



PERFIL PROFISSIONAL E O TRABALHO COM CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE MONTES CLAROS/MG E PALMAS/TO

THE PROFESSIONAL PROFILE AND WORK WITH THE BODY, GESTURES AND MOVEMENTS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN MONTES CLAROS/MG AND PALMAS/TO

PERFIL PROFESIONAL Y TRABAJO CON EL CUERPO, GESTOS Y MOVIMIENTOS EN LA EDUCACIÓN INFANTIL EN MONTES CLAROS/MG Y PALMAS/TO

Vitor Antonio Cerignoni Coelho


<https://orcid.org/0000-0003-0999-8500> 


<http://lattes.cnpq.br/9653088120694803> 

Universidade Federal do Tocantins (Miracema, TO – Brasil)

v7coelho@yahoo.com.br

Marta Aurora Mota e Aquino


<https://orcid.org/0000-0002-5466-9178> 


<http://lattes.cnpq.br/9960164725410417> 

Universidade Estadual de Montes Claros (Montes Claros, MG – Brasil)

martamota2000@yahoo.com.br

Rute Estanislava Tolocka

<https://orcid.org/0000-0001-5831-1790> 

<http://lattes.cnpq.br/3040250213271479> 

Universidade Metodista de Piracicaba (Piracicaba, SP – Brasil)

nupemlab@gmail.com

Resumo

O objetivo deste estudo foi analisar o perfil profissional de professores que atuam na Educação Infantil (EI) associado à formação e capacitação recebidas para promover atividades que envolvam o campo de experiência corpo, gestos e movimentos. Foram coletados dados de uma amostra de 364 professores que atuam em Palmas (TO) e Montes Claros (MG). Verificou-se a prevalência de profissionais do gênero feminino (97,5%); predomínio da faixa etária de 30 a 49 anos (74,5%), média de experiência profissional acima de 11 anos (52,5%) e de formação com ensino superior (75%). Durante a graduação a maioria dos professores cursaram ao menos uma disciplina sobre o tema, entretanto 77% deles nunca participou de cursos de capacitação sobre o assunto, a renda média dos professores foi de três a cinco salários mínimos. Observa-se que mesmo com as recomendações da BNCC e dos outros documentos complementares à EI o perfil profissional da amostra apresenta pouca familiaridade com o tema corpo, gestos e movimentos indicando a necessidade de ações e saberes interdisciplinares.

Palavras-chave: Educação Infantil; Perfil Profissional; Corpo, Gestos e Movimentos.

Abstract

The objective of this study was to analyze the professional profile of teachers who work in Early Childhood Education (ECE) associated with the education and training received to promote activities that involve the field of body experience, gestures and movements. Data were collected from a sample of 364 teachers who work in Palmas (TO) and Montes Claros (MG). There was a prevalence of female professionals (97.5%); predominance of the age group from 30 to 49 years (74.5%), average of professional experience over 11 years (52.5%) and training with higher education (75%). During graduation most teachers attended at least one discipline on the subject, however 77% of



them never participated in training courses on the subject, the average income of teachers was three to five minimum wages. It is observed that even with the recommendations of the BNCC and other complementary documents to the ECE, the professional profile of the sample shows little familiarity with the theme body, gestures and movements, indicating the need for interdisciplinary actions and knowledge.

Keywords: Child Rearing; Professional profile; Body, Gestures and Movements.

Resumen

El objetivo de este estudio fue analizar el perfil profesional de docentes que actúan en Educación Infantil (EI) asociado a la formación y formación recibida para promover actividades que involucren el campo de la experiencia corporal, los gestos y los movimientos. Los datos fueron recolectados de una muestra de 364 profesores que actúan en Palmas (TO) y Montes Claros (MG). Hubo un predominio de mujeres profesionales (97,5%); predominio del grupo de edad de 30 a 49 años (74,5%), promedio de experiencia profesional mayor de 11 años (52,5%) y formación con estudios superiores (75%). Durante la graduación, la mayoría de los docentes cursó al menos una disciplina sobre el tema, sin embargo el 77% de ellos nunca participó de cursos de capacitación sobre el tema, el ingreso promedio de los docentes fue de tres a cinco salarios mínimos. Se observa que aún con las recomendaciones de la BNCC y otros documentos complementarios a la IE, el perfil profesional de la muestra muestra poca familiaridad con el tema cuerpo, gestos y movimientos, indicando la necesidad de acciones y conocimientos interdisciplinarios.

Palabras clave: Crianza del Niño; Perfil profesional; Cuerpo, Gestos y Movimientos.

