



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
MESTRADO PROFISSIONAL
EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL - PROEF

**Educação Física na Educação Infantil: análise dos saberes e
fazeres docentes no Campo de Experiências "Corpo, Gestos e
Movimentos".**

Paula Toffani Eichenberger



Paula Toffani Eichenberger

**Educação Física na Educação Infantil: análise dos saberes e
fazeres docentes no Campo de Experiências "Corpo, Gestos e
Movimentos".**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional - Educação Física em Rede Nacional – PROEF, da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Paula Toffani Eichenberger

Orientadora: Profa. Dra. Andreia Cristina Metzner

Área de concentração: Educação Física Escolar

Linha de Pesquisa: Formação, intervenção e
profissionalidade docente



Eichenberger, Paula Toffani

Educação Física na Educação Infantil: análise dos saberes e fazeres docentes no Campo de Experiências "Corpo, Gestos e Movimentos". / Paula Toffani
Eichenberger -- 2026.
84f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Andreia Cristina Metzner
Banca Examinadora: Flavio Henrique Lara da Silveira Zaghi, Leandro Ferreira
Bibliografia

1. Educação Infantil. 2. Campo de Experiências. 3. Educação Física. I. Eichenberger, Paula Toffani. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Paula Toffani Eichenberger, realizada em 27/01/2026.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Andreia Cristina Metzner (UFSCar)

Prof. Dr. Flavio Henrique Lara da Silveira Zaghi (IFMG)

Prof. Dr. Leandro Ferreira (UNIFAFIBE)



Dedico este trabalho aos meus pais e aos meus irmãos, pelo amor, apoio e incentivo constantes.

À minha filha, Ana Vitória, minha maior inspiração e força diária — foi por você que encontrei coragem para seguir até o fim.



AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, José Américo e Maria Ângela, minha eterna gratidão. Vocês foram e continuam sendo meu alicerce, minha fonte de amor, força e incentivo em todos os momentos da minha vida. Cada conquista minha carrega o esforço, a confiança e os valores que vocês me ensinaram. Obrigada por nunca soltarem a minha mão, mesmo quando o caminho parecia difícil.

Aos meus irmãos, Renata e Felipe, agradeço pelo carinho, pela parceria e pelo apoio constante. Em especial ao meu irmão Felipe, minha gratidão pelo incentivo, mesmo que distante, por me mostrar que o caminho dos estudos nos conduz a horizontes mais amplos e cheios de possibilidades.

À minha orientadora, Profa. Dra. Andreia Metzner, meu profundo agradecimento pela generosidade, paciência e compromisso ao longo deste percurso. Sua escuta sensível, seus ensinamentos e suas contribuições foram fundamentais para o amadurecimento desta pesquisa e para o meu crescimento acadêmico e profissional. Obrigada por acreditar em mim e por caminhar comigo nesse processo.

À banca examinadora, Prof. Dr. Flavio Henrique Lara da Silveira Zaghi e Prof. Dr. Leandro Ferreira, agradeço pela disponibilidade, pelas leituras atentas e pelas valiosas contribuições, que certamente enriqueceram este trabalho e ampliaram meu olhar sobre a pesquisa. É uma honra poder dialogar com profissionais que tanto contribuem para a área.

Aos colegas de turma, meu muito obrigada pela troca de saberes, pelas reflexões compartilhadas, pelo apoio mútuo, e pelos momentos de acolhimento ao longo dessa jornada. Dividir esse caminho com vocês tornou o mestrado mais humano, colaborativo e significativo.

Agradeço à Secretaria Municipal da Educação de Ribeirão Preto - SP, à Chefia da Educação Infantil e ao formador de área, que autorizaram e viabilizaram a realização deste estudo, cedendo tempo e condições para o desenvolvimento da pesquisa. Registro também meu sincero agradecimento aos professores da rede municipal que se dispuseram a responder ao questionário e a participar do estudo, contribuindo de forma generosa com suas experiências, reflexões e práticas, fundamentais para a construção e aprofundamento das análises apresentadas neste trabalho.



À minha filha, Ana Vitória, meu agradecimento mais especial. Você foi minha maior motivação, minha força nos dias difíceis e minha alegria nos momentos de cansaço. Cada noite de estudo, cada desafio e cada conquista tiveram você como inspiração. Que este trabalho seja também um exemplo de que os sonhos são possíveis quando seguimos com amor, coragem e dedicação. Tudo isso é por você e para você.

Por fim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte dessa trajetória e contribuíram para que este sonho se tornasse realidade. Esta dissertação é resultado de um caminho construído coletivamente, marcado por afeto, aprendizado e perseverança.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento e Pessoa de Nível Superior – Brasil (CAPES).



ABSTRACT

Physical Education plays a crucial role in the integral development of children in Early Childhood Education by combining movement and bodily expression as pedagogical tools. This curricular component not only fosters motor skills but also promotes cognitive, emotional, and social development, encouraging autonomy, creativity, and interaction from the earliest years of life. Therefore, Physical Education teachers play an essential role in planning activities that integrate motor, cognitive, social, and emotional aspects. Their practices should be playful, inclusive, and safe, promoting bodily exploration, collective interaction, and children's well-being. Furthermore, movement needs to be understood and used as a language of learning, encouraging healthy habits and positive interpersonal relationships. Thus, the main objective of this study was to analyze the didactic-pedagogical possibilities of the Field of Experience "Body, Gestures, and Movements," proposed by the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC), from the perspective of Physical Education teachers working in Early Childhood Education. A qualitative and exploratory research design was adopted. Thirty-one Physical Education teachers from municipal Early Childhood Education institutions in Ribeirão Preto, São Paulo, participated in the study. Data were collected through questionnaires administered via Google Forms, ensuring the confidentiality of the responses, and analyzed based on the principles of content analysis. Finally, a booklet containing suggestions of activities for the Field of Experience "Body, Gestures, and Movements" in Early Childhood Education, as well as a Mini Pedagogical Workshop, was developed. This booklet constitutes the educational product resulting from this master's dissertation. The results indicated that understandings of the body and movement are organized in a heterogeneous manner, shaped by different educational backgrounds, accumulated professional experiences, and concrete working conditions. It is concluded that, although the Field of Experience is recognized as a curricular reference, the theoretical and pedagogical foundations that support it are not always fully made explicit in teaching practices.

Keywords: Physical Education. Early Childhood Education. Fields of Experience. Teachers.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Objetivo Geral	15
1.2 Objetivos Específicos.....	15
1.3 Produto Educacional.....	15
2 MARCO TEÓRICO	16
2.1 Aspectos Legais e Históricos da Educação Infantil.....	16
2.2 Educação Física na Educação Infantil.....	19
2.3 Os Campos de Experiências na BNCC	23
2.3.1 Campo de Experiência: Corpo, gestos e movimentos	29
2.4 Práticas Pedagógicas e Desafios Contemporâneos	33
2.5 A inserção da Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ribeirão Preto – SP	36
3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	39
3.1 Universo da Pesquisa	39
3.2 Participantes	40
3.3 Aspectos Éticos.....	40
3.4 Coleta e Análise de Dados	41
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	43
4.1 Perfil dos participantes da pesquisa	43
4.2 Análise qualitativa das respostas dissertativas	52
4.2.1 Corpo, Gestos e Movimentos	53
4.2.2 Estratégias Didáticas.....	56
4.2.3 Implementação da BNCC nas aulas de Educação Física	59
4.2.4 Barreiras e Desafios	61
4.2.5 Corpo como forma de linguagem, expressão, comunicação e interação...64	
4.2.6 Formação Continuada de Professores.....	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	69
REFERÊNCIAS.....	72
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	79
APÊNDICE B - Questionário.....	82

APRESENTAÇÃO

As crianças adoram se divertir, pois a brincadeira é uma maneira natural de aprender e explorar o mundo. A brincadeira é uma atividade espontânea, inerente à infância, e constitui um elemento fundamental para o desenvolvimento infantil. Movimentar o corpo é uma maneira de liberar energia e expressar emoções. A diversão é a porta de entrada para o aprendizado. Quando as atividades são interessantes e divertidas, as crianças se envolvem mais e aprendem melhor. Além disso, tornam o aprendizado mais leve e prazeroso.

Ao longo da minha infância, sempre gostei muito de brincar na rua e até dentro de casa, e meus pais foram os principais incentivadores dessas práticas. Porém, foi na natação que descobri a paixão pelo esporte e o desejo de seguir esse caminho como profissão. O esporte me deu a oportunidade de estudar com bolsas de estudos do Ensino Médio à Pós-Graduação.

Na minha vida escolar, dividi o meu tempo entre a natação e os estudos. O ambiente escolar me agradava tanto, que uma vez me fez abandonar a final de um campeonato importante e que eu tinha chance de medalhas, para prestar a prova de um concurso. Não fui aprovada no concurso, mas também não me arrependi de ter deixado de participar da final, além de não ter desistido de prestar outras provas por conta de outros campeonatos.

Desde que comecei a ministrar aulas na escola, sempre tive o desejo de cursar o mestrado. Na época, na minha cidade, a USP ainda não oferecia o curso de Educação Física. Quando a universidade passou a disponibilizá-lo, era apenas na modalidade do bacharelado, e os profissionais da licenciatura que buscavam continuar os estudos precisavam recorrer a programas de outras áreas, como a Pedagogia. No entanto, meu interesse sempre esteve direcionado a pesquisas que pudessem promover impactos significativos na escola e na prática educacional cotidiana.

Ao longo desse tempo, recebi muito incentivo do meu irmão, que estudou, reside e trabalha nos Estados Unidos. Ele atua com atletas de alto rendimento e é preparador físico do Denver Nuggets, da NBA. Sempre compartilhou comigo a importância dos estudos aprofundados para aplicarmos com mais embasamento aquilo que amamos. Ele cursou um mestrado específico em sua área de atuação e constantemente me encorajava a seguir esse caminho.



Em março de 2020, tomei conhecimento do ProEF e decidi realizar minha inscrição. No entanto, logo em seguida, o processo foi suspenso devido à pandemia da COVID-19, sendo retomado apenas no final do ano. A convocação para a prova aconteceu em janeiro de 2021 e, com o novo formato digital, confesso que fiquei um pouco insegura. Acabei não sendo aprovada, principalmente porque o modelo da prova, que não permitia revisar as questões já respondidas, me deixou desconcertada. Naquele momento, percebi que, se quisesse tentar novamente, precisaria me preparar melhor, tanto no aprofundamento do conteúdo quanto na familiaridade com a plataforma online.

Em 2023, uma ex-aluna do curso divulgou nas redes sociais que o novo edital de inscrições estava aberto. Foi então que decidi tentar novamente. Estava em outro país no período e, no último dia do prazo, fiz a minha inscrição. A prova aconteceria cerca de 15 dias depois, e nesse tempo me dediquei intensamente aos estudos e à adaptação ao formato digital da avaliação.

No final de 2023, saiu o resultado: fui aprovada. Fiquei imensamente feliz por ter conquistado a tão sonhada vaga no mestrado, após anos de desejo, tentativas e preparação. Essa conquista representa muito mais do que um título — é a possibilidade de aprofundar meus conhecimentos e contribuir de forma ainda mais significativa para a educação escolar.

Enfim, a Educação Física me fez a pessoa e a profissional que sou hoje: resiliente, grata, competitiva, confiante e empática. E as práticas educativas do dia a dia me fizeram refletir sobre algumas questões relacionadas às crianças e como trabalhar na Educação Infantil a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

1 INTRODUÇÃO

A Educação Física desempenha um papel essencial no desenvolvimento integral das crianças, ao integrar movimento e expressão corporal como meios de aprendizagem. Essa área educativa não apenas contribui para o aprimoramento motor, mas também promove o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos (Fernandes, 2020).

No caso da Educação Infantil, ao tratar o corpo como um instrumento de interação com o mundo, a Educação Física potencializa os Campos de Experiência propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), criando vivências significativas que favorecem a autonomia, a criatividade e a interação desde os primeiros anos de vida.

A realização de atividades planejadas e sistematizadas nessa primeira etapa da Educação Básica, como jogos, brincadeiras, danças e exercícios direcionados, promove um equilíbrio entre o desenvolvimento físico e psicológico das crianças. Tais práticas educativas contribuem para o fortalecimento da concentração e da autoestima, ao mesmo tempo que estimulam a socialização e a expressão emocional (Souza, 2019). Esses aspectos são fundamentais para a formação de uma base sólida para o desenvolvimento integral e saudável das crianças, alinhando-se às diretrizes pedagógicas que valorizam o protagonismo infantil.

A partir da articulação com os Campos de Experiências estabelecidos pela BNCC, a instituição de Educação Infantil deve ser compreendida como um espaço propício para vivências significativas que valorizem e acolham as múltiplas linguagens infantis (Andrade et. al. 2021). Portanto, é fundamental que esse ambiente proporcione às crianças oportunidades de exploração e interação, promovendo momentos em que possam brincar, conviver, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se de forma integral.

Assim, os adultos responsáveis por cuidar¹ e educar² desempenham um papel essencial na construção de experiências enriquecedoras, assegurando que o processo educativo seja permeado por ações que estimulem o desenvolvimento integral dos pequenos.

Portanto, o trabalho do professor de Educação Física na Educação Infantil deve priorizar a promoção do desenvolvimento integral das crianças, contemplando de forma lúdica e intencional aspectos motores, cognitivos, sociais e emocionais. É essencial que suas práticas sejam pautadas pela criatividade, sensibilidade e conhecimento técnico, garantindo atividades adequadas à faixa etária, que estimulem a exploração corporal, a autonomia e a interação coletiva. Ao criar ambientes seguros, inclusivos e desafiadores, o professor não apenas introduz o movimento como linguagem de expressão e aprendizagem, mas também contribui para a formação de bases sólidas que favorecem hábitos saudáveis, relações positivas e o bem-estar global das crianças, alinhando-se às especificidades pedagógicas dessa etapa educacional. Sendo assim, a questão disparadora deste estudo é: “Educação Física na Educação Infantil: de que forma trabalhar o Campo de Experiências "Corpo, Gestos e Movimentos" nessa etapa da educação básica?”

¹ Segundo Costa (2006), no âmbito da Educação Infantil, o “cuidar” pode ser compreendido como um elemento vinculado tanto à garantia da sobrevivência quanto ao processo de constituição da identidade das crianças, sem distinções. Historicamente, a Educação Infantil de caráter assistencial esteve associada a práticas centradas no cuidar, com ênfase em ações coletivas orientadas por normas de higiene, limpeza do corpo, alimentação e atenção à saúde infantil. Essa concepção foi sendo consolidada a partir da demanda social de acolhimento das crianças nos períodos em que seus familiares precisavam se dedicar ao trabalho, o que reforçou uma organização institucional voltada prioritariamente à proteção e aos cuidados básicos.

² Conforme Guilherme (2022), a partir da década de 1990, as noções de cuidar e educar passaram a ser compreendidas como indissociáveis na Educação Infantil, sendo reconhecidas como funções distintas, porém complementares, tanto no contexto da creche quanto da pré-escola. Essa compreensão se opõe à concepção de guarda e assistência que marcou, por longo período, uma perspectiva assistencialista predominante nas instituições historicamente denominadas creches, as quais, em muitos casos, atendiam crianças de até seis anos de idade. O que passa a definir a função contemporânea da Educação Infantil é a articulação efetiva entre educação e assistência, como constitutiva das atribuições desse nível de ensino. Desse modo, o ato de educar a criança encontra-se necessariamente integrado ao ato de cuidar, configurando uma prática pedagógica que não separa essas dimensões.



1.1 Objetivo Geral

Analisar os saberes e fazeres dos/das professores e professoras de Educação Física da Educação Infantil referente ao Campo de Experiências "Corpo, gestos e movimentos".

1.2 Objetivos Específicos

a-) Identificar os conhecimentos e as perspectivas de professores de Educação Física que atuam em instituições públicas de ensino de Educação Infantil sobre o Campo de Experiências "Corpo, Gestos e Movimentos",

b-) Analisar as estratégias pedagógicas utilizadas pelos docentes no planejamento e na execução das atividades propostas.

c-) Sistematizar atividades vinculadas ao Campo de Experiências "Corpo, Gesto e Movimento" para as aulas de Educação Física na Educação Infantil, por meio da elaboração de um caderno de atividades.

1.3 Produto Educacional

Caderno de Atividades para o Campo de Experiências "Corpo, Gestos e Movimentos" na Educação Infantil. Esse caderno contém sugestões de práticas pedagógicas sistematizadas, alinhadas às diretrizes da BNCC.

2 MARCO TEÓRICO

2.1 Aspectos Legais e Históricos da Educação Infantil

A trajetória da Educação Infantil no Brasil remonta ao final do século XIX e ao início do século XX, período no qual foi inicialmente caracterizada por uma abordagem predominantemente assistencialista. Segundo Kuhlmann Jr. (1998), as primeiras instituições dedicadas à infância no país surgiram devido às demandas sociais da urbanização, industrialização e inserção da mulher no mercado de trabalho, muito mais como medidas de controle social do que propriamente como propostas educativas.

Nesse contexto histórico, estabeleceu-se uma dualidade que Kramer (2006) destaca como estrutural: de um lado, instituições particulares com propostas pedagógicas inspiradas em modelos europeus (especialmente em Froebel), voltadas para as crianças das classes privilegiadas; de outro, instituições públicas ou filantrópicas, com função compensatória e assistencialista, destinadas às crianças das camadas populares.

Kishimoto (1988) aponta que os primeiros jardins de infância no Brasil surgiram por iniciativa privada, como o Jardim de Infância da Escola Americana (1877) e o anexo à Escola Normal Caetano de Campos (1896), ambos em São Paulo, destinados às crianças da elite. A autora enfatiza que essas instituições se fundamentavam na ideia de que a educação da infância tinha papel crucial na formação moral e intelectual do indivíduo.

Rosemberg (1999) complementa essa análise ao destacar que, ao longo do século XX, o atendimento à infância no Brasil foi marcado por uma distinção clara entre as instituições: as creches, com função predominantemente assistencial, voltadas para crianças pobres; e os jardins de infância e pré-escolas, com função educativa, destinados às crianças de classes mais abastadas, perpetuando uma segregação que refletia a estrutura social do País.

A década de 1980 representou um importante ponto de inflexão na história da Educação Infantil, impulsionada pelo processo de redemocratização do Brasil e pela intensificação dos movimentos sociais. Rosemberg (2003) destaca que nesse período os movimentos feministas, de trabalhadores e de defesa dos direitos das crianças e



adolescentes tiveram papel fundamental na conquista de uma nova concepção de Educação Infantil, que passou a ser vista como direito da criança e dever do Estado.

A Constituição Federal de 1988 representa um marco decisivo nesse processo, ao reconhecer, pela primeira vez, a Educação Infantil como direito da criança, dever do Estado e da família (Art. 208, IV). Kramer (2006) enfatiza que essa conquista foi resultado da intensa mobilização da sociedade civil, que conseguiu colocar os direitos das crianças na agenda política nacional.

Na esteira da Constituição, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990, aprofundou essas conquistas ao estabelecer a doutrina da proteção integral, reconhecendo crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento. Kuhlmann Jr. (2000) aponta que o ECA contribuiu significativamente para a consolidação de uma nova concepção de infância, que passou a orientar as políticas públicas, incluindo as educacionais.

Este período representa, portanto, uma ruptura com o paradigma assistencialista que historicamente caracterizou o atendimento à infância no Brasil, inaugurando uma nova perspectiva baseada nos direitos, que encontrou sua expressão jurídica máxima nesses dois importantes marcos legais: a Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 consolidou os avanços conquistados anteriormente ao reconhecer formalmente a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Conforme estabelece o artigo 29, a Educação Infantil tem como finalidade "o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" (Brasil, 1996).

Kramer (2006) destaca que a inclusão da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica representou um avanço significativo, pois rompeu com a tradicional dicotomia entre o assistencialismo das creches e o caráter educativo das pré-escolas, reconhecendo o caráter educacional de ambas as instituições. A LDB estabeleceu ainda a organização da Educação Infantil em creches (para crianças de 0 a 3 anos) e pré-escolas (para crianças de 4 a 5 anos), conforme disposto no artigo 30.

