionalidades, possibilita ou limita interações e revela concepções pedagógicas.

Além das limitações físicas, a falta de materiais adequados aparece como obstáculo recorrente:

“A gente improvisa com o que tem, mas muitas vezes falta coisa básica.” (P4)
“Se tivesse mais recursos, dava pra pensar em propostas mais criativas.” (P2)

A escassez de recursos materiais, longe de ser um detalhe operacional, tem implicações diretas sobre o planejamento e a execução das atividades. Conforme pontua Sayão (2010), a materialidade do espaço educativo compõe a base das experiências infantis e potencializa — ou restringe — as possibilidades de aprendizagem. Materiais diversificados permitem que o corpo explore diferentes formas de movimento, experimentação e expressão; sua ausência, por outro lado, reduz as oportunidades pedagógicas e compromete a intencionalidade das propostas.

Outro elemento recorrente nas falas dos professores refere-se à sobrecarga de funções e ao acúmulo de demandas cotidianas, que afetam o tempo e a energia disponíveis para o planejamento e a reflexão pedagógica:

“A gente tem tanta coisa pra fazer que às vezes não sobra tempo pra planejar algo mais elaborado.” (P5)
“O tempo é curto e as demandas são muitas.” (P1)

Essa sobrecarga não é apenas individual, mas resultado de um modelo institucional que muitas vezes não reconhece a complexidade do trabalho docente na Educação Infantil. Kramer (2013) alerta que a precarização das condições de trabalho e a intensificação das tarefas afetam diretamente a qualidade da prática pedagógica, inviabilizando processos de planejamento mais criativos e reflexivos. Nesse sentido, o contexto institucional não deve ser entendido como pano de fundo neutro, mas como elemento ativo que condiciona e molda as possibilidades de ação pedagógica.

Os dados indicam, portanto, que as concepções dos professores e suas práticas pedagógicas estão intimamente entrelaçadas às condições estruturais das instituições. A intencionalidade pedagógica não se constrói no vazio: ela é mediada pelas condições materiais, organizacionais e políticas em que o trabalho docente se insere. Como lembra Oliveira, Z. (2011), não há prática pedagógica descolada de seu contexto — e, portanto, pensar em transformações no campo do corpo e do movimento implica também discutir infraestrutura, recursos e políticas de valorização docente.

Assim, a categoria Desafios institucionais evidencia que a implementação efetiva do campo “Corpo, gestos e movimentos” não depende apenas da mudança de concepções, mas também de transformações estruturais e políticas que garantam condições adequadas para o desenvolvimento das práticas. A superação desses obstáculos exige investimentos em infraestrutura, fornecimento de materiais, reorganização do tempo pedagógico e políticas de valorização do trabalho docente. Sem isso, as propostas pedagógicas permanecem reféns de improvisações e limitações que comprometem seu potencial formativo.

O professor como mediador

A análise das falas evidenciou que o papel do professor ultrapassa a função de mero executor de atividades ou cuidador do cotidiano infantil. Ele aparece como mediador essencial no processo de construção do conhecimento, da autonomia e da criatividade das crianças, desempenhando papel decisivo na potencialização das experiências corporais e de movimento. Essa dimensão da mediação surgiu de forma contundente no grupo focal, principalmente quando os professores relataram mudanças significativas na resposta das crianças quando houve uma intervenção intencional e planejada por parte do adulto.

As falas abaixo ilustram essa percepção:

“Quando eu sugeria, eles inventavam mais formas.” (P3)

“Quando a gente entra na brincadeira e propõe outras possibilidades, eles criam coisas novas.” (P5)

“Percebi que quando eu participava mais ativamente, eles exploravam o espaço de outra forma.” (P4)

Esses trechos revelam que a presença do professor não se restringe a organizar o ambiente ou supervisionar a execução das atividades; ao contrário, sua intervenção qualitativa cria condições para que as crianças explorem, reinventem e

expandam suas experiências corporais. A mediação, nesse sentido, atua como um catalisador do desenvolvimento, abrindo caminhos para que o movimento se torne mais do que um ato espontâneo — transformando-se em um espaço de criação simbólica, comunicação e elaboração de sentidos.

A importância da mediação docente está profundamente ancorada nos referenciais teóricos que sustentam esta pesquisa. Vygotsky (2000) destaca que o desenvolvimento humano ocorre de forma socialmente mediada, sendo a interação com o outro — especialmente com o adulto — um elemento estruturante na construção de novos conhecimentos. Nesse contexto, a intervenção intencional do professor amplia o repertório das crianças e favorece a emergência de novas formas de ação e pensamento, contribuindo para experiências mais ricas e diversificadas no cotidiano escolar.

Wallon (2019) complementa essa perspectiva ao enfatizar que emoção, movimento e cognição são dimensões indissociáveis do desenvolvimento infantil e que o gesto — mediado pela presença e pela intervenção do adulto — constitui um elo fundamental na construção das aprendizagens. Assim, ao intervir nas situações de movimento, o professor não apenas amplia possibilidades motoras, mas também favorece a construção de vínculos afetivos e simbólicos que sustentam os processos de aprendizagem.

Ao longo do percurso investigativo, foi possível perceber um processo de ampliação gradual do olhar docente sobre o movimento. Em muitos relatos, as experiências corporais eram inicialmente descritas como momentos espontâneos e naturais das crianças. Com o avanço das discussões coletivas e a vivência das oficinas, essa compreensão foi se transformando: os professores passaram a perceber que o planejamento de intervenções e a proposição de desafios potencializam a criatividade, a comunicação e a exploração do espaço pelas crianças.

Como destacou um dos participantes:

“Quando eu organizei a atividade de forma diferente e fiz perguntas durante a brincadeira, eles começaram a pensar outras possibilidades. Não era só correr e pular.” (P2)

Essa mudança de postura evidencia a transição de uma prática centrada apenas na observação das ações infantis para uma abordagem mais intencional e reflexiva, em que o professor assume seu papel como organizador do ambiente e provocador de experiências significativas. Essa perspectiva encontra ressonância nas

orientações da BNCC (Brasil, 2017), que atribui ao professor a função de planejar situações que promovam a exploração do corpo, do espaço e do movimento como formas de expressão, comunicação e construção de conhecimento. O documento destaca que o campo de experiência “Corpo, gestos e movimentos” deve ser trabalhado de forma intencional, garantindo que as crianças tenham oportunidades diversificadas de vivenciar e ressignificar suas experiências corporais.

Além disso, ao mediar as experiências, o professor também se posiciona como intérprete e tradutor das expressões corporais infantis, reconhecendo nelas formas legítimas de pensamento e comunicação. Essa postura aproxima-se da concepção defendida por Fonseca (1998), segundo a qual o movimento não é apenas uma resposta motora, mas integra dimensões cognitivas, afetivas e sociais. Ao escutar e valorizar essas expressões, o professor amplia as possibilidades de aprendizagem e fortalece o protagonismo infantil.

Portanto, a categoria “O professor como mediador” revela um eixo central na ressignificação das práticas pedagógicas. As falas dos participantes indicam que, à medida que compreendem o movimento como linguagem e experiência formadora, os professores começam a atuar de forma mais intencional, criando contextos ricos e desafiadores que estimulam a curiosidade, a criatividade e a autonomia das crianças. Esse movimento representa um deslocamento importante em relação a perspectivas tradicionais e aponta para a construção de uma prática pedagógica mais coerente com os princípios defendidos pela BNCC e pelos referenciais teóricos contemporâneos da Educação Infantil.

Formação docente e BNCC

A análise das falas revelou que as concepções e práticas relacionadas ao corpo e ao movimento estão profundamente vinculadas aos processos formativos vivenciados pelos professores. A formação inicial, em muitos casos, não contemplou de maneira consistente as discussões sobre o corpo, o movimento e suas dimensões pedagógicas, o que contribuiu para sentimentos de insegurança e dúvidas no planejamento das propostas. Essa lacuna também foi evidenciada na ausência de referenciais claros sobre como articular o campo “Corpo, gestos e movimentos” da BNCC ao cotidiano da Educação Infantil.

As falas a seguir exemplificam essa percepção:

“Na faculdade quase não vimos isso.” (P4)

“Eu não sei se estou fazendo certo, porque nunca estudamos isso na graduação.” (P2)

“Seria mais fácil se tivesse um professor de Educação Física para orientar.” (P4)

Esses relatos traduzem uma inquietação recorrente entre os participantes e evidenciam que a ausência de uma formação mais consistente nessa área repercute diretamente nas práticas pedagógicas. Muitos professores associaram suas dificuldades em planejar e executar atividades corporais à falta de preparo teórico-metodológico durante a graduação e à escassez de formações continuadas que abordem o tema de maneira aprofundada. Essa constatação encontra respaldo em Kramer (2013), que aponta a necessidade de uma formação docente que vá além da transmissão de conteúdos e promova a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas. Barbosa (2019) complementa ao defender que políticas curriculares como a BNCC só se tornam efetivas quando acompanhadas de processos formativos contínuos e contextualizados, capazes de articular teoria e prática.