INTRODUÇÃO

Na década de 1990 três importantes documentos passaram a ser fundamentais para a estruturação, organização e desenvolvimento da primeira etapa da educação básica brasileira, a Educação Infantil, foram eles: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – BRASIL, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – BRASIL, 1996) e os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCNEI – BRASIL 1998).

Na época, esses documentos, estabeleceram três pilares fundamentais para a Educação Infantil brasileira. O primeiro deles, com respeito a necessidade social de atendimento às crianças até cinco anos de idade com prioridade para cuidar e educar. O segundo com base na promoção do desenvolvimento integral das crianças em todos os aspectos (físico, psicológico, intelectual e social). E o terceiro foi a indispensável relação no processo de ensino-aprendizagem por meio das brincadeiras e do movimento corporal.

Muito antes desses documentos, Piaget (1972) destacou a necessidade do brincar e do movimento para o desenvolvimento infantil afirmando ser o movimento a gênese da inteligência humana, isto significa, que quanto mais uma criança se movimentar mais estímulos neurais ela terá e mais funções cognitivas serão ativadas e experienciadas por elas.

O intrigante nesse cenário é que o cotidiano da Educação Infantil brasileira continua contrariando essas fundamentações. Ao observar as atividades realizadas pelas crianças nas escolas infantis nos deparamos com um ambiente que, frequentemente, restringe as possibilidades de movimento e brincadeira das crianças, exigindo desde cedo corpos quietos, calados, controlados e passivos, além disso, não há uma preocupação com o pleno





desenvolvimento dessas crianças embora os documentos deixem claramente explícito essa necessidade (SAYÃO, 2008; IZA; MELLO 2009; STAVISKI et al., 2013; COELHO et al., 2021).

Nesse sentido, será que estamos respeitando os documentos que garantem o desenvolvimento integral e de qualidade as crianças brasileiras por meio das manifestações lúdicas e corporais?

Em torno dessa questão levantamos dois apontamentos: o primeiro em relação aos documentos mais recentes da educação infantil brasileira, a Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEI – BRASIL, 2010) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC – BRASIL, 2018) e o segundo refere-se ao preparo profissional neste nível de ensino.

As DCNEI e a BNCC preservam que o pilar fundamental do processo de ensino das crianças pequenas perpassa o desenvolvimento integral por meio das brincadeiras e interações, a BNCC destaca e reforça esse tema descrevendo que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento infantil estão baseados no conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. E todo esse processo ocorrerá por meio dos cinco campos de experiências: 1 - O eu, o outro e o nós; 2 - Corpo, gestos e movimentos; 3 - Traços, sons, cores e formas; 4 - Escuta, fala, pensamento e imaginação; 5 - Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Desta forma, destaca-se nesse estudo como um dos elementos mediadores e potencializadores para alcançar e estimular o desenvolvimento integral das crianças o campo número 2 (Corpo, gestos e movimentos), que por meio de atividades lúdicas prazerosas possibilitam a exploração do mundo, dos objetos, do conhecimento e das habilidades necessárias ao pleno desenvolvimento humano.

A relação entre as experiências corporais e os benefícios associados às funções cognitivas (PORANEN-CLARK et al., 2015), motoras (STODDEN et al., 2008) e habilidades sociais das crianças (CLEARFIELD, 2011) retratadas pela ciência reforçam a importância do professor conhecer, reconhecer e oferecer essas atividades no cotidiano do ensino infantil.

O corpo, gestos e movimentos devem ser prioritários no processo de ensino e na garantia do pleno desenvolvimento infantil, como observado por Iza e Mello (2009), Guirra e Prodócimo (2010) e Coelho e colaboradores (2018). Entretanto, pouco se sabe sobre a capacitação específica recebida por profissionais que atuam no ensino infantil para propiciar essas experiências às crianças pequenas. O que também se torna necessário argumentar sobre esse processo de formação profissional que ocorre na educação infantil.





A formação do professor primário no Brasil tem origem, em 1833 com a Escola Normal de Niterói – RJ. Nessa época, a formação era exclusivamente masculina e somente no século XX, a mulher começava a frequentar a escola graças ao avanço do capitalismo e à necessidade de qualificar a mão de obra (PIMENTA, 1990).

Deste momento em diante as mulheres passaram a frequentar a Escola Normal a fim de se prepararem para o destino de “ser mãe”, o que influenciaria claramente no currículo e conteúdo dessa escola. Logo, essa profissão passa a requerer mais uma “vocação” do cuidado com crianças e uma formação profissional de fato.

