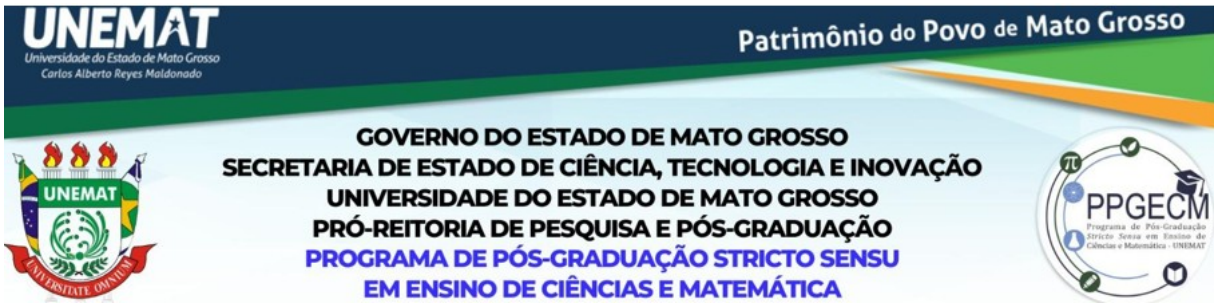


VAGNER CONSTANTINO GUIMARÃES

ARTICULAÇÃO ENTRE OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA DA BNCC NA PRÁTICA LETIVA DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA NA PRÉ-ESCOLA: UMA PESQUISA-FORMAÇÃO NO MUNICÍPIO DE TANGARÁ DA SERRA (MT)

Barra do Bugres, MT
Setembro de 2026

VAGNER CONSTANTINO GUIMARÃES

ARTICULAÇÃO ENTRE OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA DA BNCC NA PRÁTICA LETIVA DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA NA PRÉ-ESCOLA: UMA PESQUISA-FORMAÇÃO NO MUNICÍPIO DE TANGARÁ DA SERRA (MT)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) – Campus de Barra do Bugres (MT).

Orientador: Dr. Márcio Urel Rodrigues

Linha de Pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores em Ciências e Matemática

Barra do Bugres, MT
Setembro de 2026

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica elaborada pela Supervisão de Bibliotecas da UNEMAT Catalogação de Publicação na Fonte. UNEMAT - Unidade padrão

G963a Guimarães, Vagner Constantino.
ARTICULAÇÃO ENTRE OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA DA BNCC NA PRÁTICA LETIVA DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA NA PRÉ-ESCOLA: UMA PESQUISA-FORMAÇÃO NO MUNICÍPIO DE TANGARÁ DA SERRA (MT) / Vagner Constantino Guimarães. – Barra do Bugres, 2026.
223f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado", Ensino de Ciências e Matemática/BBG-PPGECM – Barra do Bugres – Mestrado Acadêmico, Campus Universitário De Barra Do Bugres "Deputado Renê Barbour".
Orientador: Márcio Urel Rodrigues.

1. Campos de Experiência da BNCC. 2. Prática Letiva. 3. Formação Continuada de Professores. 4. Educação Infantil. 5. Pesquisa-formação. I. Rodrigues, Márcio Urel. II. Título.

UNEMAT / MTSCB CDU 372.851(817.2)

VAGNER CONSTANTINO GUIMARÃES

ARTICULAÇÃO ENTRE OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA DA BNCC NA PRÁTICA LETIVA DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA NA PRÉ-ESCOLA: UMA PESQUISA-FORMAÇÃO NO MUNICÍPIO DE TANGARÁ DA SERRA (MT).

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências e Matemática – PPGECM - da Universidade do Estado de Mato Grosso CARLOS ALBERTO REYES MALDONADO, *Câmpus* Univ. Dep. Est. "Renê Barbour" – Barra do Bugres - MT, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática.

Aprovado em: 01 de setembro de 2026.

BANCA EXAMINADORA

gov.br Documento assinado digitalmente
MARCIO UREL RODRIGUES
Data: 02/09/2026 17:14:03-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Marcio Urel Rodrigues (PPGECM/UNEMAT)
Orientador

gov.br Documento assinado digitalmente
ACELMO DE JESUS BRITO
Data: 01/09/2026 21:27:58-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Acelmo de Jesus Brito (PPGECM/UNEMAT)
Examinador Interno

gov.br Documento assinado digitalmente
AGNALDO DE OLIVEIRA
Data: 01/09/2026 19:54:15-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Agnaldo de Oliveira (UFG)
Examinador Externo à Instituição

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais, Vandir Constantino Guimarães e Diva Rodrigues da Silva Guimarães, e aos meus filhos José Roberto Batista Guimarães, Gabrielli Mendonça Guimarães e Eduardo Henrick Mendonça Guimarães, que me deram a vida, amor, cuidado e dedicação. Fizeram de tudo para minha formação pessoal e profissional.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, fonte de minha fé, força e esperança, por conceder-me a graça de chegar até aqui. Agradeço a proteção, sabedoria, perseverança e coragem que me acompanharam nesta caminhada; por iluminar meus caminhos nos momentos de incerteza, amparar-me diante das dificuldades e renovar minhas forças nos momentos de cansaço. Esta conquista representa também a expressão de minha fé e da certeza de que, mesmo diante dos obstáculos, nunca estive sozinho.

Ao meu orientador, Dr. Márcio Urel Rodrigues, minha profunda gratidão pela dedicação, disponibilidade e generosidade em compartilhar seus conhecimentos. Seus ensinamentos, orientações e estímulos foram fundamentais para a construção desta pesquisa e para meu amadurecimento como pesquisador e como pessoa. Registro meu profundo respeito, admiração e gratidão por tudo o que me ensinou ao longo desta trajetória.

Aos professores Dr. Agnaldo de Oliveira e Dr. Acelmo de Jesus Brito, membros da banca, agradeço a leitura criteriosa, pelos questionamentos, apontamentos e contribuições, que ampliaram minhas reflexões e qualificaram esta investigação.

À minha família, minha base em tudo, minha eterna gratidão pelo amor, apoio e compreensão, especialmente nos períodos de ausência necessários à realização deste sonho. Aos meus pais, Vandir Constantino Guimarães e Diva Rodrigues da Silva Guimarães; aos meus filhos, José Roberto Batista Guimarães, Gabrielli Mendonça Guimarães e Eduardo Henrick Mendonça Guimarães; e aos meus irmãos, Valdir Constantino Guimarães (*in memoriam*), Vander Constantino Guimarães, Valmer Raimundo Constantino Guimarães (*in memoriam*), Vilmar Constantino Guimarães e Valéria Constantino Guimarães, agradeço pelos ensinamentos, pelo amor, pelo carinho e pela força que sustentaram minha caminhada. Esta conquista também é de vocês.

À minha namorada, Mayara Poquiviqui Santana, agradeço por todo amor, apoio, compreensão e companheirismo, fundamentais para superar os desafios e concluir esta etapa.