Kishimoto (1999) analisa que a LDB representou um importante passo para a superação da visão assistencialista, ao estabelecer claramente o caráter educativo da



Educação Infantil e sua integração ao sistema educacional. Contudo, Kuhlmann Jr. (2000) alerta que, apesar do reconhecimento legal, persistiu na prática a diferenciação entre creches e pré-escolas, com as primeiras ainda fortemente marcadas pelo assistencialismo, enquanto as segundas tendiam a se aproximar do modelo escolar do Ensino Fundamental.

Rosemberg (2002) complementa essa análise ao destacar que a transferência das creches do setor da assistência social para o setor da educação, prevista na LDB, ocorreu de forma lenta e, em muitos casos, desarticulada, o que resultou em continuidades e descontinuidades que marcaram a implementação dessa legislação no campo da Educação Infantil.

A partir dos anos 2000, importantes políticas públicas foram implementadas no campo da Educação Infantil, consolidando seu reconhecimento como etapa educacional e estabelecendo diretrizes para sua qualidade. Um marco significativo foi a inclusão da Educação Infantil no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em 2007, que, segundo Rosemberg (2010), resultou de intensa mobilização da sociedade civil e representou um avanço no reconhecimento dessa etapa educacional como parte integrante da Educação Básica também no que se refere ao financiamento.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), aprovadas em 2009, estabeleceram princípios éticos, políticos e estéticos que deveriam orientar as propostas pedagógicas. Kishimoto (2010) destaca que as DCNEI trouxeram uma concepção de currículo mais ampla, valorizando a brincadeira e as interações como eixos estruturantes das práticas pedagógicas, em consonância com as especificidades das crianças pequenas.

A obrigatoriedade da matrícula a partir dos quatro anos, estabelecida pela Emenda Constitucional n.º 59/2009, constitui-se como um marco relevante no desenvolvimento da política educacional, embora tenha gerado debates. Rosemberg (2009) e Kuhlmann Jr. (2010) manifestam preocupações acerca do risco de essa obrigatoriedade promover uma escolarização precoce, potencialmente comprometendo os esforços de expansão das creches. Por outro lado, Kramer (2011) reconhece que tal medida pode contribuir para a universalização do acesso à Educação Infantil, contudo, ressalta que esse avanço não deve ocorrer em detrimento da qualidade do ensino ofertado.

Em 20 de dezembro de 2017, foi promulgada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento que define as aprendizagens essenciais que os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo da Educação Básica, assegurando uma formação comum e de qualidade em todo o território nacional. No âmbito da Educação Infantil, a BNCC estabelece diretrizes voltadas ao desenvolvimento integral das crianças, levando em consideração suas especificidades e potencialidades. Além disso, busca garantir que as práticas pedagógicas promovam o protagonismo infantil, o brincar, a exploração e a expressão, reconhecendo a importância do contexto lúdico na construção do conhecimento nas creches e pré-escolas (Brasil, 2017).

Entre os desafios contemporâneos da Educação Infantil, destacam-se a questão da qualidade e sua avaliação, a formação dos professores e a superação das desigualdades no acesso e na qualidade do atendimento. Rosemberg (2013) enfatiza que a avaliação da qualidade deve contemplar múltiplas dimensões e não se reduzir a indicadores quantitativos ou padronizados. Kishimoto (2005) defende a necessidade de uma formação específica para os professores, que contemple conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil, as culturas infantis e as múltiplas linguagens das crianças. Kramer (2006) complementa essa visão ao destacar a importância de uma formação cultural ampla, que articule teoria e prática, conhecimentos específicos sobre a infância e conhecimentos gerais sobre a sociedade, a cultura e a educação.

2.2 Educação Física na Educação Infantil

A Educação Física na Educação Infantil tem se constituído como um campo de estudos e intervenções pedagógicas relevantes para o desenvolvimento integral da criança. Os estudos nesta área têm se intensificado nas últimas décadas, contribuindo para a compreensão da especificidade deste componente curricular na primeira etapa da Educação Básica. Entre os pesquisadores que têm se dedicado a esta temática, destacam-se Eliana Ayoub e Deborah Thomé Sayão, cujas contribuições são fundamentais para compreendermos os desafios e possibilidades da Educação Física na Educação Infantil.

Sayão (1999), em seus estudos sobre a infância, concebe as crianças como “sujeito histórico, produto e produtor de cultura” (p. 222). A autora compreende a

criança em sua pluralidade caracterizando-a como um ser com bagagem sociocultural, cujo contexto interfere diretamente em sua aprendizagem e desenvolvimento.

Esta concepção alinha-se à ideia da criança-cidadã, possuidora de direitos, que deve ser respeitada em suas especificidades. Como afirma a própria autora, a Educação Infantil configura-se atualmente como um espaço onde as crianças devem ser cuidadas e educadas por profissionais habilitados, que respeitem suas características e necessidades específicas (Sayão, 2000).

A inserção da Educação Física na Educação Infantil tem sido marcada por tensões e desafios. Ayoub (2001) problematiza esta questão ao refletir sobre a presença de professores especialistas neste segmento educacional. A autora questiona se "a presença de professores 'especialistas' necessariamente fragmenta o conhecimento e conduz à hierarquização profissional" (p. 54).

Para Ayoub, a presença de profissionais formados em diferentes áreas do conhecimento na Educação Infantil pode constituir uma rica possibilidade de construção e desenvolvimento de trabalhos pedagógicos, desde que estabeleçam parcerias efetivas, ou seja, "não se trata de atribuir 'funções específicas' para um ou outro profissional e designar 'hora para a brincadeira', 'hora para a matemática', 'hora para a educação física', mas de um trabalho em parceria, no qual as diferentes profissionais compartilhem um projeto educativo em comum" (Ayoub, 2001, p. 56).

Sayão (1999), em seu artigo "Educação Física na Educação Infantil: riscos, conflitos e controvérsias", analisa a trajetória das políticas implementadas na Rede Pública Municipal de Florianópolis, buscando compreender a natureza da inserção da Educação Física como atividade/disciplina nos currículos da pré-escola. A autora destaca a necessidade de superar a compartimentalização do conhecimento e propõe a possibilidade de trabalho pedagógico integrado, tema que desenvolveu em sua dissertação de mestrado. Um aspecto fundamental que legitima a presença da Educação Física na Educação Infantil é a compreensão da cultura corporal do movimento como linguagem. Nesta perspectiva, o movimento não é apenas um meio para atingir objetivos educacionais externos, mas constitui-se como linguagem própria que permite à criança expressar-se, interagir e compreender o mundo.

Bracht (2005) manifesta sua opção pelo termo "cultura corporal de movimento", argumentando que a utilização isolada da palavra "corporal" não expressa de modo suficiente a especificidade da Educação Física, uma vez que toda manifestação



cultural envolve o corpo, o que tornaria o termo redundante. Por outro lado, o emprego da noção de “movimento” sem o devido aprofundamento teórico pode levar a uma compreensão reducionista, associada a uma visão mecanicista e desvinculada dos contextos socioculturais.

Ayoub (2005), em seu artigo "Narrando experiências com a Educação Física na Educação Infantil", relata trabalhos desenvolvidos por estagiários de Licenciatura em Educação Física numa Escola Municipal de Educação Infantil, destacando propostas inspiradas na abordagem crítico-superadora. A autora defende a consideração das crianças como seres históricos que se constituem nas relações sociais e a dimensão sócio-histórica dos conhecimentos. Esta perspectiva também é defendida por Sayão, que compreende a interação como meio pelo qual a criança se desenvolve, "participando das relações sociais, que não é um processo exclusivamente psicológico, mas também social, cultural e histórico" (Sayão, 2001, p. 04). A autora enfatiza a necessidade de compreender a especificidade da Educação Infantil para construir um currículo que atenda às necessidades das crianças de 0 a 5 anos.

As autoras defendem a superação de abordagens tradicionais da Educação Física que, historicamente, têm se pautado em modelos técnico-esportivos, recreacionistas ou desenvolvimentistas. Estas abordagens tendem a instrumentalizar o movimento, reduzindo-o a um meio para o desenvolvimento de habilidades motoras ou para a preparação para os esportes, desconsiderando a dimensão cultural e expressiva do movimento na infância. Ayoub (2005) demonstra que é possível pensar ações no âmbito da Educação Infantil diferentes das abordagens predominantes, destacando princípios como a consideração das crianças como seres históricos e a dimensão sócio-histórica dos conhecimentos.

Na perspectiva defendida por Sayão (2000), não se trata de pensar em professores "especialistas" ou "unidocentes", mas em professores de Educação Infantil que, ao compartilharem parcerias, acumulem conhecimentos advindos da diversidade e especificidade de formação e atuação. Ayoub sugere que estes professores possam compartilhar conhecimentos "por meio de diferentes linguagens na elaboração e concretização de projetos educativos com as crianças" (Ayoub, 2001, p. 58). Para tanto, é fundamental que o trabalho pedagógico seja articulado entre os



diferentes profissionais, evitando a fragmentação e hierarquização das áreas de conhecimento.

O brincar também é destacado como eixo central da prática pedagógica na Educação Infantil. Sayão (1999) enfatiza que "o tempo de infância é igual ao tempo do lúdico" (p. 223), ressaltando a importância da brincadeira como forma privilegiada de expressão e aprendizagem da criança. Na mesma direção, Ayoub (2005) destaca a importância de propostas pedagógicas que valorizem as múltiplas linguagens das crianças, incluindo o brincar, o jogar e o movimentar-se como formas privilegiadas de expressão na infância.

Meirelles, Eckschmidt e Saura (2016) compreendem o movimento humano como dimensão constitutiva da experiência de ser no mundo, que se expressa de maneira privilegiada no brincar infantil. O movimento é entendido como gesto significativo, carregado de sentidos que ultrapassam a funcionalidade motora, articulando corpo, imaginação e memória coletiva. Nessa perspectiva, o corpo não atua como instrumento, mas como lugar de produção de significado. Assim, ao observar crianças brincando, as autoras identificam a atualização de gestos universais que atravessam culturas e tempos históricos, revelando uma dimensão humana compartilhada que se manifesta no corpo em movimento.

O movimento intencional, no contexto do brincar espontâneo, é tratado como expressão de desejo e de busca, anterior à racionalização e às explicações conceituais. Para Meirelles, Eckschmidt e Saura (2016), cada gesto da criança carrega uma intencionalidade própria, ainda que não verbalizada, orientada por uma escuta interna e por uma memória arquetípica que guia a ação. Essa intencionalidade se evidencia na recorrência de gestos observados em jogos e brincadeiras tradicionais, que reaparecem em diferentes contextos socioculturais mantendo sua estrutura fundamental. Tal compreensão dialoga com Durand (2002), ao reconhecer o corpo como produtor de imagens simbólicas, e o movimento como construtor de uma relação significativa com o mundo.

Nessa articulação entre corpo e brincar, o brincar é compreendido como fim em si mesmo e como expressão máxima da criança, e não como mero recurso pedagógico ou estratégia para o desenvolvimento de habilidades específicas. O brincar possibilita a vivência de aspectos míticos, simbólicos e subjetivos da

experiência humana, corporificando elementos ancestrais no aqui e agora da ação lúdica (Camargo, 2025).

É no corpo em movimento que essas dimensões se tornam acessíveis, configurando o brincar como um espaço privilegiado de atualização do humano. Essa compreensão confere centralidade ao corpo nas reflexões educacionais, especialmente na Educação Física, ao reconhecer o brincar como prática que integra sensibilidade, cultura e formação humana de modo indissociável (Meirelles; Eckschmidt; Saura, 2016).

Dessa forma, a Educação Física na Educação Infantil apresenta-se como um campo de possibilidades para o desenvolvimento integral da criança, desde que pautada em princípios que considerem a criança como sujeito histórico, social e cultural, e que valorizem o movimento como linguagem expressiva e forma de conhecimento do mundo. Para tanto, é necessário a superação dos modelos tradicionais de Educação Física visando a construção de práticas pedagógicas que respeitem as especificidades da infância e da Educação Infantil, promovendo o trabalho integrado entre os diferentes profissionais que atuam neste segmento educacional. Assim, a Educação Física nessa etapa da Educação Básica, mais do que uma disciplina ou atividade fragmentada, constitui-se como componente essencial de um projeto educativo que considera a criança em sua integralidade e que valoriza as múltiplas formas de linguagem e expressão infantil.

2.3 Os Campos de Experiências na BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo homologado em dezembro de 2017, estabelece um conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica (Brasil, 2017).

A construção da BNCC representa o cumprimento de determinações legais estabelecidas em diferentes documentos normativos brasileiros. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 210, já previa a fixação de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) estabeleceu a necessidade de uma base nacional comum curricular para a Educação Básica. O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024)

reforçou esta determinação ao estabelecer como uma de suas metas a construção de uma base nacional comum curricular (Brasil, 2017).

O processo de elaboração da BNCC foi marcado por ampla participação social, envolvendo consultas públicas, seminários estaduais e contribuições de especialistas em educação. Especificamente para a Educação Infantil, a construção do documento considerou os avanços teóricos e práticos acumulados nas últimas décadas, bem como os documentos orientadores anteriores, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2009. Campos e Barbosa (2015, p. 353) destacam que "a BNCC para a Educação Infantil representa uma síntese dos conhecimentos construídos sobre a infância e sobre as práticas pedagógicas adequadas a esta etapa educacional".

A Educação Infantil, reconhecida como primeira etapa da Educação Básica pela LDB de 1996, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. A BNCC reafirma esta concepção ao estabelecer que:

A Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações (Brasil, 2017, p. 43).

Um aspecto fundamental da BNCC para a Educação Infantil é o estabelecimento de seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser garantidos a todas as crianças: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Estes direitos sintetizam as condições fundamentais para que as crianças aprendam e se desenvolvam. Oliveira (2019, p. 67) argumenta que "os direitos de aprendizagem representam uma conquista histórica ao colocar a criança como sujeito de direitos no processo educativo, superando visões assistencialistas ou preparatórias que historicamente marcaram a educação infantil brasileira".

O direito de conviver implica na garantia de experiências que permitam à criança interagir com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens e ampliando o conhecimento de si e do outro. O brincar, reconhecido como atividade fundamental da infância, deve ser garantido cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros, ampliando e diversificando o acesso a produções culturais. A participação

ativa das crianças nas decisões sobre as atividades, na escolha dos materiais e na organização dos espaços constitui o direito de participar (Brasil, 2017).

O direito de explorar relaciona-se com a possibilidade de investigar e descobrir o mundo através de movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos e elementos da natureza. Expressar, como direito fundamental, garante que a criança possa manifestar suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões e questionamentos através de diferentes linguagens. Por fim, conhecer-se implica na construção da identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento (Brasil, 2017).

A BNCC também enfatiza a importância das interações e brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil. As interações, sejam com adultos ou entre pares, constituem contextos privilegiados de aprendizagem e desenvolvimento. Através das interações, as crianças constroem significados sobre o mundo, desenvolvem a linguagem, aprendem sobre as regras sociais e constroem sua identidade. A brincadeira, por sua vez, é reconhecida como a atividade principal da infância, através da qual a criança se expressa, elabora conflitos, desenvolve a imaginação e constrói conhecimentos (Brasil, 2017).

A intencionalidade educativa é outro aspecto fundamental destacado pela BNCC. Embora valorize as experiências espontâneas das crianças, o documento enfatiza que as práticas pedagógicas na Educação Infantil devem ser intencionalmente planejadas e continuamente avaliadas. Isto não significa diretividade ou controle excessivo, mas sim a necessidade de o educador ter clareza sobre os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que orientam suas propostas. Kramer (2009, p. 78) destaca que "a intencionalidade pedagógica na educação infantil manifesta-se na organização dos espaços, na seleção dos materiais, na gestão do tempo e, principalmente, na qualidade das interações estabelecidas com e entre as crianças".

Nesse contexto, a BNCC propõe para a Educação Infantil uma organização curricular inovadora estruturada em cinco campos de experiências, representando uma mudança paradigmática na forma de conceber e organizar o trabalho pedagógico com crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade (Brasil, 2017).



Esta abordagem curricular reconhece as especificidades do desenvolvimento infantil e valoriza as experiências cotidianas das crianças como ponto de partida para a construção de conhecimentos. Conforme destacam Barbosa e Richter (2015, p. 192), "os campos de experiências constituem um arranjo curricular adequado à educação da criança pequena quando certas experiências, em vez de serem impostas, são vividas e refletidas". Esta perspectiva rompe com modelos tradicionais que fragmentam o conhecimento em disciplinas ou áreas isoladas, propondo uma visão integrada e holística do desenvolvimento infantil.

Esta forma de organização supera a tradicional divisão por áreas do conhecimento ou disciplinas, inadequada para a faixa etária atendida pela Educação Infantil. Os campos de experiências consideram as formas próprias de aprender das crianças pequenas, que ocorrem de maneira integrada e contextualizada. Barbosa e Horn (2019) explicam que:

Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico (p. 39).

A proposta de organização curricular por campos de experiências apresentada pela BNCC fundamenta-se em experiências internacionais bem-sucedidas, especialmente a abordagem italiana para a Educação Infantil. Os campos de experiências reconhecem que as crianças aprendem através de experiências diretas com o mundo, mediadas pela cultura e pelas interações sociais. Esta organização busca superar a fragmentação do conhecimento, propondo uma abordagem integrada que respeita as formas próprias de aprender das crianças pequenas (Brasil, 2017).

O primeiro campo de experiências, denominado "O eu, o outro e o nós", enfoca a construção da identidade e da alteridade. Este campo reconhece que é na interação com outros sujeitos que a criança constrói sua identidade e desenvolve a capacidade de se relacionar. As experiências propostas neste campo devem possibilitar que as crianças desenvolvam autonomia, senso de autocuidado, reciprocidade, interdependência e respeito às diferenças. Corsino (2018, p. 123) destaca que "este campo é fundamental para o desenvolvimento socioemocional das

crianças, pois é através das relações que elas aprendem sobre si mesmas, sobre os outros e sobre as regras de convivência social".

As práticas pedagógicas relacionadas a este campo incluem experiências que permitam às crianças: conhecer e valorizar suas características pessoais; identificar e respeitar as diferenças entre as pessoas; desenvolver atitudes de cuidado consigo e com o outro; participar de situações de interação e brincadeira; resolver conflitos através do diálogo; e construir vínculos afetivos positivos. É importante destacar que estas experiências devem considerar a diversidade cultural, étnica, de gênero e de capacidades, promovendo uma educação verdadeiramente inclusiva (Brasil, 2017).

O segundo campo, "Corpo, gestos e movimentos", foco principal deste estudo, será analisado detalhadamente na próxima seção. Este campo reconhece a centralidade do corpo e do movimento no desenvolvimento infantil, compreendendo-os como formas privilegiadas de expressão, comunicação e aprendizagem das crianças pequenas.

"Traços, sons, cores e formas" constitui o terceiro campo de experiências, abordando as múltiplas linguagens artísticas e expressivas. Este campo valoriza as experiências das crianças com diferentes manifestações artísticas, culturais e estéticas, reconhecendo a importância da arte para o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão. Ostetto (2017, p. 45) argumenta que "a arte na educação infantil não visa formar artistas, mas possibilitar que as crianças experimentem diferentes formas de expressar seus sentimentos, ideias e compreensões sobre o mundo".

As experiências neste campo devem permitir que as crianças explorem diferentes materiais, suportes e ferramentas para criar e se expressar; apreciem diferentes manifestações artísticas e culturais; desenvolvam preferências estéticas; e ampliem seu repertório cultural. É fundamental que as propostas pedagógicas valorizem tanto o processo criativo quanto os produtos das crianças, evitando modelos estereotipados ou expectativas de resultados padronizados (Brasil, 2017).