Entre as décadas de 1960 a 1970, houve uma expansão no processo de formação dos professores, com a Lei n.º 5.692/71 (BRASIL, 1971), a denominação da formação de professores tornou-se habilitação no Magistério, incluída pela reforma do 2º grau. Na década de 1990, a LDB, em seu artigo 62, passou a exigir que, para a atuação na educação básica (ensino infantil e os cinco primeiros anos do fundamental), o docente deveria ter nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena ou nível médio na modalidade Normal.

Um dos pontos fundamentais dos artigos 61 e 62 da LDB era a ligação com a meta 15 do Plano Nacional de Educação frente a uma política nacional de formação e capacitação de professores. Mesmo com essas novas determinações a quantidade de professores sem habilitação e a disparidade regional da formação inicial e continuada dos professores da educação básica ainda é elevada (MARFAN, 2001).

Porém, é necessário ressaltar que o processo de formação docente deve ser contínuo, pois contínuas também são as mudanças pelas quais a sociedade passa ao longo do tempo, o que gera a necessidade de profissionais capacitados para as demandas que surgem nesta etapa de ensino.

Assim, o objetivo deste estudo foi analisar o perfil profissional de professores que atuam na Educação Infantil associado à formação e capacitação recebidas para promover atividades que envolvam o campo de experiência corpo, gestos e movimentos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de um estudo de campo em duas cidades brasileiras, Palmas – TO e Montes Claros – MG. Estas cidades foram escolhidas por se tratar de municípios situados em macrorregiões diferentes e que apresentam Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) equiparados, com taxa de 0,78 e 0,77, respectivamente (IBGE, 2016).





Participaram do estudo 364 profissionais, escolhidos aleatoriamente, que atuavam na rede municipal de EI, sendo 197 da cidade de Palmas – TO e 167 do município de Montes Claros – MG. O estudo foi aprovado por um Comitê de Ética e Pesquisa com pareceres 70/2014 e 105/2015. Em consonância com os aspectos éticos, segundo as portarias 196/96 e 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), as pessoas participantes do estudo foram informadas dos procedimentos a serem seguidos e deram seu consentimento livre esclarecido por escrito.

Para a coleta de dados foi feita uma reunião com os gestores das Secretarias de Educação dos dois municípios e, posteriormente, uma reunião com os professores que receberam os formulários e foram instruídos quanto ao preenchimento, iniciando-se pelo termo de consentimento. Depois foram orientados a preencher a ficha social com as informações pessoais (gênero, ano de nascimento, escolaridade, tempo de experiência profissional, cidade em que trabalha, cursos realizados e renda familiar).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A média dos resultados das duas regiões, tendo-se em vista os fatores selecionados para análise, mostra um grupo majoritariamente feminino (97,5%), com média de idade de 41,5 anos e experiência profissional de 13 anos. A maioria dos profissionais (75%) tem ensino superior. A maior parte (77%) deles, mesmo depois de concluído a graduação, nunca fez curso sobre o desenvolvimento motor infantil ou assuntos ligados ao movimento na infância. Quanto à renda dos professores, nas duas regiões pesquisadas, a maioria recebe entre R\$ 2.364,00 e R\$ 4.727,00, como pode ser visto na tabela 1.



**Tabela 1 – Perfil Profissional dos municípios de Montes Claros e Palmas**

		Montes Claros (n 167)	Palmas (n 197)
Gênero	Masculino	1% (1)	4% (8)
	Feminino	99% (166)	96% (189)
Idade	Até 29 anos	6% (10)	9% (17)
	Entre 30 e 39 anos	26% (43)	46% (91)
	Entre 40 e 49 anos	47% (78)	30% (60)
	Acima de 49 anos	21% (36)	15% (29)
Experiência Profissional	≤ 5 anos	17% (29)	33% (66)
	Entre 6 e 10 anos	18% (30)	27% (53)
	≥ 11 anos	65% (108)	40% (78)
Escolaridade	Sem Graduação	2% (4)	22% (44)
	Pedagogia	54% (90)	55% (113)
	Normal Superior	19% (32)	2% (4)
	Educação Física	2% (3)	1% (2)
	Outras Graduações	4% (8)	12% (23)
	Pós-Graduação	18% (30)	8% (15)
Disciplina na graduação sobre corpo, gestos e movimentos	Não lembra	21% (35)	24,5% (48)
	Nenhum Semestre	14% (24)	26,5% (52)
	Um semestre	28% (47)	27% (53)
	Mais que um semestre	37% (61)	22% (44)
Curso de capacitação sobre corpo, gestos e movimentos	Sim	23% (39)	23% (46)
	Não	77% (128)	77% (151)
Renda Familiar	Até R\$ 998,00	0,5% (1)	0,5% (1)
	Entre R\$ 999,00 e R\$ 2.498,00	35% (58)	32% (63)
	Entre R\$ 2.499,00 e R\$ 4.998,00	43% (72)	44% (86)
	Entre R\$ 4.999,00 e R\$ 7.998,00	17,5% (29)	18% (36)
	R\$ 7.999,00 ou mais	4% (7)	5,5% (11)

Fonte: construção dos autores.