Ao GEPEME, minha gratidão pela acolhida, pelo companheirismo, pelas amizades, pelas parcerias nas viagens e pelos ricos momentos de estudo e discussão que contribuíram significativamente para meu crescimento acadêmico, profissional e pessoal. Aos meus irmãos de orientação, Paulo Marcos e Francilio Henrique, e à minha irmã do coração, Cátia Souza, agradeço a parceria e amizade. Às minhas “irmãzinhas mais velhas”, Ludmylla, Lucinéia e Aristimar, e às “mais novas”, Pricila, Rafaela, Fabiúla, Simony, Kátia, Celma e Marcia, agradeço o carinho, acolhimento e por tornarem esta caminhada mais leve e significativa.

Aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM), especialmente aos companheiros da décima turma, agradeço pelos ensinamentos, diálogos, experiências e contribuições que marcaram esta trajetória. À Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e ao PPGECM, do Campus Universitário de Barra do Bugres – Renê Barbour, agradeço a oportunidade de aprimorar minha formação acadêmica e profissional.

À CAPES, gostaria de expressar minha gratidão pelo apoio que recebi durante minha jornada acadêmica. Enfim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta pesquisa e para a concretização deste sonho. A cada pessoa que esteve presente nesta caminhada, meu reconhecimento e minha eterna gratidão.

RESUMO

Na presente pesquisa, objetivamos **investigar o processo de articulação entre os Campos de Experiência da BNCC na prática letiva dos professores que ensinam Matemática na pré-escola da Rede Municipal de Educação de Tangará da Serra (MT).** A questão norteadora é: **De que maneira os professores que ensinam Matemática na pré-escola da Rede Municipal de Educação de Tangará da Serra (MT) articulam os Campos de Experiência da BNCC em suas práticas letivas em sala de aula?** Utilizamos como referencial teórico os conceitos de: (i) Campos de Experiência da BNCC; (ii) Práticas Letivas. Além disso, realizamos uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL) olhando para dissertações e teses que tiveram objetos de pesquisa alinhados ao nosso. Metodologicamente, realizamos uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa, na modalidade de pesquisa-formação. O contexto da pesquisa foi o curso de extensão denominado: "Percepção Matemática na Educação Infantil" desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática nas Escolas — GEPEME da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Tangará da Serra (MT), no ano de 2025. Participaram da presente pesquisa-formação, 144 professores em serviço nas turmas da pré-escola da Rede Municipal de Educação de Tangará da Serra (MT). Como procedimentos para a obtenção dos dados da pesquisa, utilizamos um questionário on-line respondido pelos professores participantes do curso de extensão. Para analisar os dados, utilizamos os procedimentos da Análise de Conteúdo nas perspectivas de Bardin (2016), Rodrigues (2019) e Rodrigues e Brito (2025), que proporcionou-nos a definição de 16 Unidades de Registro que, articuladas entre si, constituímos três Categorias de Análise intituladas: (i) Dimensões da Articulação entre os Campos de Experiência na Prática letiva de Professores da Educação Infantil; (ii) Desafios para a Articulação entre os Campos de Experiência da BNCC na Prática Letiva de Professores da Educação Infantil; (iii) Impactos da Formação Continuada para a Articulação dos Campos de Experiência na Prática Letiva de Professores da Educação Infantil. Essas Categorias de Análise foram interpretadas por meio de um movimento dialógico entre os dados e o referencial teórico adotado na presente pesquisa. Os resultados evidenciam que a articulação entre os Campos de Experiência da BNCC e os conhecimentos matemáticos ocorre de forma integrada e intencional nas práticas letivas dos professores, sendo potencializada pela formação continuada, que favoreceu o planejamento pedagógico, a articulação entre teoria e prática, o aperfeiçoamento e a reflexão e ressignificação das práticas docentes, contribuindo para experiências de aprendizagem mais integradas, contextualizadas e comprometidas com o desenvolvimento integral das crianças na pré-escola.

Palavras-chave: Campos de Experiência da BNCC. Prática Letiva. Formação Continuada de Professores**.** Educação Infantil. Pesquisa-formação.

ABSTRACT

This research aimed to **investigate the process of articulating the BNCC Fields of Experience in the teaching practices of teachers who teach Mathematics in preschool within the Municipal Education System of Tangará da Serra, Mato Grosso, Brazil**. The guiding research question was: **How do teachers who teach Mathematics in preschool within the Municipal Education System of Tangará da Serra, Mato Grosso, Brazil, articulate the BNCC Fields of Experience in their classroom teaching practices?** The theoretical framework was based on the following concepts: (i) BNCC Fields of Experience; and (ii) Teaching Practices. In addition, a Systematic Literature Review (SLR) was conducted, focusing on dissertations and theses whose research objects were aligned with the present study. Methodologically, we conducted qualitative field research using a **research-training (pesquisa-formação) approach**. The research was conducted within the context of the extension course entitled *"Mathematical Perception in Early Childhood Education,"* developed by the Study and Research Group on Mathematics Education in Schools (GEPEME) at the State University of Mato Grosso (UNEMAT), in partnership with the Municipal Department of Education of Tangará da Serra, Mato Grosso, Brazil, in 2025. A total of **144 in-service teachers working in preschool classes** within the Municipal Education System of Tangará da Serra, Mato Grosso, Brazil, participated in the research-training process. Data were collected through an **online questionnaire** completed by the teachers participating in the extension course. Data analysis was conducted using Content Analysis procedures based on the perspectives of Bardin (2016), Rodrigues (2019), and Rodrigues and Brito (2025), resulting in the identification of **16 Recording Units**, which, when articulated with one another, constituted three **Analysis Categories**: (i) *Dimensions of the Articulation between the Fields of Experience in the Teaching Practices of Early Childhood Education Teachers*; (ii) *Challenges to the Articulation of the BNCC Fields of Experience in the Teaching Practices of Early Childhood Education Teachers*; and (iii) *Impacts of Continuing Teacher Education on the Articulation of the Fields of Experience in the Teaching Practices of Early Childhood Education Teachers*. These Analysis Categories were interpreted through a dialogical movement between the data and the theoretical framework adopted in the research. The results demonstrate that the articulation between the BNCC Fields of Experience and mathematical knowledge occurs in an **integrated and intentional manner** in teachers' teaching practices and is strengthened by continuing teacher education, which contributed to pedagogical planning, the articulation between theory and practice, the improvement of teaching practices, and the reflection and resignification of teaching practices, thereby contributing to more integrated and contextualized learning experiences that are committed to the **holistic development of preschool children**.

Keywords: BNCC Fields of Experience. Teaching Practice. Continuing Teacher Education. Early Childhood Education. Research-as-Training.