O quarto campo, "Escuta, fala, pensamento e imaginação", aborda o desenvolvimento da linguagem em suas múltiplas dimensões. Este campo reconhece que a linguagem permeia todas as atividades humanas e constitui ferramenta fundamental para a construção de conhecimentos, a regulação do comportamento e a participação social. As experiências propostas devem considerar tanto o



desenvolvimento da oralidade quanto o contato significativo com a cultura escrita, respeitando as hipóteses e construções infantis (Brasil, 2017).

Baptista (2015, p. 89) enfatiza que "o trabalho com a linguagem na educação infantil deve partir das práticas sociais de uso da língua, considerando as crianças como sujeitos que têm o que dizer e que constroem sentidos sobre o mundo através da linguagem". Isto implica em valorizar as narrativas infantis, promover situações comunicativas autênticas, oferecer contato com diferentes gêneros textuais e respeitar os processos de construção da escrita pelas crianças.

O quinto e último campo, "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações", aborda as experiências de exploração e investigação do mundo físico e sociocultural. Este campo inclui noções matemáticas, científicas e tecnológicas, sempre abordadas de forma lúdica, contextualizada e adequada à faixa etária. As crianças são naturalmente curiosas e investigativas, e este campo valoriza esta característica, propondo experiências que permitam observar, questionar, levantar hipóteses, experimentar e construir conclusões (Brasil, 2017).

Klisy (2019, p. 67) destaca que "o pensamento científico na educação infantil não se relaciona com a transmissão de conceitos complexos, mas com o desenvolvimento de uma atitude investigativa diante do mundo". As experiências propostas devem permitir que as crianças explorem relações de causa e efeito, características dos objetos e fenômenos, transformações, medidas, quantidades e relações espaciais e temporais.

É fundamental compreender que os cinco campos de experiências não devem ser trabalhados de forma isolada ou fragmentada. Pelo contrário, eles se inter-relacionam constantemente nas experiências cotidianas das crianças. Uma mesma proposta pedagógica pode e deve articular objetivos de diferentes campos, respeitando a forma integrada como as crianças aprendem. Barbosa e Richter (2015) exemplificam:

Quando uma criança brinca de casinha, ela está simultaneamente desenvolvendo sua identidade e relações sociais, expressando-se através do corpo e da linguagem, criando cenários e narrativas, e explorando relações espaciais e temporais (p.197).

A integração entre os campos de experiências exige do educador um olhar atento e uma escuta sensível para identificar as múltiplas aprendizagens presentes

em cada situação. O planejamento pedagógico deve considerar esta integração, propondo experiências ricas e multifacetadas que permitam o desenvolvimento integral das crianças. A avaliação também deve considerar esta perspectiva integrada, observando e documentando os percursos de aprendizagem das crianças em sua complexidade (Brasil, 2017).

Diante do exposto, a opção por concentrar este estudo exclusivamente no campo de experiência “*Corpo, Gestos e Movimentos*” se deu pela amplitude e complexidade que permeiam os cinco Campos de Experiências da BNCC. Reconhecendo que esses campos dialogam entre si e se complementam na formação integral da criança, tornou-se necessário estabelecer um recorte que permitisse uma análise mais aprofundada e metodologicamente consistente para a área de Educação Física. Por fim, destaca-se que pesquisas futuras poderão ampliar este debate, incorporando a totalidade dos Campos de Experiências e oferecendo uma compreensão mais abrangente das inter-relações que sustentam as práticas pedagógicas na Educação Infantil.

2.3.1 Campo de Experiência: *Corpo, gestos e movimentos*

O presente estudo tem como objetivo central realizar uma análise aprofundada do Campo de Experiência “*Corpo, Gesto e Movimento*”, investigando suas fundamentações teóricas, princípios orientadores, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, bem como suas implicações práticas para a atuação pedagógica na Educação Infantil. Para tanto, nesta seção, abordaremos essa temática com ênfase na atuação do professor de Educação Física, buscando compreender as contribuições e desafios inerentes à implementação dessa abordagem no contexto educacional.

O campo “*Corpo, gesto e movimento*” assume particular importância ao reconhecer o corpo como primeira forma de linguagem e expressão da criança, sendo fundamental para seu desenvolvimento integral. Como afirma Garanhani (2015, p. 78), “é pelo movimento que a criança pequena explora o ambiente, relaciona-se com os objetos e pessoas, expressa seus sentimentos e constrói conhecimentos sobre si e sobre o mundo”.

Na perspectiva da Educação Física, o desenvolvimento integral é compreendido como um processo indissociável, no qual dimensões motoras, cognitivas, afetivas e sociais se constituem de forma articulada a partir da ação da criança no mundo. Na obra “Educação de Corpo Inteiro”, Freire (2011) sustenta que o movimento não se restringe a um componente biológico ou funcional, mas configura-se como condição primeira de interação, adaptação e produção de significados. E o autor enfatiza que a ação corporal antecede e sustenta a formação das estruturas cognitivas e simbólicas, sendo por meio dela que a criança organiza esquemas de ação, constrói noções de espaço, tempo e causalidade e amplia progressivamente suas possibilidades de compreensão da realidade.

Nesse sentido, o desenvolvimento integral não resulta da soma de aprendizagens fragmentadas, mas da experiência corporal vivida em contextos socialmente mediados e culturalmente significativos. Freire (2011) argumenta que o corpo constitui o eixo articulador do processo educativo, pois é nele que se manifestam, simultaneamente, o fazer, o sentir e o pensar. Ao reconhecer o movimento como linguagem, a Educação Física assume uma função formativa que ultrapassa o treino de habilidades motoras, contribuindo para a constituição do sujeito em sua totalidade. Assim, o campo “Corpo, gesto e movimento” fundamenta-se na compreensão de que educar o corpo implica educar o sujeito em suas múltiplas dimensões, respeitando os modos próprios da infância de conhecer, expressar-se e relacionar-se com o mundo.

Esse campo ressalta que o corpo é o principal meio através do qual as crianças pequenas exploram, conhecem e significam o mundo. Esta centralidade fundamenta-se em sólidas bases teóricas que compreendem o desenvolvimento humano de forma integrada, superando dicotomias históricas entre corpo e mente, razão e emoção, pensamento e movimento (Brasil, 2017).

Henri Wallon foi um dos primeiros teóricos a destacar a importância do movimento no desenvolvimento infantil. Para Wallon (1975), o movimento constitui a primeira forma de comunicação da criança com o meio, precedendo a linguagem verbal. Galvão (2008, p. 72) explica que “para Wallon, o movimento tem múltiplas dimensões: é ao mesmo tempo motor, afetivo e cognitivo, não podendo ser compreendido de forma fragmentada”.

A teoria walloniana distingue três formas de atividade motora: os movimentos reflexos e automáticos, presentes desde o nascimento; os movimentos expressivos, carregados de significado emocional e comunicativo; e os movimentos instrumentais ou práticos, voltados para a ação sobre o meio. Esta classificação é fundamental para compreender a evolução do movimento infantil e planejar experiências pedagógicas adequadas a cada momento do desenvolvimento (Wallon, 1975).

Além dessa classificação, Wallon (1975) propôs uma concepção dialética do desenvolvimento humano, marcada pela alternância entre predominância da afetividade e da inteligência ao longo das etapas da infância. Nos primeiros anos de vida, a afetividade se manifesta intensamente por meio do corpo, das expressões faciais e dos gestos, constituindo-se como linguagem fundamental antes mesmo do domínio da fala. Essa perspectiva reforça a ideia de que a Educação Infantil deve valorizar práticas corporais que acolham tanto as necessidades cognitivas quanto as emocionais da criança, reconhecendo o movimento como via privilegiada de expressão e aprendizagem.

Nesse sentido, a teoria walloniana dialoga diretamente com o Campo de Experiência "Corpo, Gesto e Movimento", uma vez que destaca a indissociabilidade entre ação motora, emoção e cognição. Ao brincar, correr, dançar ou manipular objetos, a criança não apenas exercita suas habilidades físicas, mas também elabora sentimentos, constrói significados e estabelece vínculos sociais. Assim, para o professor de Educação Física, compreender essa concepção é essencial para planejar atividades que ultrapassem a mera repetição de gestos motores, privilegiando experiências significativas, expressivas e integradoras.

Outro aspecto relevante apontado por Wallon refere-se ao papel do meio social no desenvolvimento da criança. O movimento não se restringe a uma dimensão biológica, mas é sempre mediado pelas interações que a criança estabelece com os outros e com o ambiente. Dessa forma, o espaço escolar deve ser pensado como um ambiente rico em estímulos corporais e sociais, onde o movimento é incentivado em diferentes formas: jogos coletivos, atividades de exploração, dramatizações e experiências artísticas. Esse enfoque amplia as possibilidades de aprendizagem e fortalece a concepção de que o corpo é um território de significação cultural e social.

Em relação aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do campo "Corpo, Gestos e Movimentos", a BNCC propõe para os bebês (zero a 1 ano e 6

meses): movimentar-se de forma autônoma; explorar diferentes posturas corporais; imitar gestos e movimentos; e utilizar movimentos de preensão e encaixe. De acordo com esse documento, estas experiências fundamentais permitem que o bebê construa as bases de seu desenvolvimento motor e cognitivo (Brasil, 2017).

Para crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), os objetivos são: apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura; deslocar-se com destreza progressiva; explorar formas de deslocamento no espaço; demonstrar progressiva independência no cuidado do próprio corpo; e desenvolver coordenação motora ampla e fina. Sayão (2015, p. 89) enfatiza que "nesta faixa etária, o movimento é pensamento em ação, e através dele a criança constrói conceitos fundamentais sobre o mundo físico e social".

Para crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses), os objetivos tornam-se mais complexos: criar com o corpo formas diversificadas de expressão; demonstrar controle e adequação do uso do corpo em diferentes situações; criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras e atividades artísticas; adotar hábitos de autocuidado; e coordenar suas habilidades manuais. Garanhani e Nadolny (2015, p. 134) destacam que "nesta fase, a criança já possui maior consciência corporal e pode utilizar o movimento de forma mais intencional e criativa".

O conceito de cultura corporal é fundamental para compreender este campo de experiências. A cultura corporal compreende o conjunto de práticas corporais construídas historicamente pela humanidade, incluindo jogos, brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes. Cada grupo cultural desenvolve formas próprias de movimentar-se, expressar-se e relacionar-se através do corpo. A escola deve valorizar e trabalhar com esta diversidade, permitindo que as crianças conheçam e experimentem diferentes manifestações da cultura corporal (Brasil, 2017).

Grando (2014) argumenta que ao atuar com a diversidade de práticas corporais, especialmente aquelas vinculadas aos distintos grupos étnicos e culturais do Brasil, a educação infantil desempenha um papel fundamental na construção de identidades positivas e na promoção do combate a preconceitos e discriminações. Isto inclui brincadeiras indígenas, danças africanas e afro-brasileiras, jogos tradicionais de diferentes regiões do país, entre outras manifestações.

Nesse sentido, o trabalho pedagógico com a cultura corporal vai além da dimensão motora, pois envolve também aspectos simbólicos, sociais e históricos.

Como afirma Daolio (2004), as práticas corporais não podem ser compreendidas de forma neutra ou universal, uma vez que carregam valores culturais e expressam modos de vida de diferentes comunidades. Assim, quando a escola possibilita que as crianças tenham contato com essa diversidade, contribui para a valorização das diferenças e para o reconhecimento do corpo como espaço de identidade e cultura.

Além disso, ao trazer manifestações da cultura corporal para a sala de aula, o professor de Educação Física favorece não apenas a ampliação do repertório motor, mas também a formação cidadã das crianças. De acordo com Neira e Nunes (2009), trabalhar com jogos, danças e brincadeiras de diferentes contextos sociais e históricos possibilita às crianças compreenderem a pluralidade cultural do país e desenvolverem atitudes de respeito, solidariedade e cooperação. Dessa forma, o campo de experiências “Corpo, Gesto e Movimento” torna-se um espaço privilegiado para a educação das relações étnico-raciais e para a promoção da inclusão.

Outro ponto relevante refere-se ao papel da cultura corporal na construção da autonomia e da criatividade infantil. Ao vivenciar práticas corporais diversificadas, a criança experimenta diferentes modos de se expressar, ampliando sua capacidade de invenção e de leitura crítica do mundo. Como destaca Kunz (1994), a Educação Física deve ir além da simples reprodução de técnicas ou movimentos padronizados, favorecendo experiências corporais que estimulem a reflexão, a imaginação e a ressignificação cultural. Esse entendimento reforça a importância de propostas pedagógicas que considerem a criança como sujeito ativo na produção de cultura.

O campo "Corpo, Gestos e Movimentos" também aborda questões relacionadas à saúde e ao bem-estar. O desenvolvimento de hábitos saudáveis, incluindo a prática regular de atividades físicas, a alimentação adequada e os cuidados com o corpo, são objetivos importantes deste campo. No entanto, é fundamental que estas questões sejam abordadas de forma lúdica e prazerosa, evitando prescrições ou moralizações. As crianças devem desenvolver uma relação positiva com o próprio corpo e com as práticas de cuidado (Brasil, 2017).

2.4 Práticas Pedagógicas e Desafios Contemporâneos

A implementação qualificada do campo "Corpo, Gestos e Movimentos" exige repensar profundamente as práticas pedagógicas tradicionalmente desenvolvidas na



Educação Infantil. Historicamente, muitas instituições educativas organizaram-se de forma a controlar e disciplinar os corpos infantis, limitando o movimento a momentos específicos como a "hora da educação física" ou o "recreio". A BNCC propõe uma ruptura com este modelo, defendendo que o movimento deve permear toda a jornada educativa (Brasil, 2017).

O papel do educador é fundamental neste processo de transformação. Ayoub (2015, p. 156) define o educador como "um artesão de experiências corporais", responsável por criar condições para que as crianças explorem, descubram e ampliem suas possibilidades de movimento. Isto exige do profissional não apenas conhecimentos teóricos sobre desenvolvimento motor, mas principalmente sensibilidade para observar, escutar e responder às necessidades e interesses das crianças.

A observação constitui ferramenta fundamental do trabalho pedagógico neste campo. Através da observação atenta, o educador pode identificar os interesses das crianças, seus desafios motores, suas formas de expressão e suas necessidades de movimento. Marques (2016, p. 78) propõe o conceito de "olhar sensível", que vai além da simples constatação de habilidades motoras, buscando compreender os significados que as crianças atribuem aos seus movimentos e as emoções que expressam através do corpo.

O planejamento das experiências deve considerar a diversidade de possibilidades de movimento e a progressão das aprendizagens. É importante oferecer desafios adequados ao desenvolvimento de cada criança, nem tão fáceis que se tornem desinteressantes, nem tão difíceis que gerem frustração. Outro ponto, refere-se à organização dos espaços que constitui aspecto crucial para garantir experiências significativas de movimento. Horn (2017, p. 94) afirma que "o espaço é o terceiro educador". Os espaços devem ser pensados para promover diferentes tipos de movimento: amplos para corridas e jogos coletivos, aconchegantes para momentos de relaxamento, desafiadores com diferentes níveis e obstáculos, versáteis para permitir transformações.

Os espaços externos merecem atenção especial, pois oferecem possibilidades únicas de movimento e conexão com a natureza. Tiriba (2018, p. 145) defende o conceito de "desemparedamento da infância", argumentando que as crianças têm direito a experiências ao ar livre, em contato com elementos naturais. Os

espaços externos permitem movimentos mais amplos e vigorosos, experiências sensoriais diversificadas e aprendizagens sobre o mundo natural.

A seleção e organização dos materiais também influenciam significativamente as experiências de movimento. A BNCC sugere a utilização de materiais não estruturados, que permitem múltiplas possibilidades de uso e estimulam a criatividade. Mello e Damasceno (2015, p. 112) exemplificam: "caixas de papelão podem tornar-se carros, casas ou montanhas; tecidos transformam-se em capas, cabanas ou rios; cordas viram cobras, pontes ou delimitadores de espaço". Esta abordagem valoriza a imaginação infantil e permite que as crianças sejam protagonistas na criação de suas brincadeiras.

Materiais naturais como pedras, gravetos, folhas e sementes também oferecem ricas possibilidades de exploração sensorial e motora. Além disso, materiais da cultura local, como petecas, bilboquês, pernas de pau e outros brinquedos tradicionais, conectam as experiências corporais com a identidade cultural. É importante garantir quantidade suficiente de materiais para evitar conflitos e permitir que todas as crianças tenham acesso a experiências diversificadas (Brasil, 2017).

A documentação pedagógica emerge como estratégia fundamental para tornar visíveis as aprendizagens no campo "Corpo, Gestos e Movimentos", pois a documentação vai além do simples registro, constituindo-se como processo de reflexão sobre a prática. Edwards, Gandini e Forman (2016, p. 234) explicam que "documentar significa tornar visível o pensamento das crianças, seus processos de aprendizagem e as estratégias utilizadas pelos educadores".

A documentação pode incluir fotografias, vídeos, desenhos das crianças, relatos escritos e outros registros que capturam momentos significativos de movimento e expressão. Estes registros servem múltiplos propósitos: permitem ao educador refletir sobre sua prática; comunicam às famílias os processos de aprendizagem das crianças; valorizam as produções infantis; e constituem memória do trabalho desenvolvido. Ostetto (2017, p. 167) destaca que "a documentação pedagógica transforma o olhar do educador, tornando-o mais atento às sutilezas do desenvolvimento infantil".

A avaliação nesse campo deve ser processual, formativa e respeitosa às individualidades. Não se trata de verificar se as crianças atingiram padrões pré-estabelecidos de desenvolvimento motor, mas de acompanhar seus percursos

singulares de aprendizagem. A avaliação deve considerar não apenas as habilidades motoras, mas principalmente os processos de exploração, as tentativas, as estratégias utilizadas e os significados construídos pelas crianças (Brasil, 2017).

2.5 A inserção da Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ribeirão Preto – SP

A inserção da Educação Física na Educação Infantil da rede municipal de ensino de Ribeirão Preto, no estado de São Paulo, configura-se como um avanço recente e significativo no campo educacional. Embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, já estabelecesse a Educação Física como componente curricular obrigatório a partir da Educação Básica – que, conforme a Emenda Constitucional nº 59/2009, abrange crianças a partir de quatro anos – sua efetiva implementação na Educação Infantil ainda representa um desafio para muitas redes municipais, especialmente no que diz respeito à formação docente, estrutura física e definição de propostas pedagógicas específicas.

No contexto de Ribeirão Preto, a formalização da Educação Física na Educação Infantil teve início efetivo apenas em 2020, a partir do trabalho desenvolvido por um professor vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física (ProEF). O projeto de pesquisa teve como objetivo central descrever e analisar o processo de construção de uma proposta curricular de Educação Física para a Educação Infantil no município e a partir desse momento, iniciou-se um processo de escuta, reflexão e sistematização que culminou na elaboração de um documento curricular específico para o componente, em consonância com os campos de experiência propostos pela BNCC – especialmente o campo “Corpo, Gestos e Movimentos” (Oliveira, 2020).

Dentre os desdobramentos concretos do trabalho, destacaram-se duas conquistas fundamentais: a criação de cargos específicos para professores de Educação Física atuarem na Educação Infantil da rede municipal e a implementação formal da disciplina nas unidades escolares. Esses avanços representaram marcos históricos na valorização da área e apontaram para uma ampliação do entendimento do papel da Educação Física desde as etapas iniciais do desenvolvimento infantil.

A construção e publicação de uma proposta curricular para a Educação Física

na Educação Infantil, em redes públicas de grande porte como a de Ribeirão Preto, proporcionaram importantes contribuições para o campo educacional. Primeiramente, provocaram as redes de ensino – públicas e privadas – a promoverem formações continuadas que qualificassem os profissionais para atuar de forma coerente com as especificidades da infância. Em segundo lugar, esse movimento sinalizou para as instituições de ensino superior a necessidade urgente de revisar os currículos dos cursos de licenciatura em Educação Física, de modo a contemplar a atuação profissional também na Educação Infantil, ampliando para além das etapas do Ensino Fundamental e Médio, tradicionalmente priorizadas na formação inicial.