A amostra representada nessa pesquisa segue os padrões nacionais (96%) quanto a prevalência do gênero feminino atuando na Educação Infantil, tanto na região de Palmas (96%) quanto na região de Montes Claros (99%) (CRUZ; MONTEIRO, 2021). Esse resultado nos leva a recordar sobre a perspectiva histórica do processo de constituição das creches e pré-escolas e a função das mulheres nessas instituições, conforme Rosemberg (2001) a atuação dessas mulheres estava voltada para a função materna, e o cuidado, segurança, afeto, higiene e alimentação eram os atributos principais das mães que lutavam por um lugar para deixarem os seus filhos enquanto elas trabalhavam.



De acordo com Rabelo e Martins (2003) a feminização no magistério não se restringe ao aspecto quantitativo das mulheres que, com o passar do tempo, aumentou nos âmbitos educacionais, mas também à concepção da profissão docente na sociedade que está sempre associada às características femininas e, por isso, sendo cada vez mais desvalorizada.

Dessa forma, vale refletir sobre o início da feminização do magistério, para que se entendam as suas consequências sociais nos dias de hoje. Sabe-se que a educação, durante muito tempo, foi uma função estritamente masculina: os alunos eram do sexo masculino e o ensino era exercido primordialmente por religiosos (padres, como os jesuítas) e por homens que estudavam e eram contratados como tutores pelas pessoas com melhores condições financeiras. Somente após a Revolução Francesa, com a ascensão da burguesia, as mulheres passam a assumir o seu “papel social” na educação dos filhos (FREITAS, 2000).

Porém, a entrada das mulheres no magistério não impediu as discriminações de gênero na escola. Essas discriminações já se encontravam arraigadas na instituição escolar, e mudar tal situação não dependia somente da aceitação da mulher como docente. Usando do falso discurso da igualdade dos gêneros, como consequência da entrada das mulheres no magistério desqualificou e desvalorizou-as limitando suas qualidades profissionais, invocando um papel feminino, um suposto “dom” de um comportamento emocional e moral, por vezes inadequados às outras funções públicas.

Como esse “dom” era considerado inadequado para outras funções do âmbito público, as mulheres ficaram restritas à esfera privada, simplesmente pelo fato de terem nascido mulheres e terem o poder de gerar a vida (ARCE, 2001). Com o passar do tempo, depois de lutas e enfrentamentos, as mulheres passaram a conquistar espaço e valorização profissional que antes constituíam privilégio dos homens.

A feminização da Educação Infantil é uma das consequências do afastamento dos professores do sexo masculino nessa fase escolar. As mulheres passaram a ocupar esse espaço de trabalho, preparadas por escolas que visavam muito mais a manutenção de princípios morais conservadores do que a profissionalização das mulheres-professoras. Nesse sentido, o caráter missionário e vocacional do trabalho feminino na esfera pública foi sendo internalizado pela sociedade, o que causou uma neutralização e desqualificação do trabalho feminino, caracterizando-o como um não trabalho, o que interferiu sobremaneira nas relações de trabalho dessas mulheres, impedindo-as de construírem uma identidade profissional valorizada.





Entretanto, a desvalorização e a discriminação de professores não ocorrem só entre a mulheres que atuam no ensino infantil, homens e mulheres professores ainda sofrem as consequências histórico-culturais impostas pela sociedade e que refletem em sua formação profissional, ainda precária, que não atendem em termos de conhecimento e eficácia às demandas educacionais solicitadas pela atual sociedade globalizada.

A questão da prevalência feminina na Educação Infantil está associada à idade das professoras, sendo possível observar o número reduzido de jovens atuando como professores na Educação Infantil, já que a porcentagem apresentada em Palmas foi de 9% e, em Montes Claros, apenas de 6%. A presença de professores jovens na Educação Infantil e na Educação Básica vem diminuindo na mesma velocidade que a profissão de professor perde espaço e não é mais valorizada pela sociedade brasileira (GATTI, 2016). Entre os professores participantes, há prevalência daqueles que possuem mais tempo de experiência profissional (11 anos ou mais), tanto em Palmas, como em Montes Claros, com percentuais 40% e 65%, respectivamente.