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo **investigar el proceso de articulación entre los Campos de Experiencia de la BNCC en la práctica docente de los profesores que enseñan Matemáticas en el nivel preescolar de la Red Municipal de Educación de Tangará da Serra (MT), Brasil**. La pregunta orientadora de la investigación fue: **¿De qué manera los profesores que enseñan Matemáticas en el nivel preescolar de la Red Municipal de Educación de Tangará da Serra (MT), Brasil, articulan los Campos de Experiencia de la BNCC en sus prácticas docentes en el aula?** El marco teórico se fundamentó en los siguientes conceptos: (i) Campos de Experiencia de la BNCC; y (ii) Prácticas Docentes. Además, se realizó una Revisión Sistemática de la Literatura (RSL), centrada en disertaciones y tesis cuyos objetos de investigación estaban relacionados con el objeto de estudio de la presente investigación. Metodológicamente, se llevó a cabo una investigación de campo con enfoque cualitativo, en la modalidad de **investigación-formación**. El contexto de la investigación fue el curso de extensión denominado *"Percepción Matemática en la Educación Infantil"*, desarrollado por el Grupo de Estudios e Investigaciones en Educación Matemática en las Escuelas (GEPEME) de la Universidad del Estado de Mato Grosso (UNEMAT), en colaboración con la Secretaría Municipal de Educación de Tangará da Serra (MT), Brasil, en el año 2025. Participaron en la investigación-formación **144 profesores en servicio que trabajaban en las aulas del nivel preescolar de la Red Municipal de Educación de Tangará da Serra (MT), Brasil**. Para la obtención de los datos de la investigación, se utilizó un **cuestionario en línea**, respondido por los profesores participantes del curso de extensión. Para el análisis de los datos, se utilizaron procedimientos de **Análisis de Contenido**, desde las perspectivas de Bardin (2016), Rodrigues (2019) y Rodrigues y Brito (2025), lo que permitió definir **16 Unidades de Registro** que, articuladas entre sí, constituyeron tres **Categorías de Análisis**: (i) *Dimensiones de la Articulación entre los Campos de Experiencia en la Práctica Docente de los Profesores de Educación Infantil*; (ii) *Desafíos para la Articulación entre los Campos de Experiencia de la BNCC en la Práctica Docente de los Profesores de Educación Infantil*; y (iii) *Impactos de la Formación Continua para la Articulación de los Campos de Experiencia en la Práctica Docente de los Profesores de Educación Infantil*. Estas Categorías de Análisis fueron interpretadas mediante un movimiento dialógico entre los datos y el marco teórico adoptado en la investigación. Los resultados evidencian que la articulación entre los Campos de Experiencia de la BNCC y los conocimientos matemáticos ocurre de manera **integrada e intencional** en las prácticas docentes de los profesores, y se ve fortalecida por la formación continua, que favoreció la planificación pedagógica, la articulación entre teoría y práctica, el perfeccionamiento de las prácticas docentes, así como la reflexión y resignificación de estas prácticas, contribuyendo a experiencias de aprendizaje más integradas y contextualizadas, comprometidas con el **desarrollo integral de los niños en edad preescolar**.

Palabras clave: Campos de experiencia del BNCC. Práctica docente. Formación continua del profesorado. Educación infantil. Investigación-formación.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO.....16
1.1 – Problemática e Questão Norteadora.....19
1.2 Objetivos da Pesquisa.....20
1.3 Justificativa e Relevância da Pesquisa.....20
1.4 Referencial Teórico da Pesquisa.....22
1.4.1 Campos de Experiência - BNCC.....22
1.4.2 Formação Continuada de Professores em Serviço na Educação Infantil.....24
1.4.3 Práticas Letivas na Educação Infantil.....27
1.5 Estrutura da Pesquisa.....29

CAPÍTULO 2 – REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA: CAMPOS DE EXPERIÊNCIA DA BNCC.....32
2.1 Contextualizando a Revisão Sistemática de Literatura.....32
2.2 Procedimentos de Coleta de Dados Da RSL.....35
2.3 Características, Constituição e Corpus.....35
2.4 Movimento Analítico da RSL.....43
2.4.1 Unidade de Registro – Materiais e Recursos Pedagógicos.....45
2.4.2 Unidade de Registro – Conceitos da BNCC para a Educação Infantil.....48
2.4.3 Unidade de Registro – Documentos Curriculares.....52
2.4.4 Unidade de Registro – Práticas Pedagógicas.....54
2.4.5 Unidade de Registro – Sequências Didáticas.....57
2.4.6 Unidade de Registro – Conhecimentos Profissionais dos Professores.....59
2.4.7 Unidade de Registro – Inteligências Múltiplas.....61
2.4.8 Unidade de Registro – Formação Continuada.....62
2.5 Síntese Conclusiva da RSL.....65
2.6 Situando a Presente Pesquisa.....67

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DA PESQUISA.....70
3.1 Natureza, Abordagem e Modalidade Da Pesquisa.....70
3.2 Procedimentos para a Obtenção de Dados.....71
3.3 Contexto e Participantes da Pesquisa.....77
3.4 Procedimentos de Análise de Dados.....79
3.5 Declaração de Uso das Ferramentas da Inteligência Artificial Generativa.....82

CAPÍTULO 4 – MOVIMENTO DE CATEGORIZAÇÃO — ANÁLISE DE CONTEÚDO 83
4.1 Questões Subjetivas.....84
4.2 Definição das Unidades de Registro da Pesquisa.....85
4.3 Constituição das Categorias de Análise da Pesquisa.....87

CAPÍTULO 5 – INTERPRETAÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE.....88
5.1 - Interpretação da Categoria de Análise 1.....89

5.1.1 Unidade de Registro – Indissociabilidade entre os Campos de Experiência.....89
5.1.2 Unidade de Registro – Conhecimentos Matemáticos na Educação Infantil.....109
5.1.3 Unidade de Registro - Eixos Estruturantes (Brincadeiras e Interações) da Educação Infantil.....117
5.1.4 Unidade de Registro – Desenvolvimento Integral das Crianças.....122
5.1.5 Unidade de Registro – Protagonismo das Crianças na Educação Infantil.....126
5.1.6 Inferências do Pesquisador – Síntese Interpretativa da Categoria de Análise 1 128
5.2. Interpretação da Categoria de Análise 2.....130
5.2.1 Unidade De Registro - Dificuldades na Elaboração de Atividades que articulem os Campos de Experiência.....131
5.2.2 Unidade de Registro – Diferentes Ritmos de Aprendizagens das Crianças.....137
5.2.3 Unidade de Registro – Ausência de Materiais e Recursos Didáticos.....140
5.2.4 Unidade de Registro – Falta de Tempo para Planejamento.....142
5.2.5 Unidade de Registro – Quantidade de Alunos.....145
5.2.6 Unidade de Registro – Material Estruturado na Educação Infantil.....147
5.2.7 Unidade de Registro – Lacunas Formativas dos Professores 148
5.2.8 Inferências do Pesquisador – Síntese Interpretativa da Categoria de Análise 2 150
5.3 Interpretação da Categoria de Análise 3.....152
5.3.1 Unidade de Registro - Planejamento com Intencionalidade Pedagógica.....153
5.3.2 Unidade de Registro - Aperfeiçoamento da Prática Letiva.....162
5.3.3 Unidade de Registro - Articulação Teoria e Prática.....165
5.3.4 Unidade de Registro – Reflexão e Ressignificação Da Prática Letiva.....168
5.3.5 Inferências do Pesquisador – Síntese Interpretativa da Categoria De Análise 3 171