A sistematização curricular realizada em Ribeirão Preto contribuiu, assim, para preencher uma lacuna histórica na formação docente, ao mesmo tempo em que subsidia a prática pedagógica com intencionalidade, coerência e respaldo teórico-metodológico. Acreditava-se que a construção coletiva e democrática de tal proposta curricular, como evidenciado pelos dados e análises oriundos da pesquisa, facilitaria a implementação nas práticas escolares, desde que acompanhada por condições materiais, estruturais e humanas adequadas.

Para Oliveira (2020), a obrigatoriedade da Educação Infantil para crianças a partir de quatro anos, ainda recente no cenário brasileiro, exigia uma formação docente capaz de atender às demandas específicas dessa etapa, o que nem sempre é contemplado nos atuais cursos de licenciatura, conforme evidenciado nos currículos analisados durante a pesquisa.

Além da formação inicial, os dados reforçavam a importância de políticas de formação continuada que estavam alinhadas à realidade concreta das escolas. Oficinas práticas, encontros formativos e momentos de socialização de experiências são apontados como estratégias eficazes para consolidar saberes docentes e fortalecer a identidade profissional dos professores de Educação Física atuantes na Educação Infantil.

Na cidade de Ribeirão Preto – SP, onde foi realizado este estudo, a Rede Municipal de Ensino conta com 41 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), responsáveis pelo atendimento de crianças de 4 e 5 anos de idade. De acordo com a matriz curricular do município, cada turma dispõe de duas aulas semanais de Educação Física, ministradas por professores especialistas na área, sejam eles efetivos ou contratados.

Do total de unidades, oito EMEIs funcionam em regime integral. Nessas escolas, as aulas de Educação Física são ofertadas exclusivamente no período da manhã. As demais 33 unidades operam em regime parcial, com a oferta da disciplina nos dois períodos.

Além das EMEIs, o município dispõe dos Centros de Educação Infantil (CEIs), que atendem crianças de 0 a 3 anos de idade. Nesses espaços, não há atuação de professores especialistas, uma vez que a legislação vigente não estabelece a obrigatoriedade da Educação Física nessa etapa.

No que se refere às condições de trabalho, observa-se que os professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil não contam com profissionais de apoio durante as aulas. Além disso, os materiais disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação, em diversos casos, não são adequados à faixa etária atendida. Soma-se a esse cenário o fato de que, a partir de 2025, as formações continuadas passaram a ser unificadas entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, deixando de contemplar especificidades próprias de cada nível de ensino, o que impacta diretamente a qualificação das práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil.

Por fim, defende-se que a construção de um currículo significativo passa pela análise crítica dos documentos legais, a partir de um movimento em espiral que parte do nível nacional (BNCC), passa pelo estadual e municipal, e se concretiza na unidade escolar. Esse processo deve considerar o conhecimento pedagógico e a experiência dos professores, promovendo sua escuta ativa e valorizando sua participação na construção de um documento que dialogue com a realidade e que fortaleça o sentimento de pertencimento e reconhecimento profissional. Afinal, todos os esforços empreendidos nesse processo devem convergir para a centralidade da ação pedagógica: o desenvolvimento integral da criança, sujeito do processo educativo.

3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

3.1 Universo da Pesquisa

A presente pesquisa é de natureza qualitativa e do tipo exploratória, sendo pautada na investigação das percepções, práticas e estratégias pedagógicas dos professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil, especificamente em relação ao Campo de Experiências “Corpo, Gestos e Movimentos” da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A adoção dessa abordagem justifica-se pela necessidade de compreender o fenômeno investigado em sua complexidade, considerando que as práticas pedagógicas não se reduzem a procedimentos técnicos, mas são atravessadas por concepções, valores, experiências profissionais e condições institucionais que influenciam diretamente o trabalho docente (Higa; Rodrigues, 2020).

A abordagem qualitativa mostrou-se adequada por permitir o aprofundamento analítico dos sentidos atribuídos pelos professores às suas ações pedagógicas, bem como das interpretações construídas a partir de suas vivências no contexto da Educação Infantil. Conforme Minayo (2014), o método qualitativo possibilita apreender processos sociais, relações e significados que não podem ser captados por meio de abordagens quantitativas, uma vez que se volta para a compreensão da realidade a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos. Dessa forma, a pesquisa buscou explorar de maneira ampla as múltiplas dimensões que constituem o fazer pedagógico em Educação Física, valorizando a subjetividade, a interação social e o contexto em que as práticas se desenvolvem.

No que se refere ao caráter exploratório, a pesquisa fundamenta-se na compreensão de que o fenômeno investigado demanda aproximação progressiva, flexível e aprofundada, permitindo o levantamento, a problematização e a análise de diferentes aspectos da realidade estudada. Segundo Lösch, Rambo e Ferreira (2023), as pesquisas exploratórias são especialmente indicadas quando se busca compreender fenômenos complexos, ainda pouco sistematizados, favorecendo uma análise reflexiva e contextualizada. Inserida em uma abordagem qualitativa, a pesquisa exploratória possibilitou a ampliação do olhar investigativo, permitindo explorar diferentes perspectivas, identificar padrões, contradições e especificidades das práticas pedagógicas, sem restringir a análise a categorias previamente fechadas.



Assim, a articulação entre abordagem qualitativa e pesquisa exploratória permitiu um exame aprofundado das práticas e percepções dos professores de Educação Física na Educação Infantil, assegurando a exploração consistente das possibilidades do método. Essa escolha metodológica favoreceu a compreensão do fenômeno em seu contexto real, respeitando sua complexidade e contribuindo para uma análise detalhada do Campo de Experiências “Corpo, Gestos e Movimentos”, em consonância com os objetivos propostos pela pesquisa.

3.2 Participantes

O estudo contou com a participação de 31 professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Ribeirão Preto – SP, que atuam nas etapas I e II da Educação Infantil, ministrando aulas para crianças de 4 e 5 anos de idade. No município, o total de docentes com atribuição de aulas na Educação Infantil é de 49 profissionais. Considerando o conjunto geral da rede, Ribeirão Preto dispõe de 162 professores de Educação Física, dos quais 39 são contratados e 123 efetivos.

3.3 Aspectos Éticos

O projeto de pesquisa foi devidamente submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). A proposta foi aprovada sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 86591825.2.0000.5504, com parecer favorável registrado sob o número 7.488.524 (ANEXO A). Após a aprovação ética, os professores participantes foram convidados a colaborar com a pesquisa por meio do envio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A), o qual foi disponibilizado juntamente com o questionário de pesquisa. Ambos os documentos foram encaminhados aos participantes por intermédio do coordenador da área, vinculado à Secretaria Municipal de Educação.

A coleta de dados foi realizada de forma remota, por meio da plataforma Google Forms, garantindo o sigilo, a confidencialidade das informações e o respeito à autonomia dos participantes, conforme os princípios éticos que regem a pesquisa com seres humanos.

3.4 Coleta e Análise de Dados

Os dados foram coletados por meio de um questionário estruturado (APÊNDICE B), enviado por e-mail, abordando as percepções, conhecimentos e práticas pedagógicas relacionadas ao Campo de Experiências “Corpo, Gestos e Movimentos”. A aplicação online do questionário garantiu acessibilidade e praticidade aos participantes.

Os dados coletados foram armazenados de forma segura, assegurando o sigilo e a confidencialidade das informações. Após a análise, todas as informações foram excluídas das plataformas virtuais e transferidas para dispositivos de armazenamento físico, como CDs ou pendrives, reforçando o compromisso com a privacidade dos participantes.

A análise foi conduzida com base na análise de conteúdo de Bardin (2021), permitindo identificar as práticas pedagógicas e as percepções dos professores em relação ao Campo de Experiência “Corpo, Gestos e Movimentos”. Esse método possibilitou uma compreensão sistemática e interpretativa das informações coletadas, alinhada ao enfoque qualitativo da pesquisa.

As respostas das questões dissertativas foram tabuladas em forma de quadros (Apêndice C). Em cada quadro foram colocados os depoimentos na íntegra de cada participante da pesquisa e na coluna ao lado as suas ideias principais.

Posteriormente, as ideias foram analisadas e desta análise emergiram as seguintes categorias de análise: a-) Corpo, Gestos e Movimentos; b-) Estratégias Didáticas; c-) Implementação da BNCC nas aulas de Educação Física; d-) Barreiras e Desafios; e-) Corpo como forma de linguagem, expressão, comunicação e interação; f-) Formação Continuada de Professores.

Após a organização dos dados, foi realizada uma Mini Jornada Pedagógica com os professores de Educação Física por meio de três encontros presenciais.

O questionário utilizado na pesquisa foi retomado na Mini Jornada Pedagógica como instrumento de discussão e aprofundamento das respostas obtidas. Todos os professores que responderam ao questionário foram convidados a participar dos encontros da Mini Jornada; entretanto, nem todos estiveram presentes, seja por não participarem do Trabalho Docente Coletivo (TDC), seja por estarem afastados no período de realização dos encontros. A Mini Jornada Pedagógica ocorreu nos meses

de outubro, novembro e dezembro de 2025, com a realização de um encontro mensal, cada um com duração de uma hora aula, de forma presencial e em horário de TDC, às quintas-feiras. No mês de outubro participaram 23 docentes, em novembro 18 participantes e, em dezembro, mês tradicionalmente marcado pelo encerramento do ano letivo, houve a presença de 12 participantes. No primeiro encontro, a pesquisadora realizou uma explanação sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Campos de Experiências. No segundo encontro, conduziu uma discussão com o grupo de professores de Educação Física acerca do Campo de Experiências “Corpo, Gesto e Movimento”, a partir de um roteiro de perguntas (Apêndice B), mantendo-se, contudo, a flexibilidade necessária para que o diálogo ocorresse de forma espontânea. No terceiro encontro, o grupo debateu experiências exitosas desenvolvidas nas aulas de Educação Infantil, possibilitando aos participantes a apresentação de sugestões de atividades relacionadas a esse campo de experiência. Todos os encontros foram gravados em áudio, o que permitiu uma análise posterior mais detalhada e precisa das informações coletadas. Os dados produzidos durante a Mini Jornada Pedagógica serviram como complemento à análise dos resultados obtidos por meio dos questionários.

Com base nos resultados da análise, foi desenvolvido um Caderno de Atividades para o Campo de Experiência “Corpo, Gestos e Movimentos” na Educação Infantil. Esse caderno contém sugestões de práticas pedagógicas sistematizadas, alinhadas às diretrizes da BNCC, e foi disponibilizado na plataforma do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da UFSCar (PROEF/UFSCar).

Essa proposta de ação visou apresentar, de maneira sistemática e didática, conhecimentos consolidados no Campo de Experiências 'Corpo, Gesto e Movimento'.

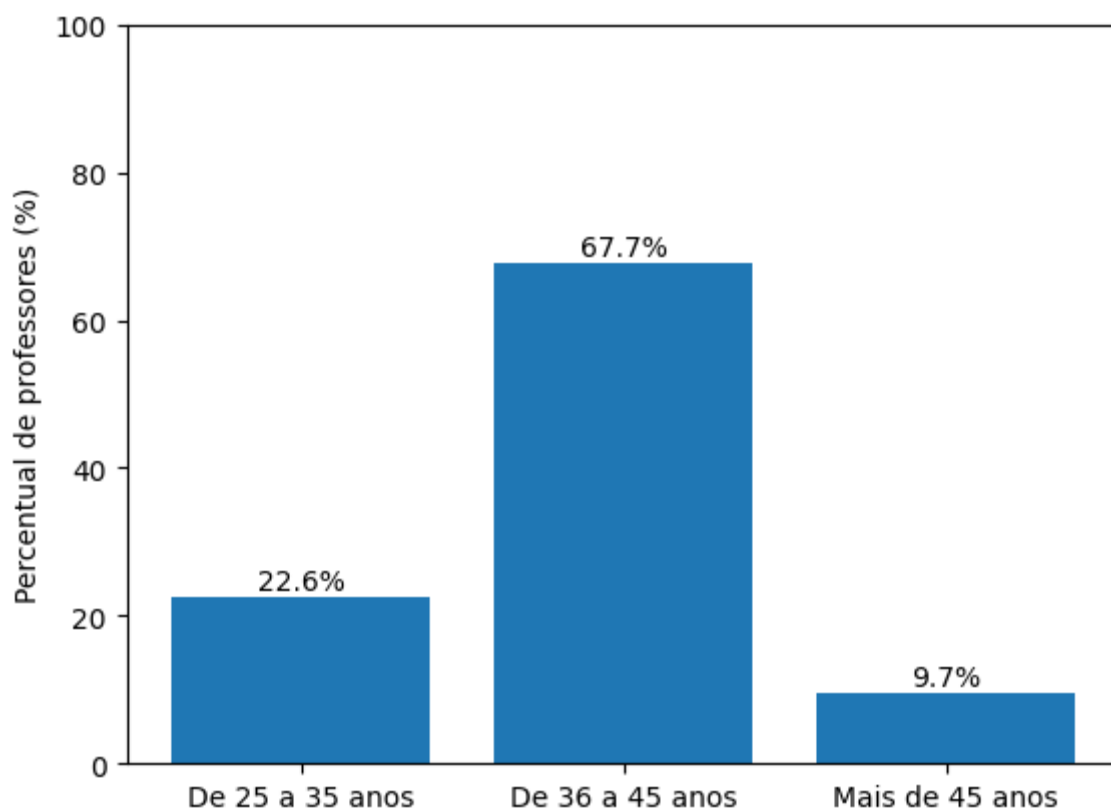
O estudo foi conduzido com total respeito às normas éticas de pesquisa com seres humanos, assegurando o sigilo, a confidencialidade das informações e o consentimento livre e esclarecido dos participantes. Além disso, os dados foram protegidos e descartados de forma segura após a conclusão da pesquisa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Perfil dos participantes da pesquisa

Esta seção apresenta o perfil dos participantes da pesquisa, com o objetivo de contextualizar os sujeitos investigados e fornecer elementos que auxiliem na compreensão dos dados analisados. Para tanto, são considerados aspectos relacionados à idade, à formação inicial em Educação Física, ao tempo de atuação na Educação Básica, à carga horária de trabalho, bem como ao tempo de experiência na Educação Infantil. Ademais, são abordados elementos referentes à formação específica para atuação na Educação Infantil e ao nível de conhecimento dos participantes acerca do Campo de Conhecimentos “Corpo, Gestos e Movimentos”, conforme proposto na Base Nacional Comum Curricular.

Gráfico 1- Qual a sua idade?



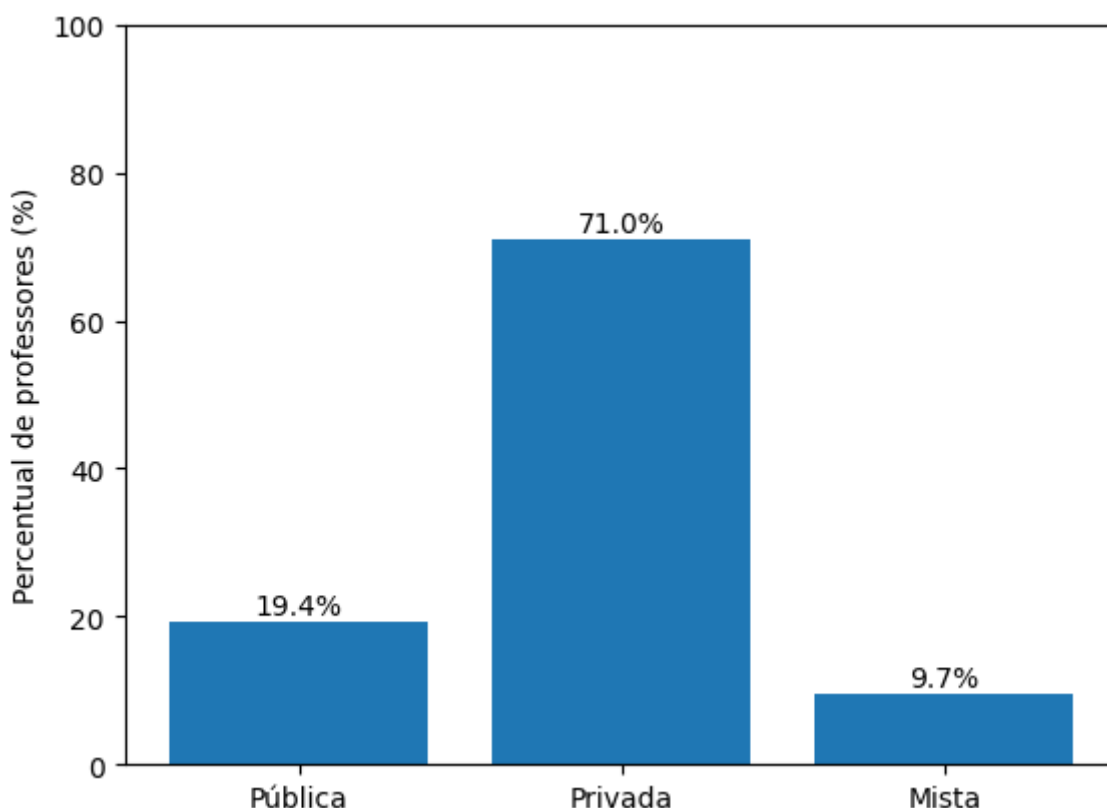
Fonte: Dados da pesquisa (2025)

A predominância de professores na faixa etária de 36 a 45 anos indica um corpo docente experiente, que segundo Huberman (1992) corresponde à fase de diversificação ou renovação profissional, caracterizada por busca de estabilidade, mas

também por abertura a mudanças metodológicas. A baixa participação de docentes mais jovens pode refletir barreiras de ingresso na carreira, conforme apontado por Gatti e Barreto (2009), que destacam a diminuição do interesse de recém-formados pela docência devido à precarização e à desvalorização salarial. Esse cenário pode limitar a renovação pedagógica e a incorporação de novas tecnologias educacionais.

Na mini jornada pedagógica, discutiu-se a possível falta de interesse dos professores mais jovens em participar da pesquisa. As respostas indicaram que não tinham profissionais mais jovens, pois muitos profissionais, ao iniciarem sua trajetória formativa, direcionam-se prioritariamente para a área do bacharelado, especialmente para atuação em academias, sendo a licenciatura buscada posteriormente ou em menor proporção. Esse movimento, em muitos casos, é incentivado por professores já atuantes na área, que orientam os mais jovens a se prepararem para processos seletivos e concursos públicos, o que pode influenciar suas escolhas profissionais e seu envolvimento em pesquisas no campo da Educação Infantil.