No que se refere ao nível de escolaridade dos professores pesquisados, a maioria conta com nível superior. Poucos são os que contam com a pós-graduação (especialização ou mestrado), somente 8% em Palmas e 18% em Montes Claros. Embora a legislação indique a atuação de professores com diferentes licenciaturas, nas duas cidades houve predominância de profissionais graduados em Pedagogia, sendo 55% em Palmas e 54% em Montes Claros. Os que cursaram Normal Superior foram 2% em Palmas e 19% em Montes Claros. Foram encontrados também 1% de profissionais da Educação Física em Palmas e 2% em Montes Claros. Houve ainda 31 profissionais com outra graduação, sendo 12% em Palmas e 4% em Montes Claros.

Os dados de formação superior deste estudo, com 77% dos profissionais licenciados superam a média nacional na Educação Infantil que corresponde a 65% e acompanha os valores dos estados de referência, sendo Tocantins com 75,5% e Minas Gerais com 79,5% e, em relação à renda média familiar dos professores, a maioria apresenta rendimento de três a cinco salários mínimos, como também apontados pelo Instituto Nacional de Educação e Pesquisa quanto aos rendimentos médios nacionais de professores da educação básica brasileira (CRUZ; MONTEIRO, 2021).

Com relação ao tópico que versava sobre o professor ter realizado alguma disciplina que tratasse de assuntos voltados para o corpo, gestos e movimentos, os resultados





revelam que em Palmas mais da metade (51%) não se lembra ou nunca participou de nenhuma disciplina sobre este assunto. No entanto, em Montes Claros, a maior parte dos professores (65%) respondeu ter tido uma ou duas disciplinas que trabalharam o assunto em questão durante sua formação.

Acrescenta-se que, em relação ao contato com disciplinas e teorias que abordem o corpo, gestos e movimentos voltados para o desenvolvimento integral das crianças, existem professores que não se lembram dessas abordagens, os que não foram contemplados em sua formação com tais disciplinas curriculares e ainda aqueles que tiveram contato com o assunto em um curto período de tempo (um semestre), o que não garante uma formação adequada.

Estudos como, o de Carvalho, Coelho e Tolocka (2016), Coelho e colaboradores (2018) e Coelho, De Marco e Tolocka (2019) que também investigaram o conhecimento, a percepção e até a oferta de atividades de professores da EI quanto a temas relacionados ao desenvolvimento infantil, práticas corporais, jogos, brincadeiras e inclusão observaram a dificuldade que os profissionais do ensino infantil têm em lidar com esses assuntos e a falta de valorização dessas atividades junto às crianças mesmo que esses tópicos estejam descritos e garantidos na BNCC.

A desvalorização quanto a temas voltados para o corpo, gestos e movimentos é reforçada na pesquisa ao observarmos que 77% dos participantes, nas duas regiões, responderam nunca ter participado de qualquer curso de capacitação que abordasse a temática. Mesmo que os profissionais não tenham sido contemplados em seus currículos de formação pedagógica, é de responsabilidade das secretarias e das próprias instituições promoverem capacitações que estejam relacionadas aos campos de experiência da BNCC como uma demanda atual nas políticas públicas em instituições infantis brasileiras.

Vale ressaltar que tanto os professores mais experientes como os mais jovens, formados recentemente, apontaram não ter participado de capacitações com algum tema relacionado a corpo, gestos e movimento, o que evidencia a preocupação de pesquisadores quanto às mudanças na formação inicial e continuada que a própria BNCC deveria provocar nos cursos de licenciatura em todo o país, mas isso não está acontecendo, os estudos alertam que na EI a necessidade da formação continuada deve estar vinculada aos desafios e práticas pedagógicas oriundas do espaço escolar em integração constante com diferentes saberes e intimamente orientada às crianças (CAMPOS; DURLI; CAMPOS, 2019; BARBOSA; SANTOS BERNARDI, 2022).





De acordo com Gatti (2010) e Kramer (2013), a falta de conhecimento dos professores, a falta de inserção nos currículos de licenciatura e a falta de formação continuada quanto às teorias do desenvolvimento infantil prejudicam a compreensão de temas específicos voltados para a infância. Uma das consequências desse processo refere-se a falta de atividades que representem os campos de experiências da BNCC em especial corpo, gestos e movimentos.

Outro aspecto que se possa inferir, principalmente pós-pandemia, refere-se ao avanço de problemas associados à saúde e ao crescimento e desenvolvimento infantil como sedentarismo e obesidade, o que pode ser considerado como uma dupla pandemia. De acordo com as Nações Unidas em 2017 mais de 250 milhões de crianças até cinco anos não atingiram o potencial ideal de desenvolvimento (BLACK et al., 2017; BRITTO et al., 2017); segundo a Organização Mundial de Saúde (*World Health Organization – WHO*, 2019) em 2025 haverá cerca de 75 milhões de crianças obesas no mundo; e o comportamento sedentário em crianças pequenas tem aumentado drasticamente seja em casa ou na escola, conforme Alonso-Martínez e colaboradores (2021).