A BNCC (Brasil, 2017), ao instituir o campo de experiência “Corpo, gestos e movimentos”, propõe que as práticas pedagógicas na Educação Infantil considerem o corpo como sujeito de direitos, expressão e conhecimento. No entanto, as falas dos professores indicam que a apropriação desse documento ainda é um processo em construção. Para muitos, a BNCC representa um marco importante e uma referência obrigatória para a prática docente, mas sua implementação concreta ainda esbarra em desafios relacionados tanto à formação quanto às condições de trabalho. Como afirmou um dos participantes:

“A gente lê a BNCC, mas na hora de colocar em prática fica difícil, porque não tivemos formação sobre como fazer.” (P1)

Essa dificuldade não decorre de falta de interesse ou de resistência às mudanças, mas reflete um contexto histórico em que o corpo e o movimento foram, por muito tempo, marginalizados nas políticas curriculares e nos cursos de formação docente (Sayão, 2010). Tradicionalmente, a Educação Física foi vista como um componente alheio à Educação Infantil, o que gerou uma lacuna na formação dos professores generalistas e consolidou a percepção de que a atuação nesse campo exigiria a presença de um especialista. Essa visão aparece em várias falas, como:

“Se tivesse um professor de Educação Física, seria mais fácil.” (P4)

Tal percepção revela tanto a valorização do conhecimento especializado quanto a insegurança dos professores em abordar o movimento de forma intencional

e articulada ao currículo. No entanto, como ressaltam Kishimoto (2010) e Oliveira, Z. (2011), o trabalho com o corpo e o movimento não é exclusividade de um especialista: trata-se de um campo de ação pedagógica que pode e deve ser incorporado ao cotidiano da Educação Infantil por todos os docentes, desde que contem com formação adequada e apoio institucional.

Outro aspecto recorrente nas falas foi a dificuldade em transformar os princípios gerais da BNCC em práticas pedagógicas concretas. Embora reconheçam a importância do documento e seus avanços, os professores relatam desafios em traduzir seus objetivos em situações de aprendizagem significativas:

“A gente tenta seguir o que está na BNCC, mas às vezes não sabe bem como colocar aquilo na prática.” (P3)

Essa dificuldade reforça a necessidade de formações continuadas que não apenas apresentem a BNCC, mas que auxiliem os docentes a compreenderem suas implicações no cotidiano escolar e a elaborar estratégias pedagógicas coerentes com seus princípios. Sayão (2010) alerta que a implementação de políticas curriculares exige um processo formativo que envolva estudo, reflexão e acompanhamento, de modo que os professores possam reinterpretar suas práticas à luz de novos referenciais teóricos e metodológicos.

Ao mesmo tempo, as falas dos participantes também apontam para um processo de ressignificação em andamento. Apesar das dificuldades, muitos começaram a reconhecer o corpo e o movimento como dimensões estruturantes do desenvolvimento infantil e a valorizar sua presença no planejamento pedagógico. Esse deslocamento se expressa, por exemplo, em relatos que destacam o papel do movimento na expressão e na comunicação das crianças:

“Percebi que o movimento ajuda eles a se expressarem de outro jeito, não é só correr ou gastar energia.” (P5)

Essas mudanças indicam que, embora o caminho ainda seja permeado por desafios, há uma abertura crescente para novas formas de compreender e trabalhar com o corpo e o movimento. A formação docente, nesse contexto, emerge não apenas como uma necessidade, mas como um elemento estratégico para a efetivação das diretrizes da BNCC e para a consolidação de práticas pedagógicas mais integradas e significativas.

Assim, a categoria Formação docente e BNCC revela um dos eixos mais complexos e desafiadores identificados nesta pesquisa. As falas dos professores

mostram que a apropriação da BNCC e a incorporação do campo “Corpo, gestos e movimentos” ainda estão em construção, atravessadas por lacunas formativas, condições estruturais e demandas por apoio institucional. Ao mesmo tempo, indicam um processo de transformação em curso, no qual os docentes começam a reconhecer o potencial pedagógico do movimento e a importância de sua atuação intencional nesse campo. Com isso, reforça-se a necessidade de políticas formativas que garantam aos professores ferramentas teóricas e metodológicas para enfrentar esses desafios e ampliar suas práticas, consolidando uma Educação Infantil coerente com os princípios da integralidade e da centralidade do corpo no desenvolvimento infantil. A sistematização dos dados e sua organização em categorias analíticas permitiram revelar a complexidade e a riqueza dos sentidos que atravessam as concepções e práticas docentes relacionadas ao corpo e ao movimento na Educação Infantil.

Ao longo da análise, foi possível identificar permanências de visões tradicionais — como a associação do movimento ao controle comportamental e ao gasto de energia —, mas também deslocamentos significativos em direção a compreensões mais integradas, nas quais o corpo é reconhecido como linguagem, expressão e território de criação. Os desafios institucionais e as lacunas na formação docente se mostraram elementos estruturantes dessas práticas, evidenciando que a atuação pedagógica não se dá em um vazio, mas é profundamente condicionada por contextos concretos que influenciam as possibilidades de ação e inovação. Ainda assim, emergiram sinais de mudança e ressignificação, impulsionados tanto pelas experiências vividas nas oficinas quanto pelas reflexões provocadas no grupo focal.

A análise revelou que os professores, mesmo diante de limitações estruturais e formativas, vêm construindo novos olhares sobre o movimento e reconhecendo a centralidade de sua própria mediação na ampliação das experiências corporais das crianças. Assim, o tratamento e a interpretação dos dados, ancorados na proposta de Bardin (2015), não apenas sintetizaram os sentidos produzidos ao longo do processo investigativo, mas também ofereceram subsídios para repensar práticas, políticas e formações no campo da Educação Infantil. As reflexões que emergem desta análise constituem a base sobre a qual se apoiam as considerações finais deste trabalho, que retomam os principais achados e apontam caminhos possíveis para a valorização do corpo e do movimento como dimensões fundantes do desenvolvimento infantil e da prática pedagógica.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo compreender como os professores da creche têm se apropriado da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e de que forma pensam a incorporação do campo de experiência “Corpo, Gestos e Movimento” em suas práticas cotidianas. Ao longo desse percurso, foi possível perceber que o movimento, embora reconhecido teoricamente como dimensão fundamental do desenvolvimento infantil, ainda é tratado de maneira secundária no cotidiano pedagógico.

A análise das falas dos professores evidenciou que suas concepções sobre corpo e movimento se distribuem entre abordagens de caráter tradicional, ainda fortemente influenciadas por uma visão mecanicista do movimento, e perspectivas mais contemporâneas, que compreendem o corpo como eixo constitutivo do desenvolvimento integral da criança. Essa coexistência de concepções revela uma tensão entre práticas pedagógicas que reduzem o movimento a um exercício de controle corporal e aquelas que o entendem como linguagem, expressão e forma de aprendizagem. Tal cenário indica que o modo como o movimento é incorporado nas práticas cotidianas da Educação Infantil depende, em grande medida, das oportunidades de formação docente, da intencionalidade pedagógica construída nas instituições e das condições concretas de cada contexto de creche, que podem favorecer ou limitar uma abordagem mais integrada e significativa do corpo na educação.

Durante a pesquisa, ficou evidente que a formação docente é um dos fatores mais determinantes para o modo como o movimento é compreendido e incorporado às práticas pedagógicas. Quando os professores participaram de experiências práticas intencionais e reflexivas, ampliaram seu olhar sobre o corpo, passando a reconhecê-lo como meio de criação, expressão e aprendizagem — e não apenas como atividade espontânea. Essa vivência mostrou que o investimento em processos formativos contínuos é essencial para que o campo “Corpo, Gestos e Movimento” se torne efetivo nas propostas da Educação Infantil.

As fragilidades apontadas pelos docentes, como a ausência de disciplinas voltadas ao corpo e ao movimento na formação inicial e a escassez de oportunidades que articulem teoria e prática, revelam a urgência de repensar os currículos dos cursos

de Pedagogia e de fortalecer os processos de formação continuada. É nesse movimento constante de estudo, reflexão e experimentação que o professor amplia sua compreensão sobre o corpo como dimensão educativa e reconhece o movimento como linguagem essencial da infância.