CAPÍTULO 6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....174
6.1 Conclusões quanto a Questão Investigativa.....174
6.2 Conclusões quanto aos Objetivos da Pesquisa.....177
6.3 Recomendações para Futuras Pesquisas.....179
6.4 Reflexões Finais do Pesquisador.....181

REFERÊNCIAS.....183

ANEXOS.....188
Anexo 1 - Definição das Unidades de Registro – Questão 1.....189
Anexo 2 - Definição das Unidades de Registro – Questão 2.....197
Anexo 3 - Definição das Unidades de Registro – Questão 3.....205
Anexo 4 - Definição das Unidades de Registro – Questão 4.....215

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Corpus da RSL.....37
Quadro 2 - Materiais e Recursos Pedagógicos.....45
Quadro 3 - Conceitos da BNCC para a Educação Infantil.....49
Quadro 4 - Documentos Curriculares.....52
Quadro 5 - Práticas Pedagógicas.....55
Quadro 6 – Sequências Didáticas.....57
Quadro 7 - Conhecimentos Profissionais dos Professores.....59
Quadro 8 - Inteligências Múltiplas.....61
Quadro 9 - Formação Continuada.....63
Quadro 10 – Questões Éticas do Questionário Qualitativo da Pesquisa.....74
Quadro 11 – Questões em Relação ao Perfil dos Professores.....74
Quadro 12 – Questões Objetivas do Formulário.....75
Quadro 13 – Questões Subjetivas da Pesquisa.....76

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição das Dissertações e Teses nas Universidades.....39
Tabela 2 - Orientadores das Teses e Dissertações.....42
Tabela 3 - Unidades de Registros – Focos das Pesquisas – RSL.....44
Tabela 4 - Unidades de Registro Constituídas das Respostas dos Participantes.....85
Tabela 5 - Articulação entre as Unidades de Registro e as Categorias de Análise.....86
Tabela 6 - Unidades de Registro da Categoria de Análise 1.....88
Tabela 7 - Articulação entre os Cinco Campos de Experiência.....95
Tabela 8 - Assertiva Compreensão da Articulação entre os Campos de Experiência.....96
Tabela 9 - Assertiva Aplicação dos Campos de Experiência.....97
Tabela 10 - Assertivas Conhecimentos de Matemática que Propiciam as Interações — Campo de Experiência "O Eu, o Outro e o Nós".....98
Tabela 11 - Articulação com o Campo de Experiência “O Eu, o Outro e o Nós”.....99
Tabela 12 - Assertivas Conhecimentos de Matemática que propiciam as interações (Campo De Experiência) "Corpo, Gestos e Movimentos".....100
Tabela 13 - Articulação com o Campo de Experiência Corpo, Gestos e Movimentos.....101
Tabela 14 - Assertivas Conhecimentos de Matemática que propiciam as interações (Campos De Experiência) "Traços, Sons, Cores e Formas".....102
Tabela 15 - Articulação com o Campo de Experiência: Traços, Sons, Cores e Formas.....103
Tabela 16 - Assertivas Conhecimentos de Matemática que propiciam as interações (Campos De Experiência) “Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação".....104
Tabela 17 - Articulação com o Campo de Experiência “Traços, Sons, Cores e Formas”.....106
Tabela 18 - Assertiva Articulação entre os Campos de Experiência para o Desenvolvimento dos Sensos Matemáticos.....113
Tabela 19 - Assertiva Articulação entre os Campos de Experiência e a Avaliação da Aprendizagem.....114
Tabela 20 - Assertiva Campos de Experiência e o Desenvolvimento Integral das Crianças.….124
Tabela 21 - Unidades de Registro da Categoria de Análise 2.....130
Tabela 22 - Principais Desafios da Prática Letiva.....133
Tabela 23 - Assertiva Campos de Experiência e o Desenvolvimento Integral das Crianças.….134
Tabela 24 - Assertiva, Tempo para Planejar as Atividades.....142
Tabela 25 - Lacunas Formativas dos Professores.....148
Tabela 26 - Unidades de Registro da Categoria de Análise 3.....151
Tabela 27 - Assertiva Planejamento Pedagógico — Campos de Experiência.....156
Tabela 28 - Assertiva - Campos de Experiência - Planejamento Pedagógico.....157
Tabela 29 - Assertiva Melhoria do Planejamento Pedagógico.....158
Tabela 30 - Lacunas Formativas dos Professores.....159
Tabela 31 - Assertiva Conexões entre a Teoria e a Prática.....163
Tabela 32 - Relevância dos Conteúdos do Encontro Formativo.....166

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fluxograma – Capítulo de Introdução da Pesquisa.....18
Figura 2 - Fluxograma – Capítulos da Pesquisa.....29
Figura 3 - Distribuição das Dissertações e Teses por Ano.....40
Figura 4 - Distribuição Geográfica das Teses e Dissertações.....41
Figura 5 – Nuvem de Palavras-Chave das Dissertações e Teses.....43
Figura 6 – Layout do Formulário Digital da Pesquisa.....72
Figura 7 – Quantidade de Respondentes do Formulário Digital da Pesquisa.....73
Figura 8 - Imagens do Encontro Formativo.....77

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO

A motivação para esta pesquisa emerge de minha trajetória profissional e acadêmica, construída ao longo de mais de três décadas de atuação na Educação pública do Município de Tangará da Serra (MT) e do estado de Mato Grosso. Minha inserção na docência teve início em 1988, após a conclusão do Curso de Magistério, quando passei a atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Educação de Tangará da Serra (MT). Em 1990, ingressei também na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso, ampliando minha atuação para diferentes etapas da Educação Básica. No decorrer desse percurso, desenvolvi experiências na Educação Infantil e nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, vivências que contribuíram para a compreensão dos processos de ensino, aprendizagem e organização do trabalho pedagógico.

No âmbito da formação acadêmica, graduei-me em Educação Física pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), em 1994, e concluí, em 1995, a especialização em Educação Física Escolar na mesma instituição. Após atuar como professor contratado, efetivei-me na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso, em 2000, e na Rede Municipal de educação de Tangará da Serra (MT), em 2003. Paralelamente à docência, participei dos Conselhos Municipais de Educação e dos conselhos escolares das unidades em que atuei, experiências que ampliaram minha compreensão acerca da gestão educacional, das políticas públicas e dos processos de organização da educação básica.