Uma forma de combater esses problemas é justamente orientando e ofertando atividades relacionadas ao campo de experiência corpo, gestos e movimentos, temas transversais requerem atenção e encontram-se descritos na BNCC.

Outro fator limitante ao processo de qualificação docente está relacionado a renda familiar dos professores, a maioria dos participantes indicou uma renda de três a cinco salários mínimos, como também foi apontado pelos dados do Instituto Nacional de Educação e Pesquisa (CRUZ; MONTEIRO, 2021).

Segundo Gatti e colaboradores (2010) e Barbosa (2014) os baixos salários contribuem para afastar os profissionais qualificados do serviço da docência, muitos professores abandonam a docência por outras carreiras mais rentáveis em busca de valorização profissional, a falta de interesse e a desmotivação cercam os que continuam e se submetem a má remuneração e as más condições de trabalho.

O perfil profissional da amostra demonstra pouca familiaridade com esses temas retratando a necessidade de valorizar e oferecer atividades do campo de experiência corpo, gestos e movimentos diárias para as crianças na Educação Infantil, além de estratégias de capacitação docente e ampliação do debate de equipes e saberes interdisciplinares para atuar na Educação Infantil.





Uma estratégia que pode colaborar com esse cenário é a presença e a integração da Educação Física, não como uma disciplina específica e unilateral na Educação Infantil, mas como uma mediadora, colaboradora e cooperadora de ações e saberes interdisciplinares que podem potencializar o trabalho realizado junto às crianças nos campos de experiência destacados na BNCC, em especial, corpo, gestos e movimentos.

Outro fator que justifica essa cooperação diz respeito às inúmeras dificuldades e confusões na oferta, no tempo de execução e no processo de ensino das atividades corporais para as crianças pequenas, sem relação direta com os projetos pedagógicos da escola e o próprio desenvolvimento integral (TOLOCKA, 2015). Embora, o acolhimento e a necessidade dessas manifestações corporais, tenham sido destacados nos RCNEI e também entre as propostas pedagógicas das DCNEI, ressaltando a importância do movimento corporal na vida das crianças, isso ainda se encontra distante da realidade escolar.

A partir desse ponto, Martins e Mello (2019) esclarecem que embora a Educação Física seja um componente curricular obrigatório da educação básica, ela não está concretizada na dinâmica curricular da Educação Infantil, ou seja, o currículo da Educação Infantil não é disciplinar como no fundamental e médio. Com isso, a organização curricular da Educação Infantil encontra-se pautada pela integração de diferentes linguagens, campos de experiências e saberes.

Por outro lado, Mello e colaboradores (2021) relatam que é exatamente nessa integração de saberes e práticas sociais formativas que a Educação Física se insere na Educação Infantil a partir das competências voltadas para o corpo e o movimento, os jogos e as brincadeiras fundamentais para o conhecer, o aprender, o explorar e o experimentar das crianças na Educação Infantil valorizando seu desenvolvimento integral e sua produção cultural. E são exatamente esses conteúdos/ competências que não aparecem retratados nessa pesquisa em cursos de pedagogia, o que mais uma vez exemplifica a salutar necessidade de integração de saberes voltados para o ser criança.

Destarte, não pode haver espaço para a fragmentação do conhecimento na Educação Infantil, essa etapa da educação básica é hoje a que mais se aproxima de um laboratório ou de um experimento interdisciplinar real que integra Pedagogia, Educação Física, Artes, Música, Matemática, Línguas Estrangeiras, entre outras para promover o cuidar e educar, o aprender e se desenvolver, o explorar e o criar das crianças.





CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve por objetivo analisar o perfil profissional de professores que atuam na Educação Infantil associado à formação e capacitação recebidas para promover atividades que envolvam o campo de experiência corpo, gestos e movimentos, posto que os documentos advindos da educação infantil (ECA, LDB, RCNEI, DCNEI e BNCC) orientam, recomendam e determinam uma atenção especial às questões da saúde e do desenvolvimento infantil, principalmente relacionadas à necessidade da criança realizar tais práticas durante o processo de ensino.

Observa-se que o perfil profissional da amostra apresenta pouca familiaridade com esses temas e outros fatores limitantes que influenciam a formação, a capacitação e consequentemente as propostas e práticas pedagógicas diárias com as crianças da Educação Infantil, além disso, é urgente a vinculação dessas ações e estratégias com a BNCC, os campos de experiências e prática exitosas na infância.