Outro aspecto que se destacou ao longo da pesquisa foi a necessidade de ressignificar o olhar para os espaços e materiais das creches. Observou-se que muitos ambientes ainda estão estruturados em torno do brincar simbólico — com bonecos, panelinhas e carrinhos —, enquanto materiais que estimulam a exploração corporal, como bolas, cordas, bambolês, cones e túneis, são pouco presentes. Essa carência limita as experiências de movimento, reforça uma visão restrita do corpo, reduzido a momentos espontâneos ou secundários no cotidiano pedagógico. Reconhecer o potencial formativo desses materiais é compreender que o ambiente também ensina, e que sua organização influencia diretamente a qualidade das experiências corporais das crianças.

Nesse contexto, a presença de um professor com formação específica em Educação Física pode constituir um diferencial significativo na elaboração de propostas pedagógicas mais intencionais, integradas e coerentes com os princípios da Educação Infantil. Embora a legislação não estabeleça a obrigatoriedade desse profissional nas creches, os resultados desta pesquisa apontam que sua atuação contribui para qualificar o trabalho pedagógico, diversificar o repertório de experiências corporais oferecidas às crianças e potencializar o desenvolvimento profissional dos docentes generalistas. A articulação entre saberes — o pedagógico, próprio da formação docente, e o específico, oriundo da Educação Física — favorece práticas educativas alinhadas à BNCC e mais sensíveis às múltiplas linguagens, formas de expressão e modos de aprender das crianças pequenas.

Nessa perspectiva, os achados da pesquisa apontam caminhos possíveis para a construção de uma Educação Infantil que reconheça o movimento como linguagem, forma de pensamento e dimensão constitutiva do desenvolvimento humano. Evidenciam, ainda, que transformações significativas podem emergir a partir de processos formativos e de reorganizações pedagógicas contextualizadas, capazes de inspirar reflexões mais amplas sobre o currículo e de influenciar práticas pedagógicas em diferentes realidades educacionais. Assim, reafirma-se a importância de repensar o currículo a partir da centralidade do corpo e de promover experiências que

transcendam o brincar espontâneo, alcançando intencionalidades formativas mais amplas, integradas e significativas.

Por fim, esta pesquisa, ao mesmo tempo que revela avanços e deslocamentos nas concepções docentes sobre corpo e movimento, também evidencia os inúmeros desafios que ainda se impõem à Educação Infantil brasileira. A ausência de políticas estruturais que assegurem condições adequadas de espaço, tempo, materiais e formação, somada à pouca valorização do movimento como dimensão essencial do desenvolvimento, ainda limita o potencial pedagógico desse campo. A invisibilidade do corpo nos planejamentos e nas práticas reforça a urgência de um olhar coletivo e contínuo para essa temática. Apesar das dificuldades, os indícios de mudança observados ao longo do estudo — ainda que sutis — confirmam a potência transformadora do diálogo entre teoria e prática, da reflexão crítica e da formação docente comprometida com a integralidade da criança.

Conclui-se, assim, que o movimento corporal — mais do que um componente pertencente a um campo específico — constitui um eixo transversal que estrutura as experiências da infância e sustenta os processos de aprendizagem e desenvolvimento. Ele atravessa todos os campos de experiência previstos na BNCC e deve ser reconhecido como dimensão fundamental do currículo da Educação Infantil. Valorizar o movimento é, portanto, reconhecer a criança em sua totalidade: um sujeito que pensa, sente, age, cria e se comunica por meio do corpo. Nesse horizonte, esta pesquisa não se encerra em si mesma; ela abre caminhos, inspira reflexões e convida à construção coletiva de práticas pedagógicas mais intencionais, inclusivas e comprometidas com o desenvolvimento integral das crianças pequenas.

10 PRODUTO EDUCACIONAL

No âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), o Mestrado Profissional em Educação exige, além da dissertação, a elaboração de um produto educacional que traduza os resultados da pesquisa em uma proposta prática, acessível e aplicável no contexto educacional. Essa exigência visa aproximar a produção acadêmica das demandas reais das instituições de ensino, promovendo uma relação mais estreita entre teoria e prática, entre universidade e escola.

O produto educacional apresentado nesta pesquisa nasce, portanto, como desdobramento direto das reflexões e resultados obtidos ao longo do estudo intitulado *O (in)visível lugar do corpo e do movimento na creche: do campo de experiência à qualificação docente e ao desafio da prática pedagógica*, cuja questão norteadora foi: “Que apropriações os professores da Educação Infantil estão fazendo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e como pensam incorporar o campo de experiência ‘Corpo, Gestos e Movimento’ em sua prática pedagógica?”.

A partir dos dados produzidos no campo e das análises realizadas, tornou-se evidente a necessidade de oferecer aos professores generalistas que atuam na creche recursos formativos que os auxiliem a compreender, planejar e implementar práticas pedagógicas que valorizem o corpo e o movimento como dimensões centrais do desenvolvimento infantil. Como apontam Imbernón (2022) e Kramer (2013), a formação docente é um processo contínuo e inacabado, que exige a articulação constante entre teoria, prática e reflexão crítica. Nesse sentido, o produto educacional aqui proposto tem por objetivo contribuir com essa formação, fornecendo subsídios teórico-práticos que fortaleçam a atuação dos docentes no campo “Corpo, Gestos e Movimento”, em consonância com as orientações da BNCC (2017).

Inspirado nas potencialidades das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) como instrumentos de democratização do conhecimento e de formação continuada, o produto educacional assume a forma de um plano formativo digital em vídeo, publicado em um canal no YouTube criado especialmente para esse fim: www.youtube.com/@corpo_gestos_movimento_2025.

A escolha por esse formato digital fundamenta-se na necessidade de tornar o conteúdo amplamente acessível aos professores da Educação Infantil, considerando as dinâmicas atuais de formação docente, muitas vezes realizadas em horários alternativos e por meio de dispositivos móveis. O material busca respeitar o tempo e o contexto profissional dos docentes, ao mesmo tempo em que oferece conteúdo fundamentado e aplicável ao cotidiano pedagógico.

Para a elaboração dos vídeos e das apresentações visuais, será utilizada a ferramenta Canva, escolhida por possibilitar a criação de conteúdos didáticos com qualidade estética e facilidade de produção. Todo o processo de concepção, roteirização, gravação e edição será realizado de forma autônoma pela autora desta pesquisa, reforçando o caráter aplicado do produto e sua conexão direta com os resultados do estudo.

O plano formativo foi concebido como um Objeto Digital de Aprendizagem (ODA), conforme definido por Barros e Renders (2020), e tem como propósito promover a autonomia e a apropriação pedagógica dos professores, estimulando-os a repensar suas concepções sobre corpo e movimento e a ampliar o repertório de práticas pedagógicas nesse campo.

O plano formativo está estruturado em dois módulos complementares, elaborados a partir das oficinas pedagógicas desenvolvidas no decorrer da pesquisa de campo. Cada módulo articula fundamentos teóricos e conceituais com propostas práticas que podem ser adaptadas à realidade das creches, mesmo diante de limitações estruturais e materiais.

Módulo 1 – Colchões em movimento: o corpo que explora e aprende

Objetivo: Propor aos professores de creche atividades que valorizem o corpo como linguagem e meio de exploração do espaço, incentivando as crianças a se movimentarem, experimentarem e criarem a partir de suas próprias ações.

Proposta prática: A proposta consiste em organizar colchões no chão de forma livre ou em circuitos simples, criando ambientes que estimulem saltos, rolamentos, apoios e diferentes formas de locomoção. O objetivo é proporcionar experiências corporais diversas, respeitando os tempos e modos de cada criança e promovendo o desenvolvimento motor, a autonomia e a criatividade.

Módulo 2 – “Cama de gato”: movimento, desafio e criação

Objetivo: Oferecer aos professores estratégias que promovam desafios motores e estimulem a resolução de problemas corporais, incentivando as crianças a explorarem diferentes possibilidades de movimento.

Proposta prática: A atividade consiste em criar uma estrutura com elásticos ou fitas cruzadas em diferentes alturas entre duas paredes ou móveis, formando uma espécie de “Cama de Gato”. As crianças são convidadas a passar por entre os espaços sem tocar nas fitas, explorando múltiplas formas de movimento e desenvolvendo equilíbrio, coordenação, noção espacial e estratégias de resolução de desafios corporais.

Mais do que um simples repositório de atividades, o plano formativo em vídeo propõe-se a ser um instrumento de formação continuada e reflexão pedagógica, incentivando os professores a olharem para o corpo e o movimento não como aspectos acessórios, mas como dimensões estruturantes do desenvolvimento infantil. A proposta busca dialogar diretamente com as necessidades reveladas pela pesquisa — lacunas formativas, limitações materiais e desafios institucionais — e oferecer caminhos concretos para superá-las.

Ao apresentar atividades acessíveis e possíveis de serem realizadas com os recursos disponíveis nas creches, o produto pretende contribuir para que o campo “Corpo, Gestos e Movimento” seja incorporado de forma mais intencional e sistemática ao planejamento pedagógico. Ademais, a utilização das TDICs amplia o alcance da proposta, possibilitando que o conteúdo seja acessado por diferentes profissionais, em diferentes contextos e momentos, fortalecendo a ideia de que a formação docente é contínua e colaborativa.