Minha trajetória profissional também foi marcada pela atuação na gestão pública. Exerci mandato no Parlamento Municipal de Tangará da Serra (MT) por oito anos, integrando, como membro titular, a Comissão de Educação e, posteriormente, assumi por duas oportunidades o cargo de Secretário Municipal de Educação, permanecendo aproximadamente seis anos à frente da pasta. Essas experiências permitiram acompanhar a formulação, a implementação e a avaliação de políticas educacionais, fortalecendo meu interesse pelas discussões relacionadas à formação de professores, às práticas letivas e aos desafios da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Educação Infantil.

Esse percurso profissional, acadêmico e de gestão educacional constitui o fundamento desta investigação, pois possibilitou compreender, sob diferentes perspectivas, os desafios enfrentados pelos professores da Educação Infantil na implementação da BNCC, especialmente no que se refere à articulação entre os Campos de Experiência e os conhecimentos matemáticos.

Como professor e pesquisador em formação, compreendo que, embora os Campos de Experiência representem um importante avanço na organização curricular da Educação Infantil, ainda persistem dúvidas e inseguranças quanto à sua efetiva materialização nas práticas letivas, sobretudo na integração dos conhecimentos matemáticos às experiências cotidianas das crianças. Foi nesse contexto que surgiu o interesse em investigar de que maneira a formação continuada pode contribuir para qualificar o planejamento pedagógico e fortalecer essa articulação na prática docente.

A trajetória profissional e acadêmica apresentada anteriormente possibilitou compreender que os desafios relacionados à implementação da BNCC na Educação Infantil extrapolam a dimensão normativa do documento e manifestam-se, sobretudo, no cotidiano das práticas letivas desenvolvidas pelos professores. As experiências vivenciadas na docência, na gestão educacional e na formação de professores evidenciaram que a articulação entre os Campos de Experiência e os conhecimentos matemáticos constitui um dos aspectos que mais desafiam a organização do planejamento pedagógico na pré-escola. Foi a partir dessa compreensão que emergiu o interesse científico em investigar de que maneira a formação continuada pode contribuir para qualificar essa articulação na prática letiva dos professores da Rede Municipal de educação de Tangará da Serra (MT).

A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, desempenha papel fundamental na formação integral das crianças, assegurando-lhes experiências significativas de aprendizagem e desenvolvimento. Com a homologação da BNCC, em 2017, foram estabelecidas novas diretrizes para essa etapa, organizando o currículo por meio dos Campos de Experiência, que propõem uma abordagem centrada nas interações, nas brincadeiras e na participação ativa das crianças na construção do conhecimento. Nessa perspectiva, os conhecimentos matemáticos passam a ser desenvolvidos de forma integrada, lúdica e contextualizada, favorecendo a construção do pensamento lógico-matemático desde os primeiros anos da escolarização.

Entretanto, a efetivação dos pressupostos da BNCC depende, em grande medida, da formação dos professores que atuam na Educação Infantil. Os desafios vivenciados nesse processo evidenciam a existência de um distanciamento entre as orientações curriculares e sua materialização nas práticas letivas, especialmente no que se refere à compreensão dos Campos de Experiência e à integração dos conhecimentos matemáticos às experiências cotidianas das crianças. Em diferentes contextos educacionais, muitos professores ainda encontram dificuldades para transformar as orientações da BNCC em práticas letivas contextualizadas, intencionais e coerentes com os princípios que orientam a Educação Infantil.

No município de Tangará da Serra (MT), a Secretaria Municipal de Educação tem investido em programas de formação continuada com o propósito de qualificar o trabalho docente e fortalecer a implementação da BNCC. Contudo ainda persistem desafios no que diz respeito à incorporação dos conhecimentos construídos durante esses processos formativos aos planejamentos pedagógicos e às práticas letivas, especialmente no ensino da Matemática. Esse contexto suscita reflexões acerca das contribuições efetivas da formação continuada para a reorganização da prática docente e para a articulação entre os Campos de Experiência da BNCC e os conhecimentos matemáticos na pré-escola, constituindo o problema central desta investigação.

Espera-se que os resultados desta pesquisa contribuam para o aperfeiçoamento das políticas de formação continuada desenvolvidas no município, oferecendo subsídios teórico-práticos para o fortalecimento do planejamento pedagógico e para a construção de práticas letivas mais intencionais, integradas e alinhadas aos princípios da BNCC e às especificidades da Educação Infantil.

A presente introdução está organizada em cinco momentos. Inicialmente, são apresentados a problemática, a questão norteadora e os objetivos da investigação. Em seguida, são discutidas a justificativa e a relevância do estudo. Na sequência, desenvolve-se o referencial teórico que fundamenta a pesquisa e, por fim, apresenta-se a estrutura geral da dissertação. Apresentamos, a seguir, um fluxograma com a organização das etapas que compõem esta introdução.

Figura 1 - Fluxograma – Capítulo de Introdução da Pesquisa



Fonte: Elaborado com auxílio da IA Chatgpt

1.1 – Problemática e Questão Norteadora

A implementação da BNCC na Educação Infantil trouxe novos desafios e responsabilidades aos docentes ao propor uma organização curricular estruturada pelos Campos de Experiência. Essa perspectiva pressupõe uma prática pedagógica que valorize as interações, as brincadeiras e a construção ativa do conhecimento pelas crianças, compreendendo os conhecimentos matemáticos como parte integrante das experiências vivenciadas no cotidiano da Educação Infantil. Entretanto a materialização desses pressupostos nas práticas letivas ainda representa um desafio para muitos professores. Tais dificuldades têm sido evidenciadas pela literatura especializada, que aponta a necessidade de fortalecer os processos de formação continuada e de aproximar as orientações curriculares da realidade das práticas letivas, aspecto igualmente observado no contexto da rede municipal investigada.

No município de Tangará da Serra (MT), embora a Secretaria Municipal de Educação desenvolva programas de formação continuada voltados à implementação da BNCC, observamos na fase inicial do curso de extensão que os professores da Educação Infantil apresentam dificuldades para articular os Campos de Experiência aos conhecimentos matemáticos em seus planejamentos e práticas letivas. Essa realidade aponta para a necessidade de fortalecer a relação entre os conhecimentos construídos nos processos formativos e sua efetiva incorporação ao cotidiano das salas de aula. Esses elementos indicam que a formação continuada, embora necessária, ainda demanda processos que favoreçam maior aproximação entre teoria e prática e contribuam para a consolidação dos princípios curriculares propostos pela BNCC.

Diante desse contexto, torna-se relevante compreender de que maneira os processos de formação continuada ofertados no município têm contribuído para a apropriação dos Campos de Experiência e para sua articulação com os conhecimentos matemáticos na Educação Infantil. Assim, esta pesquisa busca identificar as contribuições, os desafios e as potencialidades desse processo formativo, considerando as percepções dos professores da pré-escola acerca da organização de suas práticas letivas à luz das diretrizes da BNCC.