A Educação Infantil deve incentivar a potencialização do desenvolvimento infantil por meio do trabalho interdisciplinar, da integração dos saberes, da resolução de problemas essencialmente dirigidos ao local de atuação no qual professores de diferentes áreas, incluindo a Educação Física, podem juntos oferecer atividades voltadas para o corpo, gestos e movimentos para as crianças.

Nesse sentido, a Educação Física pode ser uma tutora do trabalho com essas atividades promovendo e incentivando toda a comunidade escolar, pais, gestores e professores a se envolverem com o movimento. A função de organizar cursos e capacitações também pode ser compartilhada entre os professores com a colaboração e troca de experiência entre os docentes.

Além disso, reforça-se o debate de inclusão de temas e de profissionais que abordem conteúdos voltados para o pleno desenvolvimento humano nas escolas infantis desde os cursos de graduação (formação inicial), relacionando com as proposições atuais da agenda 2030 (um plano de ação universal estabelecido pelas Organizações das Nações Unidas que reuni 17 objetivos de desenvolvimento sustentável para fortalecer a paz e a liberdade no planeta) e das organizações internacionais (como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO; Organização Mundial da Saúde – OMS; e a Organização Internacional do Trabalho – OIT, órgãos que defendem o desenvolvimento econômico e social da humanidade) recomendando a necessidade de uma educação para





todos, erradicação da miséria, promoção de saúde e bem estar social e diminuição das desigualdade entre classes. Isso se faz com ampliação de recursos, investimentos em formação e capacitação, mudança curricular, planejamento de ações preventivas e participação social envolvendo governos, escolas, famílias e comunidades.

Em certa medida, isso parece complexo, mas não podemos negar a necessidade que a sociedade, em especial a educação, tem em construir pontes, criar uma rede de significações para atingir essas metas. Urge a necessidade dos atores sociais e educacionais superarem seus “locus individuais” abrindo caminhos para dialogar, mediar, narrar, mapear e projetar um futuro coletivo melhor para as crianças da educação infantil brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO-MARTÍNEZ, Alicia e colaboradores. Physical activity, sedentary behavior, sleep and self-regulation in Spanish preschoolers during the COVID-19 lockdown. **International journal of environmental research and public health**. v. 18, n. 2, p. 693, 2021.

ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & sociedade**, v. 22, p. 251-283, 2001.

BARBOSA, Andreza. Salários docentes, financiamento e qualidade da educação no Brasil. **Educação e realidade**, v. 39, p. 511-532, 2014.

BARBOSA, Marta Cristina; DOS SANTOS BERNARDI, Luci. Formação continuada na educação infantil: a escola é o locus. **Retratos da escola**, v. 16, n. 36, p. 1031-1050, 2022.

BLACK, Maureen e colaboradores. Early childhood development coming of age: science through the life course. **The lancet**. v. 389, n. 10064, p. 77–90, 2017.

BRASIL. **Estatuto da criança e adolescente**. Brasília, DF: Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1990.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2022.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF, 2009.





_____. **Base Nacional Comum Curricular:** ensino fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 15 outubro 2022.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei no Lei n.º 5.692/71, de 11 de Agosto de 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 20 nov. 2022.

BRITTO, Pia e colaboradores. Nurturing care: promoting early childhood development. **The Lancet**, v. 389, n. 10064, p. 91-102, 2017.

CAMPOS, Roselane de Fátima; DURLI, Zenilde; CAMPOS, Rosânia. BNCC e privatização da Educação Infantil: impactos na formação de professores. **Retratos da escola**, v. 13, n. 25, p. 170-185, 2019.

CARVALHO, Alexandre Freitas; COELHO, Vitor Antonio Cerignoni; TOLOCKA, Rute Estanislava. Professores de educação infantil e temas sobre inclusão de crianças com deficiência no ensino regular. **Educação e pesquisa**, v. 42, p. 713-726, 2016.

CLEARFIELD, Melissa. Learning to walk changes infants' social interactions. **Infant behavior & development**, v. 34, n. 1, p. 15-25, 2011.

COELHO, Vitor Antonio Cerignoni e colaboradores. (Des) valorização da atividade física na pré-escola por professores. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 40, p. 381-387, 2018.

COELHO, Vitor Antonio Cerignoni; DE MARCO, Ademir; TOLOCKA, Rute Estanislava. Marcos de desenvolvimento motor na primeira infância e profissionais da educação infantil. **Revista brasileira de educação física e esporte**. v. 33, p. 5-12, 2019.