Gráfico 2 - Formação em Educação Física

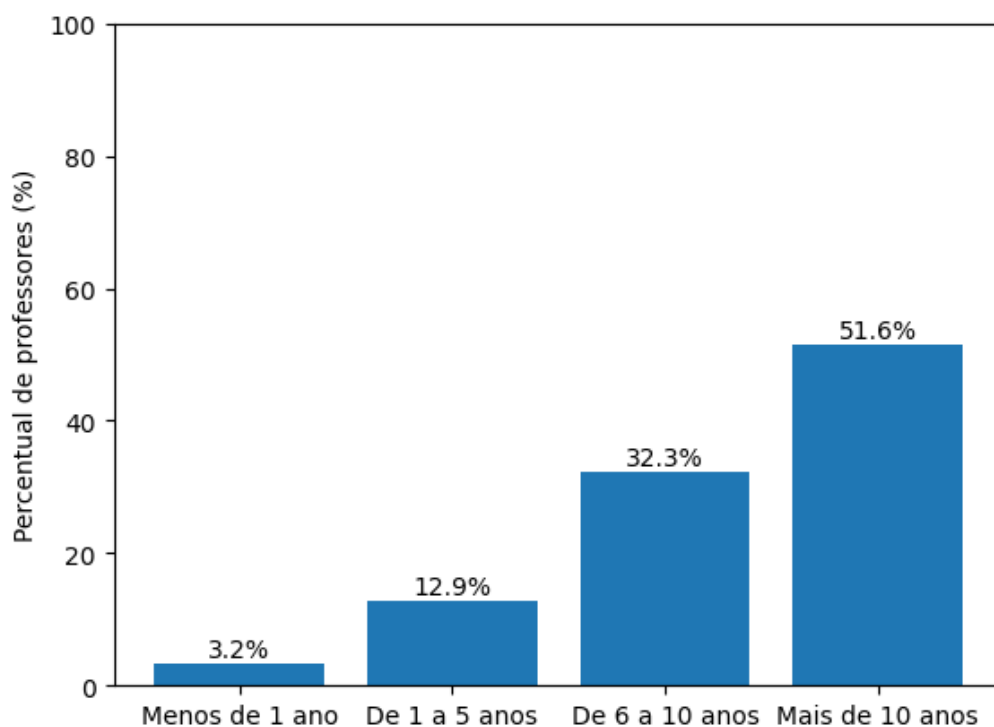


Fonte: Dados da pesquisa (2025)

A predominância de egressos de instituições privadas reflete a expansão do setor privado no ensino superior brasileiro, fenômeno amplamente documentado pelo INEP (2022) no Censo da Educação Superior. As diferenças de infraestrutura, carga horária prática e enfoque curricular entre instituições públicas e privadas podem impactar diretamente a qualidade da formação inicial, influenciando a segurança pedagógica e a capacidade de inovação dos futuros docentes. Além disso, Saviani (2009) alerta que a lógica mercantil no ensino superior privado pode priorizar a quantidade de formandos em detrimento da qualidade formativa.

Durante os encontros da Mini Jornada Pedagógica, nenhum dos professores participantes declarou ter cursado a graduação em Educação Física na modalidade a distância. A menção a esse formato de formação inicial suscitou críticas e debates entre os docentes, evidenciando posicionamentos divergentes e questionamentos quanto à adequação do ensino a distância para a formação profissional nessa área. Em contrapartida, as pós-graduações *lato sensu* foram avaliadas de forma mais favorável quando ofertadas na modalidade EAD, sendo compreendidas pelos participantes como uma oportunidade de aprofundamento teórico e de ampliação das possibilidades de formação continuada, especialmente em razão da maior flexibilidade e diversidade de escolhas que esse formato proporciona.

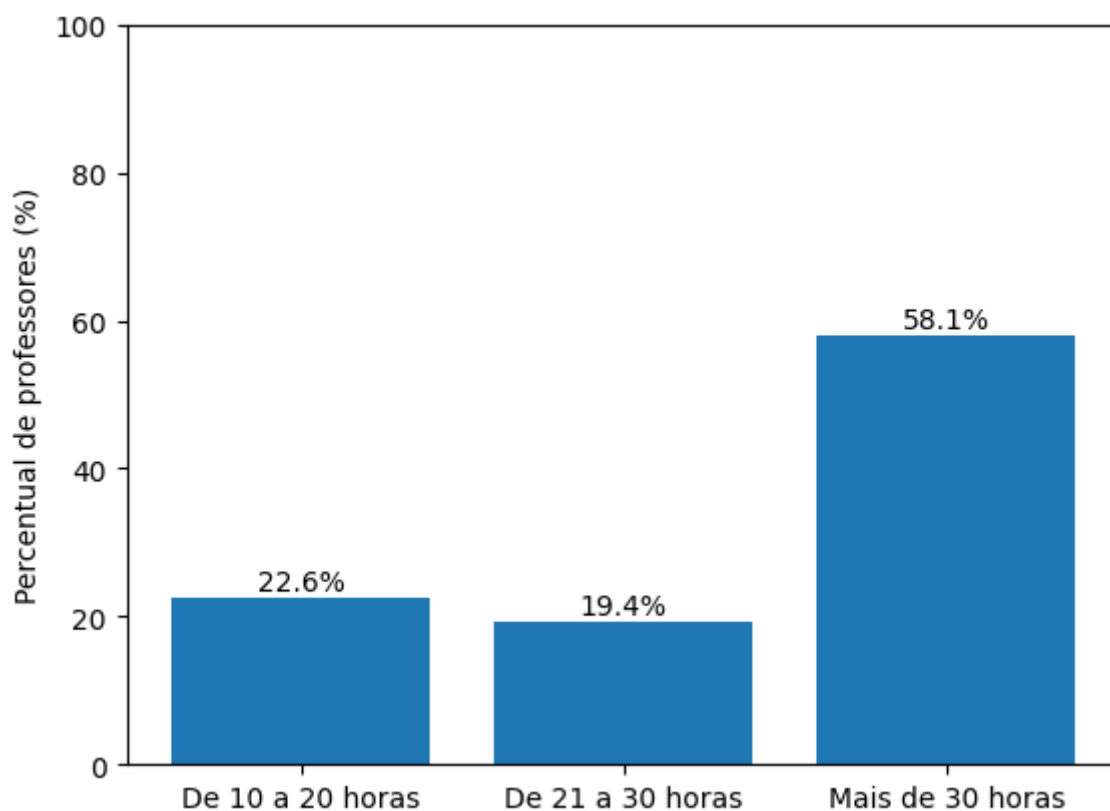
Gráfico 3 - Tempo de atuação na Educação Básica



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

A alta proporção de professores com mais de uma década de atuação confirma o predomínio de um quadro experiente, alinhado ao conceito de saberes da experiência de Tardif (2014), no qual a prática cotidiana se consolida como um dos principais recursos pedagógicos do professor. No entanto, a baixa inserção de novos docentes pode dificultar a oxigenação das práticas e o alinhamento com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais, como alertam Perrenoud (2000) e Imbernón (2011), que defendem a formação continuada e a diversificação de perfis como fatores-chave para a qualidade educacional.

Gráfico 4 - Carga horária semanal



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

O Estatuto do Magistério do município de Ribeirão Preto – SP previa, até o ano de 2024, cinco diferentes cargas horárias para atuação docente na rede municipal: 12, 18, 24, 30 e 38 horas-aula semanais. Entretanto, a partir de 1º de janeiro de 2025, o município teve o prazo de 120 dias para se adequar ao Acórdão proferido pelo Órgão Especial do Tribunal de Justiça de São Paulo, no âmbito da Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 2210776-75.2022.8.26.0000, que julgou procedente a

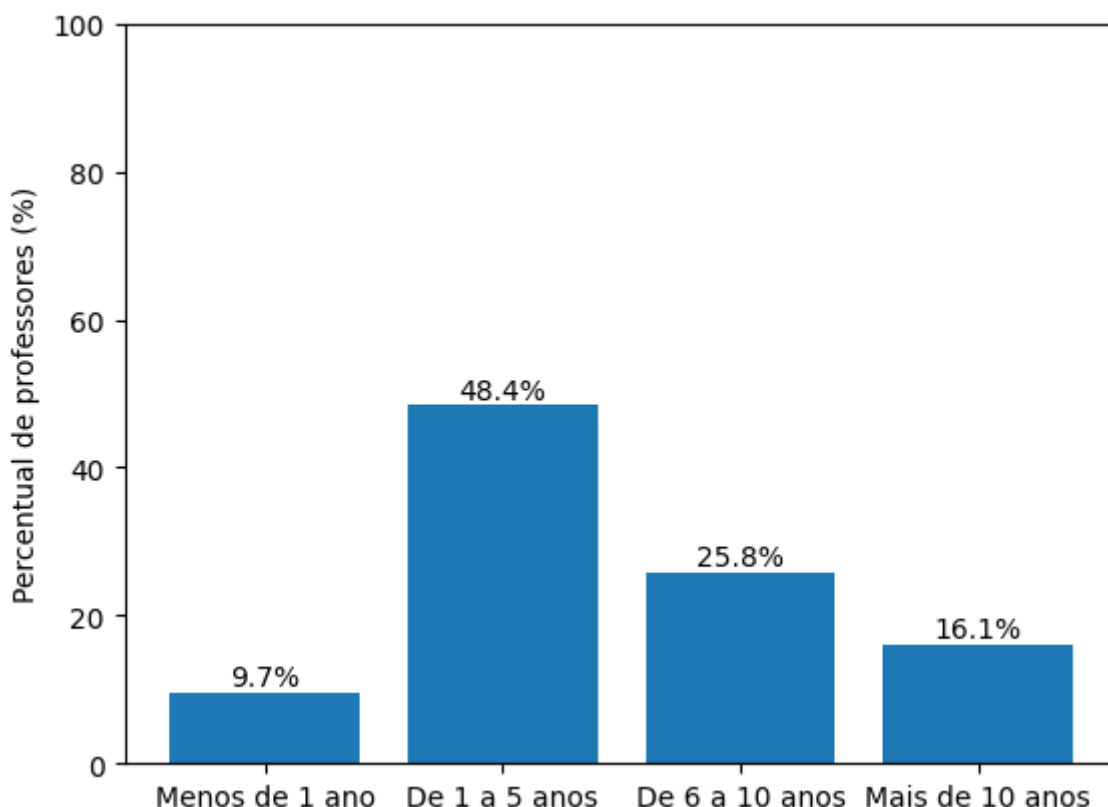
ação e declarou a inconstitucionalidade do inciso II do art. 24 e do inciso V do art. 25 da Lei Complementar nº 2.524, de 5 de abril de 2012.

Antes da decisão, a Jornada de Tempo Integral do professor de Educação Física correspondia a 58 horas-aula semanais, sendo 38 horas destinadas ao Trabalho Docente com Aluno (TDA), seis horas ao Trabalho Docente Coletivo (TDC) e 14 horas ao Trabalho Docente Individual (TDI). Com a adequação à decisão judicial, essa jornada foi reduzida para 48 horas-aula semanais, totalizando 240 horas-aula mensais, distribuídas em 32 horas de TDA, cinco horas de TDC e 11 horas de TDI.

Em decorrência dessa reestruturação, a partir de maio de 2025, os professores que anteriormente cumpriam a jornada de 38 horas-aula semanais tiveram que deixar seis aulas de sua carga horária para se adequarem à nova modulação estabelecida pela ADIN, sendo que, segundo a Divisão de Atribuição de Aulas do município, a maioria dessas aulas correspondia à Educação Infantil. Os dados da pesquisa indicam ainda que aproximadamente 60% dos professores afirmaram trabalhar mais de 30 horas semanais, o que sugere que esse grupo é majoritariamente composto por docentes anteriormente vinculados à jornada de 38 horas-aula, atualmente reorganizada para 32 horas-aula semanais.

A elevada proporção de docentes com carga semanal superior a 30 horas pode ser compreendida no contexto da reorganização institucional das jornadas de trabalho na rede municipal. Conforme discutido por Esteve (1999), a intensificação das exigências laborais está associada a processos de desgaste físico e emocional, com possíveis repercussões sobre o planejamento das aulas, a adoção de práticas pedagógicas inovadoras e o acompanhamento individualizado dos alunos. Adicionalmente, Codo (2006) assinala que jornadas extensas, especialmente quando combinadas a condições de trabalho desfavoráveis, contribuem para o aumento da vulnerabilidade ao adoecimento psíquico entre professores.

Gráfico 5- Tempo de atuação na Educação Infantil

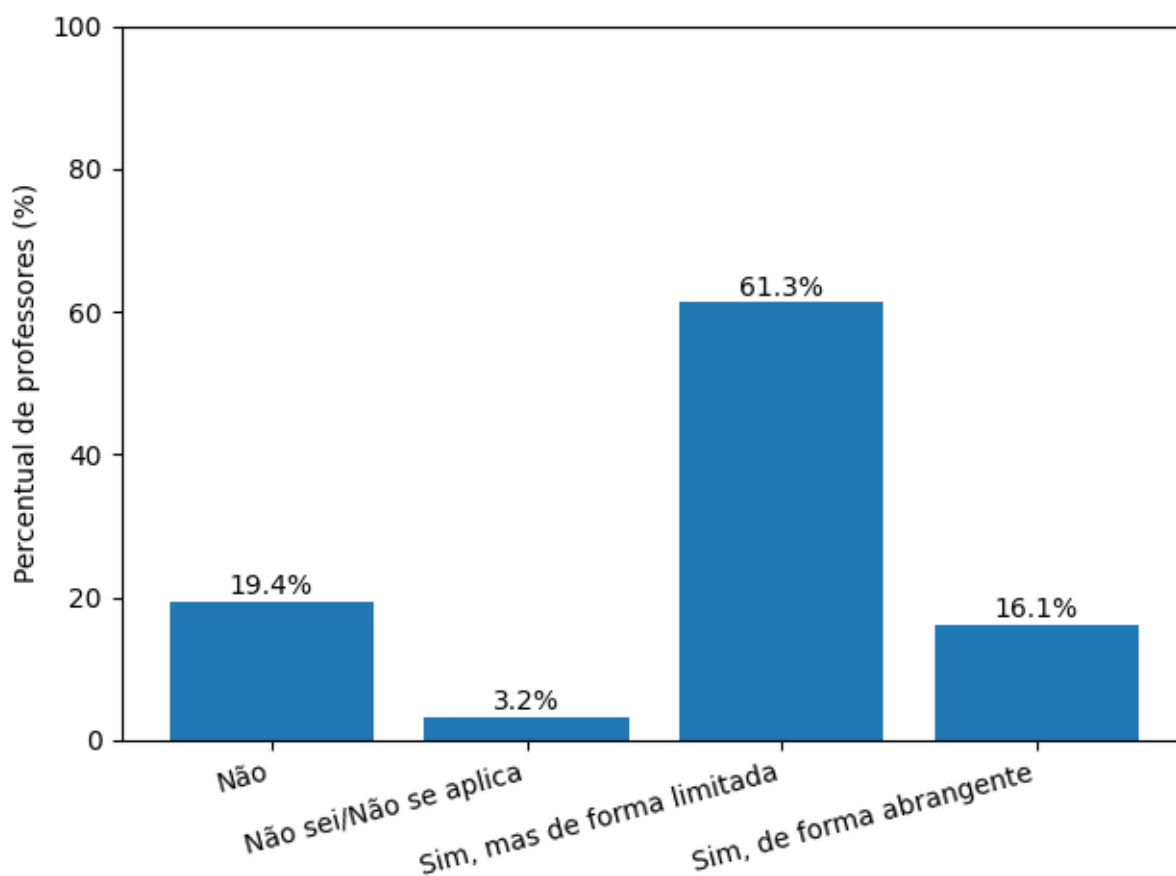


Fonte: Dados da pesquisa (2025)

A concentração de docentes com até 5 anos de atuação sugere uma inserção relativamente recente na área, o que pode estar relacionado à expansão da obrigatoriedade da Educação Infantil prevista na Emenda Constitucional nº 59/2009. Segundo Kramer (2011), a experiência acumulada impacta diretamente a qualidade das interações pedagógicas, sendo necessária formação continuada para consolidar competências. O menor percentual de profissionais com mais de 10 anos indica que a Educação Infantil ainda se configura como campo em desenvolvimento dentro das carreiras docentes, muitas vezes servindo como porta de entrada para professores iniciantes (Oliveira, 2010).

Durante a mini jornada pedagógica, os professores participantes relataram que os últimos convocados no concurso público ingressaram na rede em razão da aprovação dos cargos na Educação Infantil, o que possibilitou a inclusão das aulas na jornada de trabalho. Esse contexto contribui para compreender o fato de que 50% dos professores possuem entre 1 e 5 anos de atuação na Educação Infantil, uma vez que o último concurso vigente teve validade até o ano de 2025.

Gráfico 6- Orientação específica sobre Educação Infantil



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

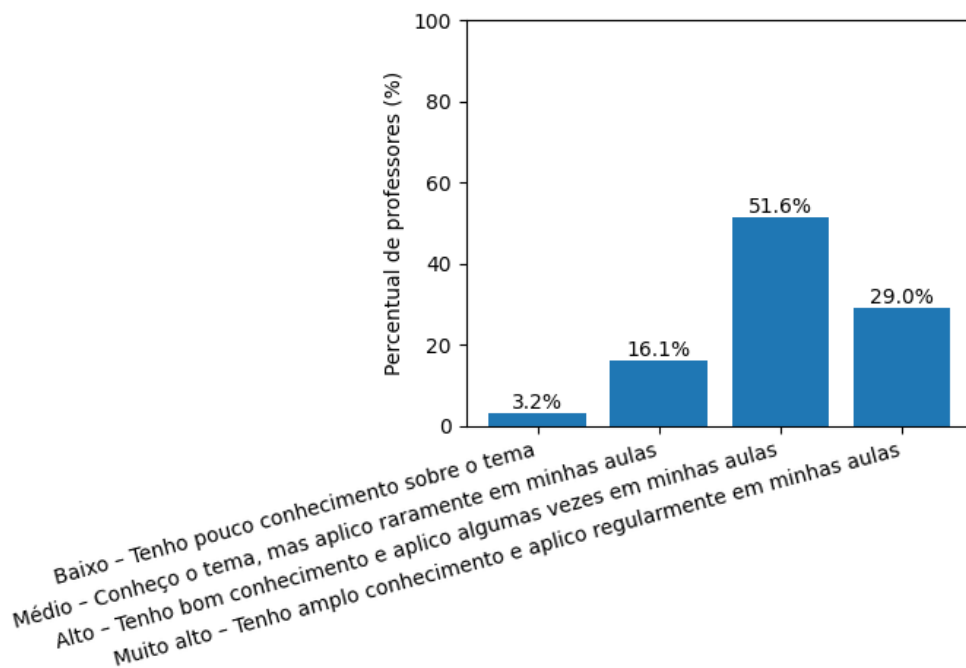
Percebe-se que apenas 16,1% dos docentes afirmaram ter recebido orientação de formação de forma abrangente sobre a Educação Infantil, enquanto 61,3% relataram tê-la recebido de maneira limitada e 19,4% indicaram não ter recebido qualquer orientação. Esses percentuais devem ser compreendidos à luz da organização da política de formação continuada da rede municipal de Ribeirão Preto. Até o ano de 2024, a rede contava com um encontro de formação geral e outro encontro específico, organizado separadamente para o Ensino Fundamental e para a Educação Infantil. A partir de 2025, a estrutura formativa foi alterada, passando a contemplar um único encontro geral presencial, complementado por carga horária realizada de forma on-line, cujos conteúdos nem sempre abordavam, de modo sistemático, as especificidades da Educação Infantil.

Nesse contexto, entende-se por orientação específica aquela formação que trata diretamente de conteúdos, práticas e fundamentos pedagógicos próprios da Educação Infantil, distinguindo-se de orientações gerais voltadas à rede como um

todo. Assim, embora parte dos docentes tenha participado de encontros formativos, a ausência recorrente de abordagens centradas na Educação Infantil nos momentos de formação geral e nas atividades on-line contribui para explicar o elevado percentual de respostas que indicam orientação limitada ou inexistente. Esse dado sugere que muitos professores não reconheceram tais formações como específicas para a etapa em que atuam, uma vez que nem todos os encontros contemplavam temas diretamente relacionados à Educação Infantil.

O fato de mais de 60% dos professores afirmarem ter recebido orientação limitada sobre essa etapa evidencia lacunas na formação docente, corroborando o que Campos, Fullgraf e Wiggers (2006) apontam como insuficiência de preparo para lidar com as especificidades da Educação Infantil. Conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 5/2009), a formação docente deve contemplar conhecimentos relativos ao desenvolvimento infantil, ao planejamento de práticas pedagógicas lúdicas e à integração com os campos das artes e do movimento. Segundo Formosinho (2002), esse processo exige uma abordagem pedagógica intencional e aprofundada, o que reforça a necessidade de ações formativas que tratem explicitamente das particularidades dessa etapa educacional.

Gráfico 7- Conhecimento sobre o Campo de Experiências "Corpo, Gestos e Movimento"



No Gráfico 7, observa-se que apenas 3,2% dos docentes afirmaram não conhecer a temática investigada, o que indica que praticamente todo o corpo docente reconhece os conteúdos relacionados ao Campo de Experiências “Corpo, Gestos e Movimentos” em sua prática pedagógica. Esse resultado sugere que, independentemente das limitações apontadas em relação às formações ofertadas pela rede, os professores mobilizam conhecimentos que orientam suas ações no cotidiano da Educação Infantil.