Dessa forma, a presente investigação é orientada pela seguinte questão norteadora: **De que maneira os professores que ensinam Matemática na pré-escola da Rede Municipal de Educação de Tangará da Serra (MT) articulam os Campos de Experiência da BNCC em suas práticas letivas em sala de aula?**

1.2 Objetivos da Pesquisa

O objetivo geral desta pesquisa é: **investigar o processo de articulação entre os Campos de Experiência da BNCC na prática letiva dos professores que ensinam Matemática na pré-escola da Rede Municipal de Educação de Tangará da Serra (MT), participantes de um curso de formação continuada.**

Os objetivos específicos são:

1. **realizar uma RSL envolvendo dissertações e teses produzidas no Brasil entre 2019 e 2024, direcionadas para os Campos de Experiência da BNCC e o ensino dos conhecimentos matemáticos na Educação Infantil;**
2. **analisar as compreensões e perspectivas dos professores que ensinam Matemática na pré-escola em relação às dimensões da articulação entre os Campos de Experiência da BNCC nas práticas letivas em sala de aula;**
3. **identificar os desafios enfrentados pelos professores em serviço na pré-escola para articular os Campos de Experiência da BNCC em suas práticas letivas com as crianças**,
4. **explicitar as contribuições do curso de extensão para a articulação entre os Campos de Experiência da BNCC nas práticas letivas dos professores da pré-escola da Rede Municipal de Educação de Tangará da Serra (MT).**

1.3 Justificativa e Relevância da Pesquisa

A presente pesquisa integra a linha de investigação do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática nas Escolas (GEPEME), vinculado à Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). O grupo desenvolve investigações relacionadas à avaliação em larga escala, aos processos formativos, ao ensino e à aprendizagem da Matemática e à formação de professores que ensinam Matemática na Educação Infantil. Nesse contexto, esta investigação insere-se nas discussões desenvolvidas pelo grupo ao buscar compreender a articulação entre os Campos de Experiência da BNCC, os conhecimentos matemáticos e a formação continuada de professores da pré-escola, contribuindo para o fortalecimento das práticas letivas e para a produção de conhecimentos no campo da Educação Matemática.

No âmbito científico, esta pesquisa se justifica pela necessidade de ampliar as discussões sobre uma temática ainda pouco explorada na literatura nacional: a articulação entre os Campos de Experiência da BNCC, os conhecimentos matemáticos na Educação Infantil e as contribuições da

formação continuada para a organização das práticas letivas. Embora a BNCC tenha redefinido a organização curricular da Educação Infantil, ainda permanecem desafios relacionados à apropriação de seus pressupostos pelos professores e à incorporação desses princípios ao planejamento pedagógico e às experiências desenvolvidas com as crianças. Assim, esta investigação busca produzir conhecimentos que possam contribuir para o aperfeiçoamento dos processos formativos e para a qualificação das práticas letivas na Educação Infantil.

Outro aspecto que reforça a relevância desta pesquisa refere-se ao contexto em que ela foi desenvolvida. Os dados foram produzidos junto aos participantes do curso de extensão “Percepção Matemática na Educação Infantil”, realizado em parceria entre a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e a Secretaria Municipal de Educação de Tangará da Serra (MT). Esse contexto formativo possibilitou analisar as contribuições da formação continuada para a articulação entre os Campos de Experiência e os conhecimentos matemáticos, aproximando a investigação da realidade vivenciada pelos professores da Rede Municipal de Ensino.

Nessa perspectiva, destacamos também a psicomotricidade como dimensão importante para o desenvolvimento infantil e para a construção dos conhecimentos matemáticos na Educação Infantil. A BNCC reconhece a centralidade do corpo, do movimento e das experiências vividas pelas crianças como elementos constitutivos de seu processo de aprendizagem. Ao integrar a psicomotricidade aos Campos de Experiência, especialmente ao campo corpo, gestos e movimentos, ampliam-se as possibilidades de construção do pensamento matemático por meio da exploração corporal, da organização espacial, da percepção temporal e das relações de quantidade. As práticas psicomotoras favorecem o desenvolvimento da atenção, da lateralidade, da orientação espacial e da coordenação motora, habilidades que dialogam diretamente com a aprendizagem matemática e podem ser articuladas aos demais Campos de Experiência da BNCC, promovendo aprendizagens contextualizadas, lúdicas e significativas.

A motivação para a realização desta pesquisa também está relacionada à minha trajetória profissional e acadêmica na Educação Infantil. No decurso dessa trajetória, foi possível acompanhar de perto os desafios enfrentados pelos professores na organização de práticas letivas alinhadas às diretrizes da BNCC, especialmente no que se refere à articulação entre os Campos de Experiência e os conhecimentos matemáticos. Como professor e pesquisador em formação, compreendo que, embora a BNCC represente um avanço significativo para a Educação Infantil, ainda persistem dúvidas e inseguranças quanto à materialização de seus pressupostos nas práticas letivas, sobretudo na integração da linguagem matemática às experiências cotidianas das crianças.

Portanto, esta pesquisa justifica-se por sua relevância científica, institucional e profissional, ao contribuir para o fortalecimento das discussões sobre formação continuada,

práticas letivas e ensino de Matemática na Educação Infantil. Ao articular teoria, prática e processos formativos, pretende oferecer subsídios para o aperfeiçoamento das políticas de formação docente e para a construção de práticas letivas mais intencionais, integradas e comprometidas com o desenvolvimento integral das crianças.

1.4 Referencial Teórico da Pesquisa

O referencial teórico desta pesquisa será composto por três eixos principais: (i) Campos de Experiência da BNCC para a Educação Infantil e (ii) Formação Continuada de Professores na Educação Infantil (iii) Práticas Letivas na Educação Infantil.

1.4.1 Campos de Experiência - BNCC

Os Campos de Experiência constituem o eixo estruturante da organização curricular da Educação Infantil proposta pela BNCC, homologada em 2017. A partir dessa perspectiva, a BNCC reorganiza o currículo destinado às crianças de 0 a 5 anos, superando a lógica da fragmentação dos conteúdos e reconhecendo a criança como sujeito de direitos, protagonista de seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Nessa concepção, a infância é compreendida como uma etapa singular da vida, na qual brincar, conviver, participar, explorar, expressar e conhecer constituem dimensões fundamentais para a construção de conhecimentos e para o desenvolvimento integral das crianças (Brasil, 2018, p. 35-44).

Os Campos de Experiência organizam a prática letiva por meio de cinco eixos: “o eu, o outro e o nós”, “corpo, gestos e movimentos”, “traços, sons, cores e formas”, “escuta, fala, pensamento e imaginação” e “Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações”. Conforme estabelece a BNCC:

> Os Campos de Experiência 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. A definição e a denominação dos Campos de Experiência também se baseiam no que dispõem as DCNEI em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a serem propiciados às crianças e associados às suas experiências. (Brasil, 2018, p. 40).