COELHO, Vitor Antonio Cerignoni e colaboradores. O brincar e se movimentar na educação infantil: reflexões sobre a legislação, os documentos oficiais e a prática pedagógica na escola. **Humanidades & inovação**, v. 8, n. 32, p. 155-170, 2021.

CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano (Orgs.). **Anuário brasileiro da educação básica.** Todos pela Educação. São Paulo: Moderna, 2021.

FREITAS, Maria Teresa (Org.). **Memória de professoras:** história e histórias. Juiz de Fora, MG: UFJF, 2000.

GATTI, Bernardete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & sociedade**, v. 31, p. 1355-1379, 2010.

GATTI, Bernardete e colaboradores. A atratividade da carreira docente no Brasil. **Estudos & pesquisas educacionais**, n. 1, p. 139-209, 2010.

GATTI, Bernardete. Formação de professores: perspectivas. In: SPAZZIANI, Maria de Lourdes (Org.). **Profissão de professor:** cenários, tensões e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2016.





GUIRRA, Frederico Jorge Saad; PRODÓCIMO, Elaine. Trabalho corporal na educação infantil: afinal, quem deve realizá-lo? **Motriz: Revista de Educação Física**, v. 16, p. 708-713, 2010.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – **Cidades**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://www.ibg.gov.br/cidades/default.php>>. Acesso em: 20 nov. 2022.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto; MELLO, Maria Aparecida. Quietas e caladas: as atividades de movimento com as crianças na educação infantil. **Educação em revista**, v. 25, n. 2, p. 283-302, 2009.

KRAMER, Sonia. Por uma educação infantil de qualidade. **Nuevamérica**, v. 138, p. 4-21, 2013.

MARFAN, Marial Almeida (Org.). Ministério da Educação. CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO, 2001. **Anais...** Brasília, DF: MEC/ SEF, 2001.

MARTINS, Rodrigo Del Rio; MELLO, André da Silva. Perfil profissional dos professores de educação física que atuam na educação infantil pública das capitais brasileiras. **Humanidades & Inovação**, v. 6, p. 160-172, 2019.

MELLO, André da Silva e colaboradores. Da inserção à legitimação: dilemas e perspectivas da educação física com a educação infantil. **Revista didática sistêmica**, v. 23, n.1, p. 9-15, 2021.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1971.

PIMENTA, Selma Garrido. **Funções Sócio-históricas da formação de professores da 1ª a 4ª série do 1º grau**. São Paulo: Loyola, 1990.

PORANEN-CLARK, Taina e colaboradores. Infant motor development and cognitive performance in early old age: the Helsinki Birth Cohort Study. **AGE**, v. 37, n. 3, p. 9785-9793, 2015.

RABELO, Amanda Oliveira; MARTINS, António Maria. A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do Magistério. CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2010. **Anais...** Uberlândia, MG, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2010.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. **Revista estudos feministas**, v. 9, n. 2, p. 515-540, 2001.

SAYÃO, Deborah Thomé. Cabeças e corpos, adultos e crianças: cadê o movimento e quem separou tudo isso? **Revista eletrônica de educação**, v. 2, n. 2, p. 92-105, 2008.

STAVISKI, Gilmar; SURDI, Aguinaldo; KUNZ, Elenor. Sem tempo de ser criança: a pressa no contexto da educação de crianças e implicações nas aulas de educação física. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 35, p. 113-128, 2013.





STODDEN, David e colaboradores. A developmental perspective on the role of motor skill competence in physical activity: an emergent relationship. **Quest**, v. 60, p. 290-306, 2008.

TOLOCKA, Rute Estanislava. Educação infantil: euforia e desenvolvimento integral. In: MAFRA, Jason Ferreira; BATISTA, Jose Carlos de Freitas; BAPTISTA, Ana Maria Haddad (Orgs.). **Educação básica**: concepções e práticas. São Paulo: BT Acadêmica, 2015.

WHO. World Health Organization. **Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age**. 2019. Disponível em: <<https://apps.who.int/iris/handle/10665/311664>>. Acesso em: 18 jan. 2023.

Dados do primeiro autor:

Email: v7coelho@yahoo.com.br

Endereço: Avenida Lourdes Solino, s/ n, Setor Universitário, Miracema, TO, CEP 77650-000, Brasil.

Recebido em: 28/02/2023

Aprovado em: 27/03/2023

Como citar este artigo:

COELHO, Vitor Antonio Cerignoni; MOTA E AQUINO, Marta Aurora; TOLOCKA, Rute Estanislava. Perfil profissional e o trabalho com corpo, gestos e movimentos na educação infantil de Montes Claros/MG e Palmas/TO. **Corpoconsciência**, v. 27, e. 15074, p. 1-16, 2023.