Assim, o produto educacional Plano Formativo Digital: Corpo, Gestos e Movimento na Creche constitui-se como uma resposta prática às demandas identificadas no decorrer desta pesquisa e como um convite à transformação das práticas pedagógicas na Educação Infantil, reafirmando a centralidade do corpo e do movimento na construção do conhecimento e na experiência da infância.

REFERÊNCIAS

- ALTMANN, Helena; MARIANO, Marina; UCHOGA, Liane Aparecida Roveran. Corpo e movimento: produzindo diferenças de gênero na Educação Infantil. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 15, n. 2, p. 285-301, abr./jun. 2012.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.
- AZEVEDO, N. C. S.; MORAIS, K. A. Reflexões sobre a aprendizagem da criança pelo corpo e movimento na educação infantil. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, [S. l.], v. 16, n. 9, p. 16898-16916, 2023.
- AZEVEDO, Priscilla Gonçalves de; ANDRÉ, Bianka Pires. **Corpo e movimento: corporeidade e desenvolvimento infantil**. Ponta Grossa, PR: AYA Editora, 2023.
- BAECKER, Sônia. **Educação Física na Educação Infantil: contribuições para o desenvolvimento integral da criança**. Curitiba: Editora da UFPR, 2001.
- BALL, Stephen J. **Educação Global S. A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Trad. Janete Bridon. 2. ed. Ponta Grossa, PR: Editora UEPG, 2020.
- BARBOSA, I. G.; SILVEIRA, T. A. T. M.; SOARES, M. A. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 77-90, 2019.
- BARBOSA, M. C.; HORN, M. G. **Avaliação na Educação Infantil: Diferentes Práticas e Olhares**. São Paulo: Cortez, 2018.
- BARBOSA, M. C. **Por Amor e por Força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARBOSA, Mateus Filipe Maciel Silva; LOPES, Robson Vila Nova; SILVA, Jackson Carlos da; CASTIONI, Remi. Um estudo sobre as práticas da educação física identificadas nos campos de experiências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) Etapa da Educação Infantil. **Revista Querubim**, Niterói - RJ, ano 17, n. 45, v. 6, especial, p. 80-91, out. 2021.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2015.
- BARROS, Lucian da Silva; RENDERS, Elizabete Cristina Costa. DOCÊNCIA E JUVENTUDES: DESENVOLVIMENTO DE UMA PROPOSTA ON-LINE PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES. **Anais... CIET: Horizonte**, 2020.
- BASEI, Andréia Paula. A Educação Física na Educação Infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 47, n. 3, p. 1-12, out. 2008.

BOARETTO, Juliana Dias. **Educação Física na Educação Infantil: da estruturação à implementação pedagógica.** Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Maringá; Maringá - UEM, 2019.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, Célio José. **Educação Física para pré-escolar.** Rio de Janeiro/RJ: Sprint, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 20 dez. 2019.

BRASIL. **Constituição.** República Federativa do. Brasília, Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente:** Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 23 dez. 1996.
Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

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

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, 1998. 3 v.

CAMARGO, Daiana; DORNELLES, Leni Vieira. Brincar, corpo e movimento como eixos de formação de professores de crianças pequenas. **Educar em Revista**, v. 39, p. e77386, 2023.

CAMPOS, Maria Malta. Questões sobre a formação de professores de educação infantil. **Laplage em Revista**, v. 1, p. 9-22, 2018.

CINTRA, Rafaela Pereira. **Linguagem corporal e expressividade:** um olhar sensível para 'crianças bem pequenas' nas aulas de educação física. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos; São Carlos, 2023.

CORTELLA, M. S. Por que fazemos o que fazemos? **Jornal de Informação e Modelagem Química**, v. 53, p. 1689–1699, 2019.

CURY, Augusto Jorge. **Pais brilhantes professores fascinantes.** Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola: questões e reflexões.** Topazio, 1999.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. Atlas, 2000.

DIANA, Fernando. **Professores da Educação Infantil (com formação em Educação Física)**: percepções e possibilidades sobre a BNCC e o arranjo curricular por campos de experiências. Tese (Doutorado) - Universidade Federal De São Carlos; São Carlos, 2023.

DIAS, Rosanne Evangelista. A formação docente frente às demandas da BNCC: tensões e desafios. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 241-256, 2019.

DRUMOND, Viviane. A formação de docentes para a educação infantil: o curso de Pedagogia em discussão. In: OLIVEIRA, A. M.; FREIRE, J. S. E. **Educação, participação política e identidade cultural**: uma contribuição multidisciplinar para a formação docente no Tocantins. Palmas, TO: Universidade Federal do Tocantins – EDUFT, 2016. p. 61-86.

FERREIRA, F. S.; SANTOS, F. A. As estratégias do “Movimento pela Base” na construção da BNCC: consenso e privatização. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 22, n. 1, p. 189-208, 2020.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, Vítor da. **Aprender a aprender**: a educabilidade cognitiva. 1998.

FONSECA, Vitor da. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FONSECA, Vitor da. **Psicomotricidade**: filogênese, ontogênese e retrogênese. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Autores Associados, 2020.

FREITAS, H. C. **Professor reflexivo**: da formação à prática. Campinas: Papyrus, 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

FREITAS, M. T. A. **Infância e formação de professores**: o conhecimento da criança e a construção da prática docente. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

FROSTIG, Marianne. **Movement Education**: Theory and Practice. Follett Publishing Company, 1970.

GARANHANI, Maria Lúcia; SANTANA, Wagner da Silva. Educação Física e Educação Infantil: práticas corporais no cotidiano da creche. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 37, n. 101, p. 117-133, 2017.

GATTI, Bernardete A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 29, n. 50, p. 51–67, 2013.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. A pedagogia. **Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GOBBO, Maria do Carmo Silva. **Proposta interventiva nas aulas de Educação Física na Educação Infantil na perspectiva da contemporaneidade**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista; Presidente Prudente, 2020.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paideia**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2003.

HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner. **Textos pedagógicos sobre o ensino da educação física**. 4. ed. Ijuí- RS: Editora Unijuí., 2013.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Área da unidade territorial**: Área territorial brasileira 2023. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/santo-andre/panorama>. Acesso em: 01 mar. 2025.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2022.

KISHIMOTO, T.M. Froebel e a concepção de jogo infantil. **Revista da Faculdade de Educação**. USP, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 1-23, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2010.

KRAMER, S.; LEITE, M. I. (org.). **Infância e educação infantil**. Campinas: Papyrus, 2009.

KRAMER, Sonia. **Educação Infantil**: a base do direito de ser criança. São Paulo: Cortez, 2019.

KRAMER, Sonia. **Por entre as pedras**: arma e sonho na formação do educador. 4. ed. São Paulo: Ática, 2013.

KRAWCZYK, Nora; VIEIRA, Vera Lúcia. Políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular: tensões e disputas em torno da escola e da formação humana. In: CARRANO, Paulo César Rodrigues; MARTINS, Celi Espasandin (orgs.). **Educação, escola e democracia em tempos de regressão**: resistências e desafios. Campinas: Editora da Unicamp, 2021. p. 87-112.

KRUEGER, Richard A.; CASEY, Mary Anne. **Grupos focais**: um guia prático para a pesquisa aplicada. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2015.

KYRILLOS, M. H. M.; SANCHES, T. L. Fantasia e criatividade no espaço lúdico: Educação Física e psicomotricidade. In: ALVES, F. (org.). **Como aplicar a psicomotricidade**: na atividade multidisciplinar com amor e união. Rio de Janeiro: WAK, 2004.

LE BOTERF, Guy. **Professionnaliser**: construire des parcours personnalisés de professionnalisation. Paris: Éditions d'Organisation, 2010.

LE BOULCH, Jean. **Educação psicomotora**: psicocinética e desenvolvimento da criança. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LEOPOLDINO, Ana Lúcia. **O professor de educação física na educação infantil**: Apontamentos dos gestores e supervisores escolares da rede municipal de ensino de Porto Velho-RO. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale de Itajaí, Itajaí, 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2007

LOSCH, Deise Maitê Lucas. **Produção de conhecimento acadêmico sobre as práticas pedagógicas da educação física**: uma revisão integrativa. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física – Hab. Licenciatura) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2024.

LOSCH, Maria Regina. **Educação Física na Educação Infantil**: entre a resistência e a emergência do corpo nos cotidianos escolares. Curitiba: CRV, 2024.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação abordagem qualitativa**. Editora Pedagógica Universitária, São Paulo - SP, 1986.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2022.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento infantil**. 8. ed. São Paulo: Ícone, 2017.