À primeira vista, esse achado pode parecer contraditório quando comparado aos resultados do Gráfico 6, na qual a maioria dos docentes relatou ter recebido orientação de formação de forma limitada ou inexistente. No entanto, essa aparente contradição pode ser compreendida a partir da distinção entre a formação institucional oferecida pela rede e os saberes mobilizados na prática docente. Enquanto os resultados do Gráfico 6 se referem especificamente às formações formais promovidas pela rede municipal, o Gráfico 7 aborda a aplicação de conhecimentos vinculados ao campo de experiência previsto na BNCC, cuja operacionalização tende a ocorrer de maneira mais intuitiva e integrada à atuação do professor de Educação Física na Educação Infantil.

Nesse sentido, o Campo “Corpo, Gestos e Movimentos” apresenta forte consonância com a identidade profissional e com os saberes historicamente construídos na área da Educação Física, o que favorece sua aplicação mesmo na ausência de formações específicas sistematizadas. A prática corporal, o movimento e o jogo constituem elementos centrais do trabalho pedagógico desses docentes, sendo frequentemente incorporados às rotinas escolares a partir da experiência profissional, da observação do desenvolvimento infantil e do conhecimento acumulado ao longo da trajetória docente.

Assim, os resultados indicam que o conhecimento e a aplicação da temática não dependem exclusivamente das formações oferecidas pela rede, mas também de saberes experienciais e profissionais que sustentam a prática pedagógica. Contudo, embora essa aplicação ocorra de forma recorrente, a ausência de orientações formativas específicas pode limitar a intencionalidade pedagógica, a articulação teórica e a ampliação das possibilidades educativas previstas pela BNCC. Dessa forma, os dados reforçam a necessidade de ações formativas que não apenas reconheçam os saberes já mobilizados pelos professores, mas que aprofundem a

compreensão conceitual e pedagógica do campo de experiência, qualificando ainda mais a prática docente na Educação Infantil.

4.2 Análise qualitativa das respostas dissertativas

Esta seção apresenta e analisa os resultados da investigação cujo objetivo consistiu em examinar os saberes e os fazeres de professores e professoras de Educação Física que atuam na Educação Infantil, no que se refere ao Campo de Experiências “Corpo, Gestos e Movimentos”. A análise buscou compreender as concepções docentes sobre esse campo, as formas de operacionalização na prática pedagógica e as condições que influenciam o desenvolvimento das propostas no contexto escolar.

Os dados analisados derivam das respostas às questões abertas do instrumento de coleta, que possibilitaram aos participantes expressar percepções, experiências e compreensões relacionadas ao trabalho com o corpo e o movimento na Educação Infantil. As respostas dissertativas constituem o corpus empírico da pesquisa e fornecem elementos para a análise das práticas docentes, em articulação com as orientações da Base Nacional Comum Curricular.

Para a organização e o tratamento dos dados, as respostas foram sistematizadas em quadros analíticos, apresentados no Apêndice C, nos quais constam os depoimentos na íntegra e, em coluna adjacente, as respectivas ideias centrais. Esse procedimento possibilitou preservar a integralidade das falas e, simultaneamente, favorecer a identificação de regularidades, aproximações e distinções entre as respostas.

A identificação das ideias centrais ocorreu a partir de leituras sucessivas e criteriosas dos depoimentos, com o objetivo de apreender os aspectos mais recorrentes e representativos das falas. As ideias centrais correspondem à síntese dos sentidos predominantes expressos pelos participantes, registradas de forma objetiva, sem acréscimos interpretativos nessa etapa da análise.

A partir da análise comparativa das ideias centrais, foram construídas categorias temáticas que estruturam a apresentação dos resultados: Corpo, Gestos e Movimentos; Estratégias Didáticas; Implementação da BNCC nas aulas de Educação Física; Barreiras e Desafios; Corpo como forma de linguagem, expressão,

comunicação e interação; e Formação Continuada de Professores. Essas categorias orientam a análise desenvolvida a seguir, assegurando coerência com os objetivos propostos e com o material empírico analisado.

4.2.1 Corpo, Gestos e Movimentos

A categoria “Corpo, Gestos e Movimentos” refere-se à compreensão dos professores e professoras de Educação Física acerca do Campo de Experiências previsto na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, tomando como foco o modo como o corpo e o movimento são concebidos no processo educativo das crianças (Barbosa et al., 2016). Trata-se de uma categoria diretamente relacionada ao objeto da pesquisa, uma vez que permite analisar como os docentes interpretam, significam e atribuem sentido ao campo que dialoga de forma mais próxima com a área da Educação Física.

De modo geral, essa categoria expressa as concepções docentes sobre o corpo e o movimento na Educação Infantil, demonstrando como esses elementos são compreendidos enquanto componentes do desenvolvimento infantil. As falas indicam que os professores reconhecem o Campo de Experiências “Corpo, Gestos e Movimentos” como estruturante das práticas pedagógicas, especialmente no que diz respeito às possibilidades de exploração corporal, ao desenvolvimento das habilidades motoras e à ampliação das experiências das crianças no espaço escolar.

A análise dos depoimentos traz uma tendência predominante de associação entre esse campo e o desenvolvimento motor, cognitivo e social das crianças. Em diversas falas, o corpo aparece como meio pelo qual a criança experimenta o mundo, constrói conhecimentos e se relaciona com o outro. Essa compreensão é confirmada quando os docentes destacam que o movimento não se limita à execução de atividades físicas, mas assume um papel mais amplo no processo de aprendizagem.

Nesse sentido, um dos participantes afirma:

“Eu entendo que é um dos campos de experiências que mais se aproximam da Educação Física, ele é fundamental para o desenvolvimento das crianças, na medida em que, por meio dele, as crianças podem ter acesso a atividades que auxiliam no desenvolvimento motor e cognitivo, atingindo níveis básicos de diversas habilidades motoras e sociais” (PROFESSOR 11).

Essa fala ilustra uma compreensão recorrente entre os participantes, na qual o Campo de Experiências (Pereira, 2020) é percebido como um espaço privilegiado para o trabalho com habilidades motoras, mas também como um meio de favorecer aspectos sociais e cognitivos do desenvolvimento infantil. Observa-se que, embora o enfoque motor seja recorrente, há um reconhecimento de que o corpo e o movimento extrapolam a dimensão biológica, assumindo funções educativas mais amplas.

Outro aspecto recorrente nas falas refere-se à compreensão do corpo como linguagem e forma de expressão (Oliveira et al., 2021). Alguns docentes destacam que o movimento é entendido como uma maneira de a criança comunicar sentimentos, ideias e percepções, o que amplia a compreensão do Campo de Experiências para além de uma abordagem exclusivamente técnica. Essa perspectiva é demonstrada no depoimento a seguir:

“O campo ‘Corpo, Gestos e Movimentos’ valoriza o corpo como forma de expressão, comunicação, identidade e interação. Isso significa que a criança aprende com o corpo e pelo corpo, e que o movimento não é apenas atividade física, mas também linguagem e construção de sentido” (PROFESSOR 19).

Esse entendimento aponta para uma concepção mais abrangente do corpo na Educação Infantil, alinhada à proposta da BNCC, que enfatiza o corpo como meio de interação com o mundo e com os outros. Nas falas analisadas o movimento é frequentemente associado às possibilidades de exploração, descoberta e experimentação, elementos considerados fundamentais para a aprendizagem na infância (Callai; Becker; Sawitzki, 2019). Os professores indicam que, por meio das vivências corporais, as crianças constroem noções sobre espaço, tempo, limites e possibilidades do próprio corpo.

Além disso, observa-se que os docentes reconhecem o Campo de Experiências “Corpo, Gestos e Movimentos” como um eixo que se articula com outras dimensões do currículo da Educação Infantil. As falas indicam que o trabalho com o corpo favorece interações que dialogam com outros campos de experiências, ainda que essas articulações nem sempre sejam explicitadas de forma sistemática. Em alguns relatos, o movimento aparece associado às experiências de convivência, imaginação e expressão, sugerindo uma compreensão integrada do currículo.



Nesse sentido, os participantes mencionam que atividades corporais possibilitam a exploração de jogos simbólicos, a interação entre as crianças e o desenvolvimento da autonomia. O corpo é compreendido como mediador das relações sociais e das experiências coletivas, contribuindo para a construção de vínculos e para a participação ativa das crianças nas propostas pedagógicas. Ainda que nem todos os docentes utilizem a nomenclatura dos campos de experiências de forma explícita, percebe-se que as práticas relatadas dialogam com princípios que perpassam diferentes campos, como a interação, a brincadeira e a expressão.

A análise também mostra que alguns professores estabelecem uma relação direta entre o Campo de Experiências e a identidade da Educação Física na Educação Infantil. Para esses docentes, o campo representa uma possibilidade de legitimar o trabalho corporal como parte integrante do currículo, superando concepções que restringem a Educação Física à recreação ou ao gasto de energia. Essa percepção contribui para a valorização do componente curricular e para a ampliação do entendimento sobre suas contribuições no contexto da infância.

De modo geral, os depoimentos indicam que os professores reconhecem o Campo de Experiências “Corpo, Gestos e Movimentos” como fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, ainda que as ênfases variem entre os participantes. Enquanto alguns destacam prioritariamente os aspectos motores, outros ampliam a compreensão para dimensões expressivas, comunicativas e relacionais do corpo. Essas diferentes abordagens apresentam tanto convergências quanto nuances nas concepções docentes, refletindo trajetórias formativas e experiências profissionais distintas.

Entre os professores que enfatizam predominantemente os aspectos motores, destaca-se a fala do professor 2, ao afirmar que *“é nesta fase que se desenvolvem as capacidades físicas, a coordenação motora, os estímulos”*, ressaltando a importância de trabalhar *“a vivência de diversos estímulos motores”*. Essa perspectiva evidencia uma compreensão do campo fortemente associada ao desenvolvimento das habilidades motoras, ainda que reconheça o brincar como elemento presente nas práticas pedagógicas.

Por outro lado, alguns docentes apresentam uma concepção ampliada do Campo de Experiências, reconhecendo o corpo como linguagem, expressão e meio de comunicação. Ao afirmar que o campo é *“essencial para o conhecimento e a*

consciência corporal”, o professor 10 aponta para uma compreensão que ultrapassa o desempenho motor e valoriza a percepção do próprio corpo. Essa ampliação torna-se ainda mais evidente na fala do professor 15, que define o campo como:

“Um eixo que visa promover o desenvolvimento integral dos alunos através de experiências corporais diversas (expressão, comunicação, motora, consciência corporal, autonomia, etc.)” (PROFESSOR 15).

Nesse caso, o corpo é compreendido de forma integrada, articulando dimensões motoras, expressivas, comunicativas e relacionais, em consonância com os pressupostos da BNCC.

Esses trechos evidenciam que, embora haja um reconhecimento comum da relevância do Campo de Experiências “Corpo, Gestos e Movimentos”, as práticas e concepções docentes oscilam entre uma abordagem mais centrada no desenvolvimento motor e outra que amplia o entendimento do corpo como elemento constitutivo da linguagem, da interação e da produção de sentidos na Educação Infantil, segundo a BNCC (Brasil, 2018).

Nessa perspectiva, durante a mini jornada pedagógica, os professores evidenciaram em seus depoimentos tal compreensão, ao reconhecerem o brincar como elemento presente nas práticas pedagógicas. Contudo, observa-se que, em muitas falas, a ênfase recai predominantemente sobre os aspectos motores, indicando uma valorização do desenvolvimento das capacidades físicas em detrimento de outras dimensões expressivas, comunicativas e relacionais do corpo.

Assim, a categoria “Corpo, Gestos e Movimentos” indica que os professores de Educação Física reconhecem o corpo e o movimento como centrais na Educação Infantil, compreendendo-os como meios de aprendizagem, interação e expressão. As falas demonstram diferentes níveis de aprofundamento teórico e pedagógico, aspecto proeminente para a análise dos saberes e fazeres docentes e para a organização das categorias subsequentes, em diálogo com a literatura da área.

4.2.2 Estratégias Didáticas

A categoria “Estratégias Didáticas” refere-se às práticas pedagógicas mobilizadas pelos professores e professoras de Educação Física para o desenvolvimento do Campo de Experiências “Corpo, Gestos e Movimentos” na

Educação Infantil. Essa categoria permite compreender como os docentes traduzem os objetivos previstos na BNCC em propostas concretas de ensino, organizando situações de aprendizagem que envolvem o corpo, o movimento, a expressão e a interação das crianças (Moreira, 2023).

A análise dos depoimentos traz a predominância de estratégias baseadas na ludicidade, na contextualização das atividades e na diversificação das experiências corporais. Os professores relatam o uso de jogos, brincadeiras, músicas, histórias, desafios motores, circuitos e atividades expressivas como formas recorrentes de trabalho. Essas estratégias aparecem associadas à intenção de tornar as aulas significativas e alinhadas às características do desenvolvimento infantil.

Entre as estratégias mencionadas, destaca-se o planejamento de propostas diferenciadas de acordo com os objetivos de aprendizagem. O Professor 1 explicita essa intencionalidade ao afirmar: *“Todas as possíveis e necessárias. Dependendo do objetivo da aula são pensadas e propostas estratégias didáticas diferentes”*.

Ao exemplificar, o docente relaciona diretamente sua prática a um objetivo da BNCC:

“Para trabalhar com o objetivo de aprendizagem: (EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música, inventando jogos simbólicos e reproduzindo papéis sociais; é possível trabalhar com os elementos da Dança Criativa” (PROFESSOR 1).

Essa fala indica uma organização didática orientada pelos objetivos do campo e pela articulação entre movimento e expressão. A contextualização das atividades por meio de narrativas e histórias também aparece como estratégia recorrente. O Professor 2 descreve detalhadamente essa prática ao relatar: *“Contextualização da atividade. Através de uma história que leve ao interesse e interligue o movimento/exercício a ser trabalhado”*. O docente exemplifica com uma situação concreta:

“Os povos originários moram na floresta aonde nasceu um rio, ele é fininho (duas cordas são colocadas lado a lado formando o leito do rio) que conforme vai passando o tempo ele vai alargando seu leito e nele mora uma família de jacaré e não podemos pisar na água”. A partir dessa narrativa, o professor explica que “Isso faz com que as crianças pulem o rio, desenvolvendo e ampliando sua técnica de saltar e desviar” (PROFESSOR 2).

A organização da atividade demonstra a integração entre imaginação, movimento e desenvolvimento de habilidades motoras. Alguns docentes destacam a organização das aulas a partir de temas e da imersão na cultura corporal de movimento. Se trabalha em aulas temas mensais que desenvolvem percepção corporal, interação social, desenvolvem atitudes e ações dos alunos e se realiza imersões dentro da cultura corporal de movimento para que a aprendizagem possua real significado. Essa é uma estratégia de organização pedagógica que busca continuidade e aprofundamento das experiências corporais ao longo do tempo.

A diversificação das atividades também se manifesta no uso de músicas, circuitos e materiais variados. O Professor 4 descreve um conjunto amplo de práticas ao afirmar:

“Atividades com músicas cantadas; Atividades em circuitos com obstáculos; Brincadeiras com contação de história (em que a criança realiza movimentos ao longo da contação); Atividades com corda; Atividades com massinhas e objetos de manipulação (estimular a coordenação motora fina)”. Essa organização indica uma preocupação em contemplar diferentes dimensões do movimento, incluindo aspectos expressivos e motores.

O uso da música e da expressão corporal aparece de forma significativa nas falas. O Professor 5 destaca: *“Música, alunos desta faixa etária gostam muito de dançar. Através da expressão corporal, desenvolvemos o equilíbrio, a noção de corpo”*. O docente complementa mencionando o uso de materiais sensoriais: *“Gosto de trabalhar com objetos sensoriais que ativam através do toque a cinestesia”* (PROFESSOR 5). Essa estratégia ressalta a valorização do corpo como meio de percepção e experiência.

Outra estratégia recorrente refere-se à proposição de desafios motores como forma de estimular a participação das crianças. Alguns professores exploram a palavra desafio e com isso buscam estimular as crianças a fazerem as brincadeiras que elas se sentem incapazes. Um docente descreve detalhadamente a atividade denominada “Desafio das linhas”, envolvendo comandos relacionados a cores e posições corporais, explicando que *“com isso trabalha a atenção junto”* e que a dinâmica exige que as crianças resolvam situações impostas pelas regras do jogo (PROFESSOR 6). Essa organização apresenta o uso do movimento associado à atenção e à resolução de problemas.

De forma mais sintética, o Professor 7 afirma: *“Aulas bem variadas, com jogos e brincadeiras”*, destacando a recorrência dessas estratégias no trabalho com o Campo de Experiências. Já o Professor 8 apresenta um relato mais detalhado, destacando o uso de *“Músicas, experimentações, explorações e brincadeiras”* e a exploração *“das diversas possibilidades do ambiente, de materiais, das brincadeiras e do corpo”*.

O docente descreve uma experiência envolvendo o tema das populações indígenas e relata a experimentação da brincadeira “Cabas-Mãe (ou, traduzindo, pega-pega marimbondo)”, explicando que *“Foi interessante, pois as crianças aprenderam não somente a experimentar o corpo ou os gestos das brincadeiras, mas também sobre a relação delas com o outro, sobre a escuta e a fala de diferentes pessoas”* (PROFESSOR 8). Esse relato mostra uma articulação entre movimento, cultura e interação social.

Durante a mini jornada pedagógica, as estratégias didáticas foram apresentadas de forma diversificada, com predominância de propostas fundamentadas na ludicidade. Outra estratégia recorrente mencionada pelos professores refere-se à proposição de desafios motores como meio de estimular a participação e o engajamento das crianças. Esse momento da jornada revelou-se especialmente significativo, pois possibilitou aos docentes exemplificarem, de maneira prática, as concepções e estratégias previamente registradas nos questionários. Além disso, alguns participantes compartilharam músicas utilizadas em suas aulas como recurso de estímulo e incentivo às crianças, configurando-se como um espaço de troca de experiências e aprendizagem coletiva, considerado altamente proveitoso pelos professores participantes.

A categoria “Estratégias Didáticas” informa que as práticas docentes priorizam propostas lúdicas, diversificadas e contextualizadas, voltadas à exploração do corpo, do movimento e da expressão. As estratégias descritas mostram coerência com o Campo de Experiências “Corpo, Gestos e Movimentos” e com os objetivos da BNCC (Ribeiro, 2024), ainda que apresentem diferentes níveis de explicitação entre os docentes, ressaltando a centralidade do brincar e da experimentação no trabalho pedagógico da Educação Infantil.

4.2.3 Implementação da BNCC nas aulas de Educação Física

Dentro da análise da “Implementação da BNCC nas aulas de Educação Física”, a Base Nacional Comum Curricular nas aulas de Educação Física da Educação Infantil insere-se no campo das políticas curriculares que redefinem a organização do trabalho pedagógico (Ximenes; Melo, 2022) a partir dos Campos de Experiências. Nesse contexto, a BNCC estabelece orientações que deslocam a lógica disciplinar tradicional para uma perspectiva integrada, na qual o Campo “Corpo, Gestos e Movimentos” assume função estruturante no desenvolvimento infantil (Brasil, 2018). Os depoimentos trazem que os professores reconhecem a BNCC como documento normativo de referência, ainda que sua operacionalização ocorra de maneira diversa, mediada pelas condições institucionais, formativas e pela compreensão docente sobre o próprio documento.

No que se refere às percepções sobre a BNCC, parte dos professores a compreende como uma base orientadora, que não deve ser tomada de forma rígida. Essa leitura aparece de forma explícita na fala do Professor 3, ao afirmar: *“Acredito que a BNCC é apenas uma base, não é obrigatório trabalhar apenas com este campo de experiências em específicos, opto por um método de trabalho globalizados”*. Essa compreensão indica uma apropriação que valoriza a autonomia docente e a articulação entre os campos, em consonância com o caráter orientador da política curricular, e não prescritivo em termos metodológicos.