Essa organização curricular busca articular as diferentes dimensões do desenvolvimento humano, integrando aspectos cognitivos, sociais, emocionais, culturais e motores. Ao priorizar experiências significativas vivenciadas nas interações entre as crianças, os adultos e o ambiente,

afasta-se de uma perspectiva meramente conteudista e favorece aprendizagens contextualizadas, uma vez que as crianças “podem construir e apropriar-se dos conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização” (Brasil, 2018, p. 37).

Além da organização curricular pelos Campos de Experiência, a BNCC estabelece os direitos de aprendizagem e desenvolvimento — conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer — como princípios orientadores das práticas letivas na Educação Infantil. Esses direitos articulam-se aos Campos de Experiência e orientam o planejamento docente, assegurando experiências educativas que respeitem a diversidade, promovam a participação ativa das crianças e favoreçam seu desenvolvimento integral em suas dimensões física, cognitiva, afetiva, social e simbólica (Brasil, 2018, p. 35-40). Assim, a Educação Infantil se consolida como uma etapa da Educação Básica dotada de identidade própria, comprometida com a formação integral da criança e não apenas com sua preparação para o Ensino Fundamental.

Nessa perspectiva, os Campos de Experiência ultrapassam o caráter de uma diretriz normativa e configuram uma concepção de infância que valoriza a ludicidade, as interações e a aprendizagem contextualizada. Para o professor, essa organização curricular representa, simultaneamente, um desafio e uma oportunidade, ao exigir o planejamento de práticas letivas que favoreçam a experimentação, o diálogo, a investigação, a criatividade e a articulação entre diferentes áreas do conhecimento. Nessa conjuntura, os conhecimentos matemáticos assumem papel relevante, especialmente no Campo de Experiências “Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações”, por possibilitar às crianças construir noções lógico-matemáticas a partir das experiências vivenciadas em seu cotidiano.

A BNCC orienta que as práticas letivas da Educação Infantil sejam organizadas a partir das interações e das brincadeiras, consideradas eixos estruturantes do trabalho pedagógico, ao afirmar que:

> As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, e devem garantir experiências que promovam o desenvolvimento integral das crianças nos diferentes Campos de Experiência. (Brasil, 2018, p. 36).

Nesse contexto, o professor assume papel central na organização das experiências educativas, cabendo-lhe planejar, mediar e avaliar intencionalmente situações de aprendizagem que integrem o brincar, o conviver, o explorar, o participar, o expressar e o conhecer como caminhos para a construção dos conhecimentos. A prática letiva requer observação, escuta sensível e acompanhamento permanente das crianças, respeitando seus tempos, interesses e formas de expressão. Dessa maneira, o processo educativo constitui um espaço de descoberta, interação e

desenvolvimento integral, favorecendo aprendizagens contextualizadas, significativas e socialmente compartilhadas.

Dentre os Campos de Experiência, “Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações” consolida-se como o principal eixo articulador para a construção dos conhecimentos matemáticos na Educação Infantil. Esse Campo de Experiências ultrapassa a simples introdução de números e operações, ao promover uma abordagem investigativa e exploratória da realidade. Por meio de situações de observação, comparação, classificação, seriação, correspondência, contagem e resolução de problemas, favorece o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, bem como a construção de conceitos relacionados às medidas, às relações espaciais, às noções temporais e às transformações observadas nos fenômenos naturais e sociais.

Sob esse ponto de vista, a articulação entre o Campo de Experiências “Corpo, gestos e movimentos” e o Campo “Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações” amplia as possibilidades de desenvolvimento dos conhecimentos matemáticos na Educação Infantil. Ao integrar experiências corporais, movimento, coordenação motora, equilíbrio, orientação espacial e exploração do ambiente às situações de aprendizagem matemática, o professor favorece práticas letivas intencionalmente planejadas, contextualizadas e coerentes com os pressupostos da BNCC. Essa aproximação evidencia o potencial das atividades psicomotoras para fortalecer o letramento matemático na infância, articulando o desenvolvimento corporal às experiências de construção dos conhecimentos matemáticos.

Percebe-se que essas discussões permitem compreender como os pressupostos da BNCC materializam-se na prática docente. À vista disso, a análise dos Campos de Experiência conduz à discussão do conceito de prática letiva, compreendida como dimensão fundamental da ação pedagógica do professor que ensina Matemática na Educação Infantil. Nessa orientação, torna-se possível refletir sobre os elementos que estruturam o fazer docente, como o planejamento, a proposição de tarefas, a organização das interações pedagógicas e os papéis assumidos pelo docente e pelas crianças na construção do conhecimento matemático.

1.4.2 Formação Continuada de Professores em Serviço na Educação Infantil

A formação continuada de professores constitui um dos pilares fundamentais para a qualificação da Educação Infantil, pois favorece o desenvolvimento profissional docente mediante a ampliação dos conhecimentos, a reflexão crítica sobre a prática e a atualização permanente frente às transformações sociais, culturais e educacionais. Tomando isso por base, Souza e Ponte (2012,

p. 468) afirmam que “é amplamente reconhecida a importância da formação contínua para o desenvolvimento profissional docente, promovendo dinâmicas de atualização e aprofundamento do conhecimento necessário para o exercício da profissão”. Logo, o professor é continuamente desafiado a confrontar seus saberes com novos referenciais teóricos e metodológicos, ressignificando sua atuação pedagógica diante das demandas que emergem no cotidiano escolar. Essa postura investigativa e reflexiva torna-se indispensável para a construção de práticas educativas coerentes com as especificidades da infância e com os princípios que orientam a Educação Infantil.

No contexto da BNCC, a formação continuada assume papel estratégico, já que cabe ao professor compreender os fundamentos dos Campos de Experiência e transformá-los em práticas letivas intencionalmente planejadas e significativas. Tal perspectiva exige que o docente ultrapasse a apropriação conceitual do documento, desenvolvendo competências para selecionar metodologias, estratégias e recursos capazes de materializar os objetivos de aprendizagem no cotidiano da pré-escola. Diante disso, reafirma-se a indissociabilidade entre teoria e prática, como destaca D’Ambrosio (1996, p. 81): “nenhuma teoria é final, assim como nenhuma prática é definitiva, e não há teoria e prática desvinculadas”.

Outro aspecto relevante da formação continuada é a valorização dos espaços coletivos de estudo, diálogo e compartilhamento de experiências entre os professores. Esses momentos favorecem a construção colaborativa de conhecimentos, fortalecem a identidade profissional e ampliam a capacidade de análise crítica das práticas desenvolvidas. Sob esse ângulo, Souza e Ponte (2012, p. 469), ao discutirem o desenvolvimento profissional docente a partir de Ponte (2005), destacam que o professor deve “ver a si mesmo, permanentemente, como um aprendiz, como um agente ativo no seu local de trabalho e como um interveniente disposto a colaborar com os colegas”. Tal concepção evidencia que a formação continuada se fortalece nos processos colaborativos e reflexivos vivenciados no cotidiano escolar. Nesse contexto, o acompanhamento pedagógico assume função relevante ao estimular processos permanentes de reflexão e aperfeiçoamento da ação docente, contribuindo para que o docente avalie continuamente os efeitos de sua prática e realize os ajustes necessários à promoção de aprendizagens significativas.