MENDONÇA, Raquel Marins de. Criando o ambiente da criança: a psicomotricidade na educação infantil. In: ALVES, Fátima (org.). **Como aplicar a psicomotricidade**: uma atividade multidisciplinar com amor e união. Rio de Janeiro: Wak, 2004. p. 19-34.

MONTESSORI, Maria. **A descoberta da criança**: pedagogia científica. Campinas, SP: Kíron, 2017.

MOURA, Diego Luz; COSTA, Kamilla Ribeiro Nunes; ANTUNES, Marcelo Moreira. Educação física e educação infantil: uma análise em seis periódicos nacionais. **Pensar a Prática**, v. 19, n. 1, 2016.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2010.

OLIVEIRA, Poliana Ferreira de. **Políticas Curriculares para a Educação Infantil**: O Caso da BNCC (2015-2017). 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá; Maringá - UEM, 2019.

OLIVEIRA, Sérgio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Formação de professores e saberes docentes**: trajetórias, práticas e pesquisa. São Paulo: Cortez, 2020.

OLIVEIRA, Vera Barros de. **O corpo e o movimento na Educação Infantil**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Currículo na Educação Infantil**: fundamentos e práticas. São Paulo: Cortez, 2018.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. A construção da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil. Revista **Entreideias**, Salvador, v. 8, n. 2, p. 75-94, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/28263>. Acesso em: 06 set. 2025.

PEREIRA, Cacia Linhares. Piaget, Vygotsky e Wallon: contribuições para os estudos da linguagem. **Psicologia em estudo**, v. 17, p. 277-286, 2012.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2000.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

PINTO, Érica da Silva; VIANA, Raimundo Nonato Assunção; SILVA, Ludmilla; ARAÚJO, Élia Poliene Correia; ROSA, Willian Costa. Educação Física na Educação Infantil: reflexões sobre o currículo na formação dos educadores e a realidade nas escolas. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 1, p. 1234-1242, 2021.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTO ANDRÉ. Área da Educação. Santo André, 2025. Disponível em: <https://portais.santoandre.sp.gov.br/educacao/creches-municipais>. Acesso em: 01 mar. 2025.

RICHTER, Ana Cristina; VAZ, Alexandre Fernandez. Corpos, saberes e infância: um inventário para estudos sobre a educação do corpo em ambientes educacionais de 0 a 6 anos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 26, n. 3, p. 2005.

SALLES, Isabela da Conceição Cândido. **A relevância do profissional de Educação Física no contexto da Educação Infantil**: uma revisão sistemática integrativa. Monografia (Graduação em Educação Física Licenciatura) - Escola de Educação Física, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2021.

SANTIN, Silvino. **Educação física**: uma abordagem filosófica da corporeidade. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SAYÃO, Débora Thomé. **Educação física na educação infantil: desafios e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2010.

SHULMAN, L. Conhecimento e ensino: fundamentos para uma nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014.

SILVA, Kátia Adair Aguiar da; SOUSA, Ana Paula de. Corpo, gesto e movimento na Educação Infantil: sentidos atribuídos pelas professoras às práticas corporais. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 13, n. 32, p. 1-18, 2020.

SILVEIRA, Juliano. Educação Física, educação infantil e BNCC: refletindo sobre possíveis expectativas curriculares. **Pensar a prática**, v. 25, e69017, 2022.

SOARES, Daniela B.; PRODÓCIMO, Elaine; MARCO, Ademir de. O diálogo na Educação Infantil: o movimento, a interdisciplinaridade e a Educação Física. **Movimento**, v. 22, n. 4, p. 1195-1208, out./dez. 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VEIGA, C. G. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores de pensamento**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, Lev S.; LURIA, Alexander Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança**. 1996.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

YIN, R. K. **Pesquisa Qualitativa: do início ao fim**. Editora: Priscila Zigunovas, São Paulo, 2016.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE INSTRUMENTO DE COLETA DE INFORMAÇÃO

Realização:

1º encontro

- Entrega do questionário de caracterização no qual fornecerão informações sobre sua formação acadêmica, tempo de atuação na educação e experiência na rede municipal de Santo André e;
- Entrega do questionário diagnóstico no qual foi elaborado a partir do problema de investigação, objetivos e referencial teórico deste trabalho de pesquisa;

2º encontro

- Levantamento sobre as respostas dos questionários diagnóstico e organização da oficina para aplicação com as respectivas turmas/ crianças;

3º Encontro

- Devolutiva das práticas realizadas com as crianças, reflexão dessas práticas e a construção de novas atividades;

4º Encontro

- Devolutiva dessas últimas práticas;

Reflexão das ações e formação do Grupo Focal

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO: CONHECER ESSES PROFESSORES PARTICIPANTES

Por favor, indique seu nome - caso deseje se identificar:

Qual é sua idade - por favor responder apenas com números:

Qual seu sexo?

Masculino

Feminino

Outro - por favor especifique;

Em que ano você se formou em Pedagogia?

Em que tipo de instituição de ensino superior você concluiu sua formação?

Pública

Privada

Há quanto tempo você atua como docente na área de educação?

Há quanto tempo atua como professor na rede municipal de Santo André?

Há quanto tempo você atua na educação infantil, especial em creche?

Qual é o seu nível de formação acadêmica atual?

Graduação

Pós-Graduação lato sensu

Pós- Graduação stricto sensu - Mestrado

Pós- Graduação stricto sensu - Doutorado

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO: REFERENCIAL TEÓRICO DA INVESTIGAÇÃO

Temática	Objetivo Relacionado	Perguntas
Objetivo Geral	Verificar como os professores da creche pensam a incorporação do campo de experiências Corpo, Gestos e Movimento, definido pela Base Nacional Comum Curricular, em suas práticas pedagógicas.	1. Como você compreende o campo de experiência "Corpo, Gestos e Movimento" na BNCC? 2. De que maneira você considera esse campo de experiência em sua prática pedagógica?
Compreensão sobre o Campo de Experiência	Identificar a compreensão que os professores possuem sobre o campo de experiência Corpo, Gesto e Movimento definido pela Base Nacional Comum Curricular.	3. Você teve contato com esse campo de experiência em sua formação inicial ou continuada? 4. Como você percebe a importância desse campo para o desenvolvimento infantil?
Conceito de Corpo, Gestos e Movimento	Identificar a compreensão que os professores possuem sobre o conceito do corpo, gestos e movimento no desenvolvimento da criança.	5. Como você define "corpo", "gestos" e "movimento" dentro do contexto da Educação Infantil? 6. De que forma acredita que esses elementos influenciam o desenvolvimento das crianças?
Inclusão no Planejamento	Verificar de que maneira os professores da creche incluem ou não em seus planejamentos o Campo de experiência Corpo, Gestos e Movimento.	7. Você inclui atividades relacionadas a esse campo de experiência em seu planejamento? Se sim, como? 8. Quais desafios você enfrenta para incluir esse campo nas atividades cotidianas?
Execução na Rotina Escolar	Verificar como os professores planejam e executam suas rotinas e se consideram o campo de experiência nesse processo.	9. Como você organiza as atividades diárias e semanais em sua turma? 10. De que forma o campo de experiência "Corpo, Gestos e Movimento" está presente nas rotinas das crianças?

Fonte: Elaborado pela autora

APÊNDICE D – ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE PERGUNTAS

ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA O GRUPO FOCAL

1. Para iniciarmos, vocês gostariam de compartilhar brevemente como foi para cada um participar das atividades desta pesquisa?

1.1. O que mais marcou vocês nos momentos das vivências com as crianças?

2. BLOCO DAS VIVÊNCIAS PRÁTICAS (Cama de Gato e Pirâmide de Colchões)

2.1. Como vocês se sentiram ao organizar e conduzir as atividades propostas com base no campo “Corpo, Gestos e Movimento”?

2.2. Quais foram os maiores desafios ao pensar essas vivências com as crianças da creche?

2.3. Vocês perceberam algum tipo de mudança ou novidade no comportamento ou engajamento das crianças durante essas atividades?

2.4. Como foi o planejamento e a mediação dessas atividades? Vocês se sentiram seguros e apoiados para executá-las?

3. BLOCO REFLEXIVO – Planejamento e Formação Docente

3.1. O que vocês acham que ajuda ou dificulta a inserção do campo Corpo, Gestos e Movimento nos planejamentos semanais?

3.2. Vocês sentem que a formação inicial (faculdade) preparou vocês para trabalhar com o movimento corporal das crianças? E a formação continuada da rede?

3.3. Que tipo de apoio ou formação vocês acreditam que ajudaria a pensar melhor esse campo na rotina?

4. BLOCO DE FECHAMENTO – Percepções Finais

4.1. Hoje, após as oficinas, ampliou, auxiliou e ou “aguçou” a forma como vocês enxergam o movimento corporal na creche?

4.2. Se vocês fossem orientar uma colega que está começando a trabalhar na creche agora, o que diriam sobre o campo Corpo, Gestos e Movimento?