Outros depoimentos apontam dificuldades iniciais de interpretação do documento, seguidas de um processo gradual de apropriação. O Professor 3, ao abordar a articulação entre a Educação Física e os Campos de Experiências, relata: *“No início achei a BNCC muito vaga, mas depois percebi que não precisa ser algo rígido, que posso criar e ter autonomia para elaborar minhas aulas dentro do contexto de minha comunidade escolar”*. Essa fala ilustra um movimento recorrente nos dados, no qual a BNCC é inicialmente percebida como genérica, mas passa a ser ressignificada a partir da experiência prática e da reflexão sobre o contexto escolar.

Há também professores que demonstram um nível mais avançado de apropriação do documento, percebido pela referência direta aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC no planejamento das aulas. O Professor 1, ao descrever suas estratégias didáticas, explicita essa relação ao mencionar: *“Para trabalhar com o objetivo de aprendizagem (EI03CG03) [...] é possível trabalhar com os elementos da Dança Criativa”*. De forma semelhante, o Professor 8 articula práticas

corporais e culturais a objetivos específicos da BNCC, indicando que o documento orienta, de modo concreto, suas escolhas pedagógicas. Esses relatos apontam para um alinhamento mais consistente entre o currículo prescrito e a prática pedagógica.

Entretanto, os dados também indicam limites na efetivação da BNCC, associados tanto a fatores estruturais quanto à própria configuração do documento em relação à Educação Física. O Professor 21 afirma que “o documento curricular (BNCC) relaciona-se de forma bastante genérica com a Educação Física, o que exige do professor esforço extra para dar sentido às atividades”, enquanto o Professor 22 destaca que “os objetivos da BNCC são atingidos, mas parcialmente, pois essa limitação infelizmente implica diretamente”, referindo-se à falta de espaço e condições adequadas. Essas falas trazem um alinhamento parcial, condicionado por obstáculos que extrapolam a esfera pedagógica.

De modo geral, a análise indica que a implementação da BNCC nas aulas de Educação Física da Educação Infantil ocorre em um processo marcado por interpretações diversas, apropriações graduais e adaptações constantes. Embora os professores reconheçam o documento como referência importante para orientar o trabalho com o Campo “Corpo, Gestos e Movimentos”, sua concretização depende da formação docente, das condições materiais e da superação de concepções que ainda associam a Educação Física à recreação ou ao gasto de energia.

Assim, neste caso, a BNCC se configura, simultaneamente, como marco regulador e como desafio prático para a consolidação de uma Educação Física articulada aos princípios do desenvolvimento integral na Educação Infantil.

4.2.4 Barreiras e Desafios

Os resultados indicam que a implementação do Campo de Experiências “Corpo, Gestos e Movimentos” na Educação Infantil é marcada, majoritariamente, por desafios. Apenas quatro docentes afirmaram não enfrentar dificuldades em sua prática, relatando que os campos de experiências contribuem positivamente para a organização das aulas. Em contrapartida, a maioria dos professores apontou obstáculos relacionados à falta de espaço físico e materiais adequados, às turmas numerosas, à ausência de apoio pedagógico, às dificuldades de inclusão e às lacunas na formação específica para a Educação Infantil. Esses dados quantitativos iniciais

evidenciam que a inexistência de desafios constitui uma condição minoritária, justificando o aprofundamento das análises qualitativas apresentadas neste capítulo.

Assim, a categoria "Barreiras e Desafios" refere-se ao conjunto de obstáculos apontados pelos professores de Educação Física no processo de implementação do Campo de Experiências "Corpo, Gestos e Movimentos" na Educação Infantil. Os dados indicam que tais barreiras atravessam diferentes dimensões do trabalho docente e estão relacionadas tanto às condições objetivas de funcionamento das instituições quanto às concepções curriculares, à formação profissional e às relações estabelecidas no contexto escolar, de maneira similar ao discutido por Galvão (2025). Os relatos indicam que, embora haja reconhecimento da importância do campo, sua efetivação ocorre em meio a limitações que tensionam o planejamento e a execução das aulas.

Entre os desafios mais recorrentes, destacam-se aqueles de natureza estrutural, especialmente a insuficiência de espaços físicos adequados e a escassez de materiais. Professores relatam atuar em escolas que não possuem pátio ou quadra, o que obriga a realização das atividades em salas de aula ou ambientes improvisados. Essa situação é explicitada na fala do Professor 19, ao afirmar: *"a maioria das escolas de educação infantil que atuo não possui pátio ou mesmo quadra, muitas atividades são desenvolvidas em sala então, realizo adaptações"*. De modo semelhante, o Professor 22 menciona que a *"realidade precária das escolas públicas de educação infantil"* torna as propostas dos campos de experiência *"difíceis, travadas e desafiadoras"*, indicando limites que extrapolam a autonomia docente.

Os desafios pedagógicos (Oliveira et al., 2025) também aparecem de forma significativa nos depoimentos, sobretudo no que diz respeito à formação inicial e à compreensão da BNCC. Alguns professores relatam dificuldades em articular a Educação Física aos Campos de Experiência, em razão de uma formação que não contemplou de modo consistente a Educação Infantil.

O Professor 8 afirma: *"temos o costume de pensar onde que a educação física encaixa na BNCC na educação infantil"*, associando essa dificuldade à ausência de discussões aprofundadas sobre essa etapa nos cursos de licenciatura. Outros docentes apontam a distância entre teoria e prática, como o Professor 7, que sintetiza essa questão ao declarar: *"a prática é bem diferente da teoria"*.

Além disso, destaca-se desafios relacionados à organização institucional e às condições de trabalho, como turmas numerosas, falta de apoio pedagógico e presença crescente de alunos com deficiência sem suporte adequado, o que claramente não é um problema enfrentado apenas por estes professores (Dias; Silva, 2025; Souza; Souza; Morais, 2025).

O Professor 12 relata que *“turmas lotadas e com muitos alunos atípicos dificultam muito o trabalho”*, ressaltando a necessidade de um olhar mais individualizado que nem sempre é possível de ser concretizado. Na mesma direção, o Professor 4 destaca a ausência de professor auxiliar e o aumento de crianças com deficiência como fatores que *“sobrecarregam o trabalho do professor”*, comprometendo a qualidade das aulas.

Outro aspecto recorrente diz respeito às concepções ainda presentes sobre a Educação Física na Educação Infantil (Silva et al., 2019). Alguns professores apontam a persistência da ideia de que as aulas servem apenas para recreação ou para “gastar energia” (PROFESSORES 27 e 29), o que dificulta a valorização do trabalho pedagógico desenvolvido. O Professor 30 afirma que *“a Educação Física é vista só como recreação, e não como parte da proposta pedagógica da Educação Infantil”*, enquanto o Professor 27 destaca o desafio de romper com práticas tecnicistas (Souza; Lucena, 2025) e com a visão do corpo apenas em sua dimensão biológica. Essas percepções impactam diretamente o reconhecimento institucional da área e a articulação com os demais profissionais da escola.

Esse tema foi amplamente discutido durante a mini jornada pedagógica, uma vez que, ao abordar as barreiras e os desafios enfrentados na Educação Física, apareceram de forma recorrente questões relacionadas à escassez de materiais, às limitações de espaço físico e à insuficiência de apoio pedagógico para o atendimento de crianças com necessidades especiais. Alguns professores relataram predominantemente dificuldades de ordem estrutural; outros, entretanto, destacaram desafios vinculados à inclusão dos pressupostos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas práticas pedagógicas. Esse debate revelou-se especialmente relevante, pois, ao conhecerem a proposta do produto educacional dessa dissertação, que é o caderno de atividades, elaborado como suporte pedagógico, os docentes afirmaram que o material poderia contribuir para ampliar suas possibilidades de planejamento e intervenção. A maioria dos participantes ressaltou a importância de um caderno com

caráter prático e acessível, contendo sugestões de atividades que servissem como referência inicial e estímulo à criação de novas propostas, considerando que muitos materiais disponíveis apresentam extensas explicações teóricas, o que dificulta um acesso rápido e funcional no cotidiano escolar.

De modo geral, as barreiras identificadas repercutem de forma direta no trabalho docente, exigindo constantes adaptações, improvisações e esforços individuais para garantir a realização das propostas pedagógicas. Os professores relatam recorrer à criatividade, ao uso de materiais simples e ao diálogo com a equipe escolar como estratégias para lidar com os limites impostos pelo contexto. Ainda assim, os desafios apontados tratam que a implementação do Campo de Experiências “Corpo, Gestos e Movimentos” ocorre em um cenário marcado por tensões entre o prescrito e o possível, demandando condições estruturais, formativas e institucionais mais favoráveis.

Em síntese, a categoria “Barreiras e Desafios” mostra que os obstáculos enfrentados pelos professores de Educação Física na Educação Infantil não se restringem a dificuldades pontuais, mas compõem um quadro complexo que envolve infraestrutura, formação, concepções curriculares e reconhecimento profissional. Esses elementos impactariam a efetivação das propostas da BNCC ao condicionar a qualidade do trabalho pedagógico, aguçando a necessidade de políticas educacionais que considerem as especificidades da Educação Infantil e garantam suporte adequado para a atuação docente nesse nível de ensino.

4.2.5 Corpo como forma de linguagem, expressão, comunicação e interação

A Categoria “Corpo como forma de linguagem, expressão, comunicação e interação” aborda as compreensões docentes que reconhecem o corpo, na infância, como dimensão constitutiva da linguagem e da produção de sentidos. No âmbito da Educação Infantil, o corpo assume lugar nos processos de interação, aprendizagem e construção de significados, sendo por meio dos gestos, movimentos e expressões corporais que a criança se relaciona com o outro, com o espaço e com o mundo (Vaz et al., 2009). Os depoimentos analisados indicam que os professores articulam suas concepções à perspectiva defendida pela BNCC (Brasil, 2018), que compreende o

corpo como meio de expressão e comunicação, e não apenas como suporte para o desenvolvimento motor

As falas dos docentes trazem uma compreensão ampliada do corpo, que ultrapassa o enfoque estritamente motor ou biológico (Richter; Bassani; Vaz, 2016). O Professor 27 afirma que o Campo de Experiências reconhece o corpo como forma de expressão, linguagem e construção de conhecimento, destacando que as crianças aprendem explorando o mundo por meio de ações como correr, pular, dançar, tocar e imitar. De modo semelhante, o Professor 19 ressalta que *“o movimento não é apenas atividade física, mas também linguagem e construção de sentido”*, destacando a ideia de que o corpo participa ativamente dos processos cognitivos, emocionais e sociais da criança (Lovisoló, 2002; Nóbrega, 2005).

Os excertos apresentados pelos professores explicitam o corpo como meio privilegiado de comunicação na Educação Infantil. O Professor 25 destaca que o campo *“valoriza o corpo como forma de expressão, comunicação e aprendizagem”*, permitindo que as crianças expressem sentimentos e se relacionem com os outros por meio de brincadeiras, jogos e movimentos corporais. Já o Professor 28 afirma que *“o corpo vira linguagem e meio de aprendizagem”*, ao relatar que, nas vivências corporais, a criança amplia sua capacidade de se comunicar, desenvolver autonomia e socializar.

Essa concepção do corpo como linguagem também se manifesta nas práticas pedagógicas descritas pelos docentes. Atividades como mímicas, dramatizações, danças, jogos simbólicos e brincadeiras de faz de conta são recorrentes nos relatos e indicam intencionalidade pedagógica voltada à expressão corporal e à interação. O Professor 14, por exemplo, menciona o uso do “jogo da mímica” e de atividades rítmicas como formas de estimular a expressão corporal, enquanto o Professor 27 destaca que as dramatizações permitem que as crianças criem narrativas, desenvolvam empatia e expressem emoções por meio do corpo.

A intencionalidade pedagógica, no contexto da Educação Infantil, refere-se ao planejamento consciente e reflexivo das ações docentes, orientadas por concepções teóricas que reconhecem a criança como sujeito ativo do processo educativo. Ao compreender o corpo como linguagem, expressão e comunicação, o professor deixa de propor atividades corporais de forma espontaneísta ou meramente recreativa e passa a organizá-las com objetivos claros de aprendizagem e desenvolvimento. Para

Barbosa e Horn (2008), a intencionalidade pedagógica não significa engessamento das práticas, mas a criação de contextos educativos que favoreçam experiências significativas, nas quais as crianças possam agir, experimentar, expressar-se e construir sentidos. Nessa perspectiva, as vivências corporais tornam-se espaços privilegiados de mediação, nos quais o educador observa, escuta e intervém de modo sensível, potencializando as interações e as múltiplas linguagens infantis.

A presença dessa concepção nas práticas relatadas também se reflete nas mudanças observadas no comportamento das crianças. Alguns professores apontam que, ao utilizar o corpo como linguagem, as crianças passam a se expressar com mais liberdade e segurança, interagir de forma mais cooperativa e estabelecer vínculos com os colegas. Conforme relatos elas passam a usar o corpo não só para se movimentar, mas também para se comunicar, brincar e interagir com os colegas, o que contribui para o desenvolvimento da autonomia, da confiança e da participação nas atividades propostas

Desta maneira, a categoria “Corpo como forma de linguagem, expressão, comunicação e interação” mostra que os professores de Educação Física reconhecem o corpo infantil como elemento principal nos processos de aprendizagem na Educação Infantil. As compreensões docentes e as práticas relatadas indicam alinhamento com uma perspectiva que valoriza o corpo como linguagem, mediador das relações sociais e produtor de sentidos (Vaz et al., 2009; Richter; Bassani; Vaz, 2016). Essa abordagem contribui para a construção de experiências pedagógicas que favorecem o desenvolvimento integral da criança, fortalecendo o lugar da Educação Física no diálogo com os princípios dos Campos de Experiência propostos pela BNCC.

4.2.6 Formação Continuada de Professores

A Categoria “Formação Continuada de Professores” refere-se à relação estabelecida pelos docentes entre os processos formativos e a prática pedagógica desenvolvida na Educação Infantil, especialmente no que se refere ao trabalho com o Campo de Experiências “Corpo, Gestos e Movimentos”.

Os dados indicam que a formação constitui um elemento diretamente associado à qualidade da atuação docente, influenciando a compreensão do currículo, a organização das aulas e a intencionalidade pedagógica. Nesse sentido, a formação

aparece como mediadora entre as orientações curriculares e o cotidiano escolar, sendo compreendida como condição para o desenvolvimento de práticas mais contextualizadas e coerentes com as especificidades da infância.

As percepções dos professores sobre a formação inicial e continuada apontam limites significativos no que diz respeito à preparação para atuar na Educação Infantil. Parte dos docentes aponta que a formação inicial em Educação Física priorizou conteúdos voltados a outras etapas da Educação Básica, oferecendo pouco aprofundamento sobre o trabalho pedagógico com crianças pequenas.

O Professor 8 explicita essa lacuna ao afirmar que *“temos o costume de pensar onde que a educação física encaixa na BNCC na educação infantil”*, indicando dificuldades de compreensão que se originam ainda na graduação (Pereira et al., 2023). Outros professores mencionam a necessidade de buscar, de forma autônoma, cursos, leituras e trocas de experiências para suprir ausências formativas relacionadas aos Campos de Experiência e às concepções de corpo e infância.

As falas docentes também apontam demandas formativas diretamente relacionadas às condições de atuação na Educação Infantil, como o trabalho com turmas numerosas, a inclusão de crianças com deficiência e a adaptação de práticas corporais a espaços reduzidos (Dias; Silva, 2025; Souza; Souza; Morais, 2025). O Professor 30 destaca que procura *“participar de formações para ampliar meu repertório”*, especialmente diante do *“pouco entendimento da equipe sobre a importância do movimento”*, enquanto o Professor 27 relata que a formação continuada tem sido fundamental para superar a visão da Educação Física como prática voltada apenas ao *“gastar energia”*, permitindo construir propostas que valorizem o corpo como expressão, cultura e relação. Esses relatos indicam que a formação continuada é percebida como espaço de ressignificação da prática e de fortalecimento da ação pedagógica da Educação Física na Educação Infantil (Goulart; Ramos; Cabral, 2023).

Desta forma, a categoria “Formação Continuada de Professores” apontou que a atuação qualificada na Educação Infantil está diretamente vinculada a processos formativos que dialoguem com as especificidades dessa etapa de ensino. Os dados analisados indicaram que lacunas da formação inicial têm sido parcialmente supridas por iniciativas individuais de formação continuada, ainda que de forma desigual.



Na mini jornada pedagógica, os depoimentos dos professores evidenciaram de forma contundente a importância da realização de momentos de Trabalho Docente Coletivo (TDC) específicos para a Educação Infantil. Segundo os participantes, a unificação dos TDCs com o Ensino Fundamental tem resultado na priorização de pautas voltadas às demandas desse segmento, como a organização de campeonatos escolares, a exemplo do CIREM, o que acaba por invisibilizar as necessidades pedagógicas dos profissionais que atuam na Educação Infantil. Nesse contexto, os docentes destacaram que a ausência de espaços formativos próprios compromete as trocas de experiências, o planejamento coletivo e a reflexão sobre práticas pedagógicas adequadas às especificidades da infância, reforçando a necessidade de momentos formativos que considerem as particularidades desse nível de ensino.

Dessa maneira, a formação emerge como elemento estruturante para a consolidação de práticas pedagógicas alinhadas aos princípios da BNCC e às concepções de corpo, movimento e infância que orientam o trabalho com o Campo de Experiências “Corpo, Gestos e Movimentos”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos objetivos propostos, a análise desenvolvida ao longo do estudo permite retomar, de forma articulada, os principais eixos investigativos relacionados aos saberes e aos fazeres de professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil, no que se refere ao Campo de Experiências “Corpo, Gestos e Movimentos”.

No que diz respeito ao objetivo geral, voltado à análise dos saberes e fazeres docentes relacionados a esse campo de experiências, observou-se que as compreensões sobre o corpo e o movimento se organizam de maneira heterogênea, atravessadas por trajetórias formativas distintas, experiências profissionais acumuladas e condições concretas de trabalho. As concepções docentes transitam entre entendimentos mais restritos, centrados predominantemente em aspectos motores, e abordagens que incorporam dimensões expressivas, comunicativas e relacionais do corpo no cotidiano da Educação Infantil. Essa diversidade de compreensões indica que o campo “Corpo, Gestos e Movimentos” não é apropriado de forma uniforme, o que produz práticas pedagógicas igualmente diversas e, em alguns casos, fragmentadas.

A análise dos objetivos específicos permite aprofundar essa discussão. A identificação dos conhecimentos e das perspectivas dos professores apontou que, embora haja reconhecimento do campo como referência curricular, nem sempre os fundamentos teóricos e pedagógicos que o sustentam são plenamente explicitados nas práticas. Em diferentes situações, o entendimento do campo aparece associado à identidade da Educação Física na Educação Infantil, como possibilidade de legitimação do trabalho corporal no currículo. Em outras, mantém-se uma aproximação mais pragmática, orientada pela experiência cotidiana e por adaptações sucessivas às demandas institucionais, o que tensiona a relação entre prescrição curricular e prática pedagógica.

No que se refere à análise das estratégias utilizadas, constatou-se a predominância de propostas baseadas na ludicidade, na diversificação de experiências corporais e na contextualização das atividades. Jogos, brincadeiras, narrativas, circuitos e atividades expressivas aparecem como recursos frequentes na organização das aulas. Ainda que tais estratégias estejam, em muitos casos,

alinhadas aos objetivos previstos para a Educação Infantil, sua sistematização nem sempre ocorre de maneira articulada a um planejamento fundamentado nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. As estratégias, portanto, oscilam entre ações intencionais, orientadas pelo documento curricular, e práticas conduzidas sobretudo pela experiência acumulada e pelas condições materiais disponíveis.