4.3. Há algo que gostariam de acrescentar sobre essa experiência que consideram importante para a pesquisa?

APÊNDICE E – ATIVIDADE “PIRÂMIDE DE COLCHÕES”

Atividade: Pirâmide com Colchões

Campo de Experiência: Corpo, Gestos e Movimento

(Base Nacional Comum Curricular – BNCC)

Faixa etária:

Bebês (0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses).

Materiais necessários:

- ✓ Colchões macios (já disponíveis na creche).
- ✓ Tapete antiderrapante (se possível, para maior segurança).
- ✓ Espaço delimitado na sala de aula.

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento:

- ✓ Estimular a exploração motora e ampliar o repertório de movimentos, como rolar, engatinhar, subir e descer.
- ✓ Proporcionar experiências de equilíbrio e ajuste postural.
- ✓ Desenvolver a consciência corporal e espacial.
- ✓ Promover a autonomia e a resolução de problemas motores.
- ✓ Favorecer a socialização, a interação e o respeito aos limites de si e do outro.
- ✓ Incentivar a expressão de emoções e gestos através do corpo.

Desenvolvimento da atividade:

1. Organizar os colchões em formato de pirâmide ou rampa, criando níveis baixos e seguros para que as crianças possam explorar.
2. Para os **bebês**, estimular o rolar, engatinhar ou deitar-se sobre os colchões, sentindo as diferentes inclinações e texturas.
3. Para as **crianças maiores**, propor que subam e desçam os colchões, explorando diferentes formas: de frente, de lado, de costas, rolando ou caminhando.
4. Incentivar que observem e interajam com os colegas, respeitando os turnos de ação e auxiliando quem demonstrar necessidade.

1. O professor deve atuar como mediador, encorajando a exploração e garantindo a segurança, evitando direcionar demasiadamente, permitindo que a criança descubra estratégias próprias para superar os desafios.
-

Adaptações possíveis:

- Alterar a disposição dos colchões (mais inclinados, planos ou empilhados).
 - Inserir obstáculos simples (almofadas, arcos) para variar os desafios motores.
 - Introduzir comandos lúdicos: “Vamos subir como um gatinho?”, “Agora vamos rolar como uma bolinha?”.
 - Ajustar a altura conforme a confiança e as habilidades das crianças.
-

Aspectos do campo "Corpo, Gestos e Movimento" potencializados:**Corpo:**

- Experimentação de diferentes posições e posturas.
- Desenvolvimento da força muscular, equilíbrio e coordenação.

Gestos:

- Expressão de emoções e intenções através do movimento.
- Ajuste de gestos para superar desafios (esticar braços, dobrar joelhos, firmar os pés).

Movimento:

- Exploração ativa do ambiente.
 - Desenvolvimento de habilidades motoras globais: subir, descer, rolar, equilibrar-se.
-

Avaliação:

- ✓ A avaliação será processual, através da **observação direta e registros** das ações das crianças, considerando a iniciativa, a autonomia, as interações e o progresso motor.
-

Segurança:

- ✓ O ambiente deve ser acolhedor e seguro, com supervisão constante.
- ✓ Os colchões devem ser firmes e estáveis, evitando riscos de queda.
- ✓ A atividade deve respeitar o ritmo de cada criança, sem forçar ou apressar os movimentos.

Interações e brincadeiras complementares:

- Após a exploração da pirâmide, propor brincadeiras de imitação: “Como sobe o gatinho? E o elefante?”.
- Contar histórias que envolvam personagens que sobem montanhas ou rampas, criando uma ligação lúdica com a atividade motora.



***Imagens ilustrativas tiradas da internet e desenvolvida pela IA.

APÊNDICE F – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO “PIRÂMIDE DE COLCHÕES”

Roteiro de Observação - Atividade: Pirâmide com Colchões

Campo de Experiência: Corpo, Gestos e Movimento

Orientação: Marque com "Sim" ou "Não" conforme observar, e, se desejar, registre comentários ou justificativas. Sua participação é muito valiosa para qualificar a prática pedagógica e contribuir com esta pesquisa.

1. Identificação da observação

Turma: _____

Idade das crianças: _____

2. Organização do ambiente

O espaço foi organizado de forma segura e estimulante?

Sim Não

Comentário: _____

Os colchões foram dispostos em formato de pirâmide ou rampa?

Sim Não

Comentário: _____

Havia materiais complementares (tapete antiderrapante, almofadas)?

Sim Não

Comentário: _____

3. Exploração motora das crianças

As crianças demonstraram interesse em explorar a pirâmide?

Sim Não

Comentário: _____

Experimentaram movimentos variados (rolar, subir, descer, engatinhar)?

Sim Não

Comentário: _____

Conseguiram ajustar os movimentos (esticar braços, firmar pés)?

Sim Não

Comentário: _____

Demonstraram criatividade na exploração?

Sim Não

Comentário: _____

4. Autonomia e resolução de problemas

As crianças tentaram superar desafios motores de forma autônoma?

Sim Não

Solicitaram ajuda quando necessário?

Sim Não

Comentário: _____

Ajudaram ou incentivaram os colegas?

Sim Não

Comentário: _____

5. Consciência corporal e espacial

Perceberam a relação entre seu corpo e o espaço?

Sim Não

Comentário: _____

Ajustaram seus movimentos conforme as inclinações dos colchões?

Sim Não

Comentário: _____

6. Interações sociais

Houve interações positivas entre as crianças (troca, ajuda, imitação)?

Sim Não

Comentário: _____

Respeitaram a vez e os limites dos colegas?

Sim Não

Comentário: _____

7. Expressão de emoções e gestos

As crianças expressaram emoções durante a atividade?

Sim Não

Comentário: _____

Utilizaram gestos para se comunicar?

Sim Não

Comentário: _____

8. Evolução ao longo da atividade

Percebeu evolução na confiança ou domínio corporal das crianças?

Sim Não

Comentário: _____

9. Mediação do professor

O professor atuou como mediador, incentivando a exploração?

Sim Não

Comentário: _____

Foram utilizados comandos lúdicos (“sobe como gatinho”, etc.)?

Sim Não

Comentário: _____

A segurança foi garantida durante toda a atividade?

Sim Não

Comentário: _____

10. Considerações gerais

Espaço para relatar aspectos positivos, desafios ou sugestões:

APÊNDICE G – ATIVIDADE “CAMA DE GATO”

Atividade - Cama de Gato
<p>Campo de experiência: Corpo, Gestos e Movimento Faixa etária: Berçário; Primeiro ciclo inicial e final</p>
<p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none">• Estimular o movimento (gatinhar, rastejar, andar, agachar, levantar)• Desenvolver gestos intencionais e coordenação motora• Explorar trajetos com o corpo• Incentivar a curiosidade e a superação de desafios motores
<p>Materiais</p> <ul style="list-style-type: none">• Elásticos, barbantes ou fitas largas• Fita adesiva ou suporte para fixação• Colchonetes no chão• Brinquedos leves e coloridos• Objetos sensoriais (papel amassado, tecidos, bexiga...)
<p>Preparação do Espaço</p> <ul style="list-style-type: none">• Escolher um canto da sala (ou estrutura segura) para prender os fios• Cruzar os elásticos em diferentes alturas e direções (como uma “teia”)• Forrar o chão com colchonetes• Posicionar brinquedos e objetos entre os fios
<p>Para os Bebês (rastejantes e os que engatinham)</p> <ul style="list-style-type: none">• Posicione objetos atrativos entre os fios• Estimule o bebê a rastejar ou engatinhar para alcançar• Valorize as tentativas e conquistas motoras

Para os maiores

- Desafie a criança a passar por cima ou por baixo dos fios
- Estimule o equilíbrio, agachamento, desvio e coordenação
- Dê tempo para explorar livremente
- Proponha novas formas de se mover pelo espaço

Variações

- Incluir objetos que façam som; Brinquedo como bolinha de piscina
- Pendurar tecidos ou papéis coloridos
- Realizar em pequenos grupos para promover cooperação e respeito

Encerramento

- Recolher materiais junto com as crianças
- Roda de conversa ou relaxamento com música suave

Avaliação

- A Avaliação será processual, através das observações diretas e registros das ações das crianças, considerando a iniciativa, autonomia, as interações e o processo motor.

APÊNDICE H – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO “CAMA DE GATO”

Roteiro de Observação – Atividade: Cama de Gato

Campo de Experiência: Corpo, Gestos e Movimento

Orientação: Marque com "Sim" ou "Não" conforme observar. Utilize o campo de comentários para registrar percepções relevantes, se achar necessário. Esta observação contribui diretamente com a qualificação da prática pedagógica e com a pesquisa.