A sistematização de atividades relacionadas ao Campo de Experiências “Corpo, Gestos e Movimentos” mostrou-se atravessada por limites estruturais e organizacionais, como a insuficiência de espaços físicos, a escassez de materiais, o elevado número de crianças por turma e a presença de demandas relacionadas à inclusão, nem sempre acompanhadas de suporte institucional. Esses elementos incidem diretamente sobre as possibilidades de planejamento e execução das propostas, exigindo constantes ajustes e redefinições das práticas, o que impacta a continuidade e a profundidade das experiências corporais oferecidas às crianças.

Este estudo também assinala que a Base Nacional Comum Curricular é compreendida, de modo geral, como referência orientadora, mas sua efetivação ocorre de forma mediada por interpretações diversas. Em alguns casos, observa-se uma apropriação mais consistente dos objetivos do campo, com menções diretas aos códigos e às proposições do documento. Em outros, a BNCC é percebida como genérica, demandando esforço adicional por parte dos professores para atribuir sentido às práticas. Esse movimento aponta para a centralidade da formação inicial e continuada na mediação entre currículo prescrito e práticas desenvolvidas no cotidiano escolar.

Diante desse conjunto de elementos, torna-se possível afirmar que os saberes e fazeres docentes relacionados ao Campo de Experiências “Corpo, Gestos e Movimentos” se constroem em um espaço de tensões entre orientações curriculares, condições institucionais e experiências profissionais. A análise não permite a idealização das práticas observadas, tampouco a desqualificação do trabalho docente, mas indica a necessidade de problematizar os processos de formação, de acompanhamento pedagógico e de organização das condições de trabalho na Educação Infantil. Nesse sentido, a sistematização de atividades, associada a espaços de reflexão coletiva, apresenta-se como uma possibilidade de favorecer maior coerência entre concepções, planejamento e práticas, sem eliminar a autonomia docente nem as especificidades dos contextos educativos.



Assim, a discussão sobre o Campo de Experiências “Corpo, Gestos e Movimentos” permanece aberta e sujeita a revisões, à medida que novas demandas emergem no contexto da Educação Infantil. A análise realizada contribui para ampliar o debate sobre a atuação da Educação Física nessa etapa da Educação Básica, sem encerrar a discussão, mas indicando caminhos possíveis para aprofundamentos futuros, especialmente no que se refere à formação docente e às condições de efetivação das orientações curriculares no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, F. S.; Lima, R. A. **A Importância Da BNCC Para A Educação Física Na Educação Infantil**. São Paulo: Editora Educacional, 2021.
- AYOUB, E. Narrando experiências com a educação física na educação infantil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 143–158, maio 2005.
- AYOUB, E. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, supl. 4, p. 53–60, 2001.
- AYOUB, E. **Educação física na educação infantil: o corpo em movimento**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2015.
- BAPTISTA, M. C. **A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância**. Belo Horizonte: UFMG, 2015.
- BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. **Base Nacional Comum Curricular: campos de experiências e direitos de aprendizagem na Educação Infantil**. Porto Alegre: Penso, 2019.
- BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. R. S. Campos de experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. (Org.). **Campos de experiências na escola da infância**. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 185–198.
- BARBOSA, M. C. S. et al. O que é básico na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil?. **Debates em educação**, v. 8, n. 16, p. 11-11, 2016.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2021.
- BRACHT, V. Cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento? In: SOUZA JÚNIOR, M. **Educação física escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica**. Recife: EDUPE, 2005.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 1990.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Base Nacional Comum Curricular: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 16 dez. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Brasília, 2009.

CALLAI, A. N. A.; BECKER, E. P.; SAWITZKI, R. L. Considerações acerca da Educação Física escolar a partir da BNCC. **Conexões**, v. 17, p. e019022-e019022, 2019.

CAMARGO, D. Da escassez à potência do brincar: corpo/movimento na formação de professores – um estado do conhecimento. **Práxis Educativa**, v. 20, 2025.

CAMPOS, M. M.; BARBOSA, M. C. S. **Consulta sobre orientações curriculares nacionais para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEB/COEDI, 2015.

CAMPOS, M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 87–128, jan./abr. 2006.

CODO, W. **Por uma psicologia do trabalho: ensaios sobre trabalho humano.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. 294 p.

CORSINO, P. **Educação infantil: cotidiano e políticas.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

COSTA, F. N. A. O cuidar e o educar na Educação Infantil. In: ANGOTTI, Maristela. **Educação infantil: para que, para quem e por quê?** 2. ed. Campinas/SP: Editora Alínea, 2006.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo.** 4. ed. Campinas: Papyrus, 2004.

DIAS, A.; SILVA, T. S. Educação Física Escolar: Proposta Curricular e Estruturação de Conteúdos para o Ensino Fundamental–Anos Finais da Educação Básica. **Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 12, p. 3-19, 2025.

DURAND, G. **As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Org.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Porto Alegre: Penso, 2016.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores.** São Paulo: EDUSC, 1999.

FERNANDES, L. A. **O corpo e o movimento na educação infantil**. Rio de Janeiro: Editora Pedagógica, 2020.

FORMOSINHO, J. A universidade e a formação de educadores de infância: potencialidades e dilemas. In: MACHADO, Maria Lúcia de (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 169–188.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física / João Batista Freire**. — 1. ed. — São Paulo: Scipione, 2011.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GALVÃO, I. V. OS DESAFIOS DA INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO INFANTIL. **Revista Contemporânea**, v. 5, n. 2, p. e7581-e7581, 2025.

GARANHANI, M. C. **A educação física na educação infantil: uma proposta de formação e desenvolvimento profissional de professores**. Curitiba: UFPR, 2015.

GARANHANI, M. C.; NADOLNY, L. F. A linguagem movimento na educação de bebês para a formação de professores. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1005–1026, 2015.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GOULART, I. C. V.; RAMOS, I. S. F.; CABRAL, G. R. Formação continuada e o fazer pedagógico docente: resignificação das práticas alfabetizadoras? **Acta Scientiarum. Education**, v. 45, 2023.

GRANDO, B. S. **Corpo e cultura: a educação do corpo em relações étnico-raciais**. Cuiabá: EDUFMT, 2014.

GUILHERME, D. Da “Assistência” à “Educação”: a indissociabilidade do cuidar/educar na Educação Infantil com crianças de 0 a 3 anos. **Educação Sem Distância - Revista Eletrônica da Faculdade Unyleya**, v. 4, n. 2, 2022.

HIGA, E. F. R.; RODRIGUES, A. I. Desafios da Pesquisa Qualitativa: diversidade de métodos e práticas em contextos interdisciplinares. **Revista Pesquisa Qualitativa**; v. 8 n. 16. 2020.

HORN, M. G. S. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1992. p. 31–62.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior 2022: notas estatísticas**. Brasília: INEP, 2022.

KISHIMOTO, T. M. A educação infantil no Japão. **Cadernos CEDES**, Campinas, 1988.

KISHIMOTO, T. M. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil**. Brasília: MEC, 2010.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2005.

KISHIMOTO, T. M. Política de formação profissional para a educação infantil. **Educação & Sociedade**, Campinas, 1999.

KLISYS, A. **Ciência, arte e jogo: projetos e atividades lúdicas na educação infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2019.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, 2006.

KRAMER, S. **O papel da educação infantil na formação do leitor**. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, S. **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2009.

KUHLMANN JR., M. **Educação infantil e currículo**. São Paulo: Cortez, 2010.

KUHLMANN JR., M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, 2000.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

LÖSCH, S.; RAMBO, C. A.; FERREIRA, J. de L. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023141, 2023. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17958>.

LOVISOLO, H. Da educação física escolar: intelecto, emoção e corpo. **Motriz Revista de Educação Física**, p. 99-103, 2002.

MARQUES, I. A. **Interações: crianças, dança e escola**. São Paulo: Blucher, 2016.

MEIRELLES, R.; ECKSCHMIDT, S.; SAURA, S. C. **Olhares por dentro do brincar e do jogar, atualizados no corpo em movimento**. In: MARIN, Elizara Carolina;

GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando (Orgs.). Jogos tradicionais e educação física escolar. Curitiba: CRV, 2016. p. 63-78.

MELLO, A. S.; DAMASCENO, L. G. **Conhecimento e metodologia do ensino do jogo**. Vitória: UFES, 2015.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOREIRA, I. **A BNCC e a nova didática: Práticas para a sala de aula**. Digitaliza Conteúdo, 2023.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NÓBREGA, T. P. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. **Educação & Sociedade**, v. 26, p. 599-615, 2005.

OLIVEIRA, C. V. **Construção de uma proposta curricular para a educação física no contexto da educação infantil: um estudo de caso**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2020.

OLIVEIRA, C. C. M. et al. Repensar o papel do (a) coordenador (a) pedagógico (a) na formação docente: desafios e possibilidades frente à implementação da BNCC. **Caderno Pedagógico**, v. 22, n. 14, p. e22442-e22442, 2025.

OLIVEIRA, J. R. S. Contribuições e abordagens das atividades experimentais no ensino de ciências: reunindo elementos para a prática docente. **Acta Scientiae**, Canoas, v. 12, n. 1, p. 139–153, jan./jun. 2010.

OLIVEIRA, N. D. et al. Linguagens e Educação Física na BNCC: uma análise a partir das habilidades prescritas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 43, p. e004421, 2021.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

OSTETTO, L. E. **Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis**. Campinas: Papirus, 2017.

PEREIRA, F. H. Campos de experiências e a BNCC: um olhar crítico. **Zero-a-seis**, v. 22, n. 41, p. 73-89, 2020.

PEREIRA, G. F. et al. Desafios enfrentados pelos professores de educação física no ambiente escolar. **Revista de Agroecologia no Semiárido**, v. 7, n. 4, p. 47-52, 2023.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

RIBEIRO, F. I. et al. O Campo De Experiências Corpo, Gestos E Movimentos De Crianças Pequenas Em Eirunepé, Amazonas **Temas em Educação Física Escolar**, v. 9, n. 1, p. e2411-e2411, 2024.

RICHTER, A. C.; BASSANI, J. J.; VAZ, A. F. Entrevista com Manuel Jacinto Sarmento: infância, corpo e educação física. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 6, n. 2, 2016.

ROSEMBERG, F. **A educação infantil pós-Fundeb**. São Paulo: FCC, 2010.

ROSEMBERG, F. **A educação pré-escolar obrigatória: versão preliminar**. São Paulo: FCC, 2009.

ROSEMBERG, F. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, 1999.

ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, 2002.

ROSEMBERG, F. Políticas de educação infantil e avaliação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 44–75, jan./abr. 2013.

ROSEMBERG, F. Sísifo e a educação infantil brasileira. **Pro-Posições**, Campinas, 2003.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

SAYÃO, D. Crianças: substantivo plural. In: **Anais do III Seminário Educação Infantil em Debate: das políticas públicas aos fazeres do cotidiano**. Rio Grande: FURG, 2000. p. 37–52.

SAYÃO, D. Educação física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 13, p. 221–236, 1999.

SAYÃO, D. Grupo de estudos em educação física na educação infantil: alguns aspectos do trabalho pedagógico. **Motrivivência**, Florianópolis, ano XII, n. 17, p. 1–7, set. 2001.

SAYÃO, D. T. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 55–67, 2015.

SILVA, G. C. S. et al. Educação Infantil na BNCC: análise e contextualização do componente curricular educação física. **Temas em educação física escolar**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 97-116, 2019.

SOUZA, A. L.; LUCENA, A. M. A. Educação física escolar: superando a valoração tecnicista e focando na formação integral de estudantes. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 11, n. 5, p. 646-663, 2025.

SOUZA, J. S.; SOUZA, A. L.; MORAIS, M. P. Educação física na educação infantil: um olhar sobre desafios e possibilidades no contexto tocantinopolino. **Revista Chão da Escola**, v. 22, n. 1, p. 123-140, 2025.

SOUZA, L. F. **A educação física na educação infantil: aprendendo com o corpo e o movimento**. Porto Alegre: Editora Infantil, 2019.

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

TIRIBA, L. **Educação infantil como direito e alegria: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

VAZ, A. F. et al. Corpo, infância, cuidados de si: Educação Física no contexto da Educação Infantil. **Revista Inter-Ação**, v. 34, n. 1, p. 185-201, 2009.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1975.

XIMENES, P. A. S.; MELO, G. F. BNCC - Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 103, n. 265, p. 739-763, 2022.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E MOTRICIDADE HUMANA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução 510/2016 do CNS)

Educação Física na Educação Infantil: de que forma trabalhar o Campo de Experiências "Corpo, Gestos e Movimentos" nessa etapa da educação básica?

Eu, Paula Toffani Eichenberger, estudante do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - ProEF da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, venho por meio deste convidá-lo (a) a participar da pesquisa **“Educação Física na Educação Infantil: de que forma trabalhar o Campo de Experiências "Corpo, Gestos e Movimentos" nessa etapa da educação básica?** orientada pela Profa. Dra. Andreia Cristina Metzner.

A Educação Física desempenha um papel essencial no desenvolvimento integral das crianças, ao integrar movimento e expressão corporal como meios de aprendizagem. Essa área educativa não apenas contribui para o aprimoramento motor, mas também promove o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos (Fernandes, 2020).

No caso da Educação Infantil, ao tratar o corpo como um instrumento de interação com o mundo, a Educação Física potencializa os Campos de Experiência propostos pela BNCC, criando vivências significativas que favorecem a autonomia, a criatividade e a interação desde os primeiros anos de vida.

A realização de atividades planejadas e sistematizadas na Educação Infantil, como jogos, brincadeiras, danças e exercícios direcionados, promove um equilíbrio entre o desenvolvimento físico e psicológico das crianças.



Você foi selecionado (a) por ser profissional do sistema municipal de ensino da cidade de Ribeirão Preto - SP, cidade onde o estudo será realizado, e por ter atribuído aulas de Educação Física na Educação Infantil. Primeiramente você será convidado a responder um questionário com perguntas abertas e fechadas, onde não é necessário a identificação. Esse questionário conterá perguntas sobre sua formação e sobre a sua prática pedagógica, onde será convidado a descrever uma atividade que você utiliza em suas aulas no campo de Experiências "Corpo, Gestos e Movimentos.

Essa pesquisa teve autorização da Secretaria Municipal da Educação e os únicos riscos que você poderá ter é sentir-se constrangido em responder alguma questão, ou então, o assunto abordado poderá trazer à memória experiências ou situações vividas que lhe cause mal-estar emocional. Mas, para minimizar esses riscos e para garantir o seu conforto, você poderá deixar de responder qualquer pergunta do questionário. Além disso, a pesquisadora estará à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas que surgirem ao longo do seu preenchimento.

Mas, ao participar da pesquisa, você terá a oportunidade de refletir a respeito de sua prática pedagógica na Educação Infantil e de ampliar as discussões sobre os Campos de Experiências propostos pela Base Nacional Comum Curricular. Além disso, a elaboração do Caderno de Atividades para o Campo de Experiências "Corpo, Gestos e Movimentos" proporcionará o acesso a sugestões de práticas pedagógicas sistematizadas, alinhadas às diretrizes da BNCC e aos pressupostos teóricos da Educação Infantil, ampliando os seus conhecimentos nessa área.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar, que, vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem a responsabilidade de garantir e fiscalizar que todas as pesquisas



científicas com seres humanos obedeçam às normas éticas do País, e que os participantes de pesquisa tenham todos os seus direitos respeitados. O CEP-UFSCar funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís, km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Telefone (16) 3351-9685. Horário de atendimento: de segunda-feira a sexta-feira, das 08h às 12h (remotamente) e das 13h às 17h, (presencialmente).

O CEP está vinculado à **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)** do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/ Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Dados para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisador Responsável: Paula Toffani Eichenberger

Endereço: Rua Reinaldo Dinamarco, 45 – Ribeirânia – Ribeirão Preto/SP

Contato telefônico: (16) 98115-8901

E-mail: paulatoffani@estudante.ufscar.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Local e data:

Nome do Pesquisador

Nome do Participante

APÊNDICE B - Questionário

QUESTIONÁRIO

Vimos por meio deste convidar-lhe para participar da pesquisa intitulada **“Educação Física na Educação Infantil: de que forma trabalhar o Campo de Experiências "Corpo, Gestos e Movimentos" nessa etapa da educação básica?** apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

Para participar da pesquisa é necessário ler e concordar com os termos abaixo, estando ciente que ao clicar no botão aceite você será direcionado ao instrumento. Caso não concorde, basta fechar a página do navegador.

*Eu, concordo em participar da pesquisa **“Educação Física na Educação Infantil: de que forma trabalhar o Campo de Experiências "Corpo, Gestos e Movimentos" nessa etapa da educação básica?** por livre e espontânea vontade. Fui informado pela pesquisadora sobre as implicações da minha participação, bem como os possíveis riscos e benefícios envolvidos. Fui avisado que poderei deixar de participar da mesma a qualquer momento e que nenhuma punição acontecerá pela minha desistência. Estou ciente que não haverá nenhuma remuneração com minha participação. Para obter meu Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pela pesquisadora deverei fazer a solicitação via e-mail e a impressão ficará sob minha responsabilidade.*

() Li e concordo em participar da pesquisa

QUESTÕES

1) Qual a sua idade?

- a) () Menos de 25 anos
- b) () De 25 a 35 anos
- c) () De 36 a 45 anos
- d) () Mais de 45 anos

2) Você concluiu a sua formação em Educação Física em uma instituição pública ou privada?

- a) () Pública
- b) () Privada
- c) () Mista (parte em pública e parte em privada)
- d) () Não se aplica (outra formação)

3) Há quanto tempo você atua como professor de Educação Física na Educação Básica?

- a) () Menos de 1 ano
- b) () De 1 a 5 anos
- c) () De 6 a 10 anos
- d) () Mais de 10 anos

4) Qual é a sua carga horária semanal dedicada ao ensino de Educação Física nas escolas?

- a) () Menos de 10 horas
- b) () De 10 a 20 horas
- c) () De 21 a 30 horas
- d) () Mais de 30 horas

5) Há quantos anos você atua na Educação Infantil?

- a) () Menos de 1 ano
- b) () De 1 a 5 anos
- c) () De 6 a 10 anos
- d) () Mais de 10 anos

6) Durante sua formação, você recebeu orientação específica sobre o ensino na Educação Infantil?

- a) () Sim, de forma abrangente
- b) () Sim, mas de forma limitada
- c) () Não
- d) () Não sei/Não se aplica

7) Qual o seu nível de conhecimento sobre o campo de experiências "Corpo, Gestos e Movimento" na Educação Física, proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?

- a) () Muito alto – Tenho amplo conhecimento e aplico regularmente em minhas aulas
- b) () Alto – Tenho bom conhecimento e aplico algumas vezes em minhas aulas
- c) () Médio – Conheço o tema, mas aplico raramente em minhas aulas
- d) () Baixo – Tenho pouco conhecimento sobre o tema



- 8) Como você entende o Campo de Experiências "Corpo, Gestos e Movimentos" na Educação Infantil e qual a sua importância para o desenvolvimento das crianças nessa etapa da educação básica?**
- 9) Quais estratégias didáticas você utiliza para trabalhar o Campo de Experiências "Corpo, Gestos e Movimentos" nas suas aulas? Cite exemplos práticos e a relação deles com os objetivos da BNCC.**
- 10) Você considera desafiador articular as propostas dos campos de experiência com a Educação Física? Por quê?**
- 11) Quais são os principais desafios que você enfrenta ao implementar o Campo de Experiências "Corpo, Gestos e Movimentos" na sua prática pedagógica? Como você busca superá-los?**
- 12) De que maneira você percebe o desenvolvimento das crianças ao participar de atividades relacionadas ao Campo de Experiências "Corpo, Gestos e Movimentos" nas aulas de Educação Física? Quais mudanças você observa no comportamento e nas habilidades motoras delas?**
- 13) Você considera que há uma formação continuada adequada para os professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil, no que diz respeito ao trabalho com o corpo e o movimento? Justifique sua resposta.**