1. Identificação da observação

Turma: _____

Idade das crianças: _____

2. Organização do ambiente

- O espaço foi organizado com segurança e acessibilidade? () Sim () Não

Comentário:

- A estrutura com elásticos estava bem fixada, segura e visível? () Sim () Não

Comentário:

- Foram utilizados materiais complementares (brinquedos, tecidos, garrafas sensoriais)? Sim Não

Comentário:

- O espaço era convidativo para a exploração corporal? Sim Não

Comentário:

3. Exploração motora e gestual das crianças

- As crianças demonstraram interesse em explorar a “cama de gato”? () Sim () Não

Comentário:

- Experimentaram diferentes formas de movimentação (rastejar, engatinhar, desviar, passar por cima/baixo)? () Sim () Não

Comentário:

- Utilizaram gestos expressivos e intencionais durante a atividade? () Sim () Não

Comentário:

- Solicitaram ajuda ou apoio quando necessário? () Sim () Não

Comentário:

- Demonstraram persistência diante das dificuldades? () Sim () Não

Comentário:

5. Consciência corporal e espacial

- Perceberam os limites do próprio corpo no espaço entre os fios? () Sim () Não

Comentário:

- Exploraram os diferentes níveis (chão, meio, cima)? () Sim () Não

Comentário:

- Evitaram ou contornaram obstáculos de forma coordenada? () Sim () Não

Comentário:

6. Interações e linguagem

- Houve interações positivas entre as crianças (trocas, imitação, incentivo)?
() Sim () Não

7. Mediação do professor

- O professor atuou como mediador atento e acolhedor? () Sim () Não

Comentário:

- Foram feitas provocações ou comandos lúdicos para estimular a exploração?
() Sim () Não

Comentário:

- A segurança e o bem-estar das crianças foram assegurados durante toda a atividade? () Sim () Não

Comentário:

APÊNDICE I – AGRUPAMENTO DAS FALAS DOCENTES POR CATEGORIA

Este apêndice apresenta as falas coletadas no grupo focal realizado com os cinco professores participantes da pesquisa (P1, P2, P3, P4 e P5). As respostas foram organizadas conforme as categorias analíticas construídas a partir da análise de conteúdo proposta por Bardin (2015).

O processo de agrupamento ocorreu a partir da leitura fluente das transcrições, seguida da identificação de unidades de registro e de sentido presentes nas falas dos participantes. Essas unidades foram reunidas em torno de temas convergentes, o que possibilitou a formação das categorias analíticas apresentadas a seguir. Esse procedimento permitiu evidenciar os significados atribuídos pelos professores ao corpo, ao gesto e ao movimento na Educação Infantil, bem como os desafios e reflexões emergentes durante o grupo focal.

O objetivo deste apêndice é tornar visível o percurso de organização e sistematização das falas, assegurando a transparência metodológica e a coerência entre os dados empíricos e as categorias discutidas no corpo da dissertação.

As falas estão apresentadas conforme as quatro categorias de análise:

1- Concepções de corpo, gesto e movimento; 2- Desafios institucionais; 3 - O professor como mediador; e 4 - Formação docente e BNCC.

CATEGORIA 1 – CONCEPÇÕES DE CORPO, GESTO E MOVIMENTO

“O corpo é linguagem, eles mostram o que não conseguem falar.” (P3)

“As crianças se comunicam com o corpo o tempo todo, mesmo quando não falam nada.” (P1)

“Corpo é movimento o tempo inteiro, desde os bebezinhos.” (P5)

“O corpo fala e aprende.” (P4)

“O movimento ajuda a acalmar a turma.” (P2)

“Antes eu achava que o movimento era só pra gastar energia das crianças” (P2)

“Sempre pensei que eles corriam e brincavam mais pra cansar mesmo, pra depois ficarem mais calmos” (P4)

“A gente deixa correr e brincar porque chega mais calmo depois.” (P5)

“Hoje percebo que o movimento não é só correr e brincar, é uma forma de aprender também” (P1)

“Entendi que quando eles estão se movimentando estão resolvendo problemas, pensando e criando” (P5)

“Quando vejo o corpo deles em ação, percebo que cada um aprende de um jeito.” (P1)

“O corpo é a principal forma de descoberta na infância.” (P3)
 “Tudo acontece através da interação, do movimento e sempre com muito afeto.” (P4)
 “O corpo das crianças conversa com o espaço.” (P4)
 “Eles expressam sentimentos com o corpo; às vezes não falam, mas mostram no gesto.” (P5)
 “Cada gesto, cada tentativa mostra o quanto o corpo fala e aprende.” (P4)
 “Na creche, tudo envolve o movimento das crianças, desde os bebês até os maiores.” (P5)
 “As crianças aprendem muito por meio da exploração do corpo e das experiências.” (P1)
 “O corpo é movimento, mas também é pensamento e emoção.” (P4)
 “Ver os bebês se expressando com liberdade, descobrindo seus próprios caminhos.” (P4)
 “Percebi que o movimento ajuda eles a se expressarem de outro jeito, não é só correr ou gastar energia.” (P5)
 “Minha visão mudou muito, hoje sei que o corpo está diretamente ligado ao desenvolvimento” (P5)

CATEGORIA 2 – DESAFIOS INSTITUCIONAIS

“O maior desafio é o tempo de organização, porque a rotina é corrida e o espaço é limitado.” (P1)
 “A sala é pequena, não dá pra organizar tudo.” (P1)
 “Se tivesse mais recursos, dava pra pensar em propostas mais criativas.” (P2)
 “Às vezes deixamos de fazer algumas atividades porque não temos recursos.” (P4)
 “Falta espaço e tempo pra fazer atividades corporais.” (P4)
 “A gente improvisa com o que tem, mas muitas vezes falta coisa básica.” (P4)
 “Se tivesse mais recursos, dava pra pensar em propostas mais criativas.” (P2)
 “Falta coisa básica para explorar o movimento com eles.” (P2)
 “A escola não tem materiais suficientes, e o espaço é pequeno.” (P3)
 “Tem dias que a gente quer propor algo diferente, mas não dá por causa do espaço.” (P2)
 “O espaço da sala é pequeno e às vezes impede que as crianças se movimentem como gostariam” (P2)
 “A estrutura da escola limita muito as propostas com movimento” (P4)
 “O maior desafio é enfrentar olhares que ainda não valorizam o movimento livre.” (P4)
 “A rotina é muito corrida, e nem sempre dá tempo pra planejar atividades corporais.” (P1)
 “Tem dias que a gente não consegue usar o pátio porque está ocupado.” (P3)
 “As turmas são grandes, e fica difícil garantir que todos participem com qualidade.” (P5)
 “A gente tem tanta coisa pra fazer que às vezes não sobra tempo pra planejar algo mais elaborado.” (P5)
 “O tempo é curto e as demandas são muitas.” (P1)
 “Falta apoio da gestão e de outros profissionais.” (P2)
 “A gente quer fazer, mas às vezes o ambiente não favorece.” (P3)
 “O olhar assistencialista da creche ainda é muito presente.” (P4)
 “É difícil planejar algo corporal com tantos cuidados e limitações de espaço.” (P1)

“Falta tempo e mais pessoas pra ajudar nas propostas.” (P3)

“Os horários e a rotina com os bebês demandam muito tempo, e isso limita as atividades.” (P4)

CATEGORIA 3 – O PROFESSOR COMO MEDIADOR

“Quando a gente entra na brincadeira, eles criam mais.” (P5)

“Quando a gente entra na brincadeira e propõe outras possibilidades, eles criam coisas novas.” (P5)

“Quando eu sugeria, eles inventavam mais formas.” (P3)

“Percebi que quando eu participava mais ativamente, eles exploravam o espaço de outra forma.” (P4)

“As vivências práticas ajudaram a enxergar o movimento como essencial.” (P4)

“Percebi que quando participo junto, eles se envolvem mais.” (P1)

“Percebi que minha presença precisa ser ativa, não é só deixar eles brincarem” (P1)

“O professor tem que propor, organizar e acompanhar as ações com movimento” (P5)

“Quando oriento, eles testam coisas novas, ficam mais criativos.” (P2)

“Quando eu organizei a atividade de forma diferente e fiz perguntas durante a brincadeira, eles começaram a pensar outras possibilidades. Não era só correr e pular.” (P2)

“O professor precisa planejar pra que o movimento tenha sentido, não só pra gastar energia.” (P3)

“A gente acaba deixando o movimento mais solto, sem pensar nele no planejamento” (P5)

“Muitas vezes nem lembramos de incluir propostas com movimento nas atividades” (P3)

“Quando eu intervenho com perguntas, eles pensam outras possibilidades.” (P4)

“Fiquei com medo dos riscos, mas vi que com orientação eles conseguem explorar com segurança” (P3)

“Nosso papel também é garantir que o espaço seja seguro pra que explorem livremente” (P2)

“É bonito ver como eles se expressam quando o adulto incentiva e participa.” (P5)

“Foi gratificante ver as crianças vencendo desafios e se ajudando.” (P5)

“As propostas reforçaram a importância da mediação com intencionalidade.” (P4)

“Quando a gente confia e deixa o corpo falar, eles mostram o que sabem.” (P1)

“As crianças criam, recriam e se reinventam com pequenos estímulos.” (P3)

“A participação do professor encoraja e dá segurança.” (P2)

“Quando o adulto está presente e atento, o aprendizado acontece com mais sentido.” (P4)

CATEGORIA 4 – FORMAÇÃO DOCENTE E BNCC

“Na faculdade quase não vimos isso.” (P4)

“Seria ideal ter um professor de Educação Física na creche.” (P2)

“Eu não sei se estou fazendo certo, porque nunca estudamos isso na graduação.” (P2)

“A gente lê a BNCC, mas na hora de colocar em prática fica difícil, porque não tivemos formação sobre como fazer.” (P1)

“A gente tenta seguir o que está na BNCC, mas às vezes não sabe bem como colocar aquilo na prática.” (P3)

“A formação trouxe base superficial; aprendi no dia a dia.” (P4)

“Seria bom se tivesse uma formação ministrada por quem vive o chão da creche.” (P4)

“Não tivemos formação sobre o corpo e o movimento; a gente aprende fazendo.” (P5)

“Falta clareza sobre como colocar o campo Corpo, gestos e movimentos na prática.” (P3)

“A BNCC fala bonito, mas no cotidiano falta suporte.” (P1)

“Sinto falta de encontros de formação sobre isso, algo mais prático e direcionado.” (P2)

“Na faculdade a gente não vê nada sobre movimento infantil, então eu me sinto insegura” (P3)

“Falta formação para saber o que propor além das brincadeiras livres” (P1)

“As formações ajudam, mas ainda temos muito a avançar.” (P4)

“Seria mais fácil se tivesse um professor de Educação Física para orientar.” (P4)

“Se tivesse um professor de Educação Física, seria mais fácil.” (P4)

“Falta alguém que traga vivências práticas para nos inspirar.” (P5)

“Acho que um professor de Educação Física ajudaria muito, porque a gente não tem essa formação específica” (P4)

“Seria importante ter alguém especializado pra apoiar a gente nessas propostas” (P2)

“As oficinas despertaram um olhar diferente para o movimento.” (P3)

“As propostas da pesquisa ampliaram meu olhar sobre o corpo na Educação Infantil.” (P4)

“Essa experiência me fez refletir sobre a importância de estudar mais sobre movimento” (P1)

“Vejo que precisamos de formações específicas para trabalhar melhor esse campo” (P3)

“A experiência reforçou minha certeza de que o movimento é linguagem, é expressão.” (P4)

“Com as oficinas, ampliamos mais ainda o olhar para propor novas práticas.” (P5)

“Depois das oficinas, passei a ver o movimento como parte essencial da aprendizagem” (P4)

Fonte: Grupo focal realizado com professores de creche. Organização e agrupamento realizados pela autora.

APÊNDICE J – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa. O título da pesquisa é “EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM CRECHE PÚBLICA - O PROFESSOR ESPECIALISTA UMA POSSIBILIDADE.”. O objetivo desta pesquisa é buscar e compreender como professores generalistas de creche percebem e incorporam o campo de experiência “Corpo, Gestos e Movimentos” da BNCC em sua prática pedagógica. A pesquisadora responsável por essa pesquisa é Aline de Cássia Fonseca de Marchi, ela é mestranda, do Programa de Pós-Graduação em Educação-Mestrado Profissional, da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS).

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a).

As informações serão obtidas da seguinte forma: Processo de formação e orientação relacionado à pesquisa ocorrerá fora do horário de expediente dos professores, sendo encontros presenciais, sem interferir em seus momentos de planejamento ou reuniões pedagógicas. No entanto, os encontros têm como objetivo principal esclarecer a problemática desta pesquisa e estruturar as oficinas para sua execução em campo. A proposta prevê a realização de quatro encontros. Logo abaixo há um roteiro, no qual esclarecerá as intencionalidades dos encontros.

1º encontro

- Entrega do questionário de caracterização no qual fornecerão informações sobre sua formação acadêmica, tempo de atuação na educação e experiência na rede municipal de Santo André e;
- Entrega do questionário diagnóstico no qual foi elaborado a partir do problema de investigação, objetivos e referencial teórico deste trabalho de pesquisa;

2º encontro

- Levantamento sobre as respostas dos questionários diagnóstico e organização da oficina para aplicação com as respectivas turmas/ crianças;

Rubrica do(a) pesquisador(a)

Rubrica do(a) participante



3º Encontro

- Devolutiva das práticas realizadas com as crianças, reflexão dessas práticas e a construção de novas atividades;

4º Encontro

- Devolutiva dessas últimas práticas;
- Reflexão das ações e formação do Grupo Focal.

A participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas (participantes serão convidados a compartilhar suas opiniões e registros o que pode gerar desconforto). Os procedimentos adotados obedecem aos critérios de ética em pesquisa conforme a Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

Sua participação nesta pesquisa está em conformidade com as normas legais e éticas estabelecidas. Os riscos potenciais são mínimos, restringindo-se a possíveis desconfortos ou pequenos incidentes. Nesse contexto, a pesquisadora estará atenta e, caso ocorram, tomará as medidas necessárias, como a interrupção das oficinas ou, se desejado, o desligamento do participante da pesquisa.

Vale ressaltar que a sua participação pode ajudar a pesquisadora a compreender melhor esta pesquisa de campo de forma abrangente, buscando analisar como os professores da creche interpretam e refletem sobre suas ações na aplicação ao campo de experiência "Corpo, Gestos e Movimento" na rotina escolar. Além disso, investigar se essa mobilização da pesquisa contribuiu para reflexões sobre a formação docente e se resultou em melhorias nas práticas pedagógicas. Assim, você está sendo consultado sobre seu interesse e disponibilidade de participar dessa pesquisa. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não acarretará nenhuma penalidade.

Você não receberá pagamentos por ser participante. Se houver gastos com transporte ou alimentação, eles serão ressarcidos pela pesquisadora responsável. Todas as informações obtidas por meio de sua participação serão de uso exclusivo para esta pesquisa e ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável. Logo você tem assegurado que todas as suas informações pessoais obtidas durante a pesquisa serão consideradas estritamente confidenciais e os registros estarão disponíveis apenas para os pesquisadores envolvidos no estudo. Os resultados obtidos nessa pesquisa poderão ser publicados com fins científicos, mas sua identidade será mantida em sigilo. Caso a pesquisa resulte em dano pessoal, o ressarcimento e indenizações previstos em lei poderão ser requeridos pelo participante. Esta

Rubrica do(a) pesquisador(a)

Rubrica do(a) participante



pesquisadora poderá contar para você os resultados da pesquisa quando ela terminar, se você quiser saber.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode entrar em contato com a pesquisadora através do telefone 11 96751-1218, pelo e-mail aline.marchi@uscsonline.com.br.

Este estudo foi analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Municipal de São Caetano do Sul. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos e a segurança de participantes de pesquisa. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, ou se estiver insatisfeito com a maneira como o estudo está sendo realizado, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (CEP-USCS), situado na Rua Santo Antonio, 50, 2º andar, São Caetano do Sul, CEP 09521-160, telefone (11) 4239-3282, de segunda a sexta das 14h às 16h, ou pelo e-mail cep@online.uscs.edu.br.

No caso de aceitar fazer parte como participante, você e a pesquisadora devem rubricar todas as páginas e também assinar as duas vias desse documento. Uma via é sua. A outra via ficará com a pesquisadora.

Consentimento do participante

Eu, abaixo assinado, entendi como é a pesquisa, tirei dúvidas com o(a) pesquisador(a) e aceito participar, sabendo que posso desistir em qualquer momento, durante e depois de participar. Autorizo a divulgação dos dados obtidos neste estudo mantendo em sigilo minha identidade. Informo que recebi uma via deste documento com todas as páginas rubricadas e assinadas por mim e pelo(a) Pesquisador(a) Responsável.

Nome do(a) participante: _____

Assinatura: _____ local e data: _____

Declaração do pesquisador

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária, o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante (ou representante legal) para a participação neste estudo. Declaro ainda que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos.

Nome da Pesquisadora: Aline de Cássia Fonseca de Marchi

Assinatura: _____ Local/data: _____

Rubrica do(a) pesquisador(a)

Rubrica do(a) participante