Além de favorecer a construção coletiva dos saberes docentes, a formação continuada constitui um espaço permanente de reflexão sobre a própria prática pedagógica, possibilitando que o professor ressignifique seus conhecimentos, reorganize seus planejamentos e fortaleça sua atuação profissional. Sob esse entendimento, Barreiro (2009, p. 101), ao discutir a pesquisa-formação, afirma que ela exige “[...] um trabalho de autorreflexão constante, agregando saberes

construídos na e da experiência o tempo todo, não podendo ser considerado prescrição que imobiliza e impede o crescimento das singularidades".

Essa compreensão aproxima os processos de formação continuada defendidos nesta investigação, ao reconhecer que o desenvolvimento profissional docente se consolida quando o professor articula reflexão, experiência, estudo e prática letiva em um movimento permanente de aperfeiçoamento profissional. A dissertação de Lucinéia Gomes (2024) reafirma essa compreensão ao ressaltar que os processos formativos favorecem a reorganização da prática letiva por meio da reflexão crítica e da construção compartilhada de conhecimentos.

Os pressupostos anteriormente apresentados demonstram que a formação continuada não se limita à atualização de conhecimentos, mas repercute diretamente na organização do planejamento, na mediação pedagógica, na avaliação das aprendizagens e na reflexão crítica sobre a prática docente. Sob esse prisma, o planejamento constitui um dos principais instrumentos da ação pedagógica, pois organiza, orienta e confere intencionalidade ao trabalho docente.

Brasil (2014, p. 7) salienta que:

> O planejamento é um dos meios para se programar as ações docentes. Para que o planejamento se torne um orientador da ação docente, ele precisa refletir um processo de racionalização, organização e coordenação do fazer pedagógico, articulando a atividade escolar, as práticas culturais e sociais da escola, os objetivos, os conteúdos, os métodos e o processo de avaliação (Brasil, 2014, p. 7).

Investir na formação continuada significa investir, sobretudo, na qualidade das aprendizagens e no desenvolvimento integral das crianças. Essa concepção desloca o professor da posição de mero transmissor de conhecimentos para a de mediador do processo educativo, responsável por organizar situações de aprendizagem que favoreçam a participação ativa das crianças. Ao defender uma perspectiva centrada na participação dos estudantes na construção do conhecimento, D'Ambrosio (1989, p. 16) assevera:

> Propostas que colocam o aluno como o centro do processo educacional, enfatizando o aluno como um ser ativo no processo de construção de seu conhecimento. Propostas essas onde o professor passa a ter um papel de orientador e monitor das atividades propostas aos alunos e por eles realizadas. (D'Ambrosio, 1989, p. 16).

Franco (2016) compreende a docência como uma prática social complexa, cuja organização ultrapassa os limites da sala de aula e envolve os processos formativos, os espaços-tempos escolares, as condições institucionais de trabalho, as expectativas profissionais e as relações construídas no contexto educativo. Para a autora, professores formados de maneira pouco

reflexiva tendem a reproduzir práticas sem problematização crítica, enquanto a formação continuada favorece a constituição de profissionais dialogantes, críticos e conscientes das intencionalidades que orientam sua ação pedagógica.

Nessa interpretação, o desenvolvimento profissional docente requer processos formativos permanentes capazes de articular teoria e prática em uma perspectiva de práxis. Silva (2021) argumenta que é na unidade entre reflexão teórica e ação pedagógica que se torna possível compreender a realidade educacional e transformá-la.

Essa compreensão aproxima-se da perspectiva da pesquisa-formação adotada nesta investigação. Ao definir esse percurso metodológico, buscou-se desenvolver um processo comprometido não apenas com a produção do conhecimento científico, mas também com a transformação das práticas dos professores participantes e do próprio pesquisador. Essa concepção encontra respaldo em Louzada (2024, p. 71), ao declarar que “nossa ideia sempre foi realizar um tipo de pesquisa que tivesse comprometimento com a transformação dos sujeitos da pesquisa, incluindo a da pesquisadora em relação às discussões produzidas coletivamente”. Então, compreendemos que a formação continuada, orientada pela intencionalidade pedagógica e pela reflexão coletiva sobre as práticas letivas, potencializa a construção de ambientes educativos mais inclusivos, participativos e comprometidos com a aprendizagem das crianças.

Compreende-se que a formação continuada na Educação Infantil se configura como um processo permanente de desenvolvimento profissional, produção de conhecimentos, reflexão crítica, ressignificação da prática e aperfeiçoamento da docência. Mais do que promover a atualização de saberes, constitui-se como elemento estruturante para a construção de práticas letivas cada vez mais conscientes, intencionais e comprometidas com o desenvolvimento integral das crianças.

1.4.3 Práticas Letivas na Educação Infantil

A prática letiva constitui um elemento central do trabalho docente, sendo compreendida como o conjunto de situações e ações desenvolvidas pelo professor no contexto da sala de aula (Souza, 2014). Na Educação Infantil, essa dimensão assume relevância ainda maior por envolver a mediação de experiências que favorecem o desenvolvimento integral das crianças, por meio das interações, das brincadeiras e de situações de aprendizagem intencionalmente planejadas.

Segundo Souza (2014, p. 111), “o termo prática letiva é um conceito que reporta às situações de trabalho do professor no interior da sala de aula”. Essa compreensão amplia o entendimento da docência para além da execução de atividades, reconhecendo a prática letiva

como um espaço de planejamento, mediação, acompanhamento, avaliação e reflexão sobre os processos de aprendizagem vivenciados pelas crianças.

Nesse pensamento, D'Ambrosio (1989) defende propostas pedagógicas que colocam a criança no centro do processo educativo, reconhecendo-a como sujeito ativo na construção do conhecimento, enquanto o professor assume o papel de orientador e mediador das experiências de aprendizagem. Tal concepção vai ao encontro dos pressupostos da Educação Infantil ao compreender que a aprendizagem ocorre por intermédio das interações estabelecidas entre as crianças, os diferentes sujeitos, os objetos e os contextos socioculturais, exigindo do docente uma atuação intencional, sensível e comprometida com o desenvolvimento infantil.

Ao discutir a organização da ação docente, Souza e Ponte (2012, p. 470) afirmam: "É possível observar e, consequentemente, nomear três fases constituídas de numerosas dimensões interconectadas que se identificam na prática letiva do professor: antes (pré-ativa), durante (interativa) e após a aula (pós-ativa)".

Esse ponto de vista evidencia que a prática letiva constitui um processo contínuo e articulado, no qual planejamento, desenvolvimento, acompanhamento, avaliação e reflexão integram uma mesma dinâmica de organização da ação pedagógica. Souza (2014) compreende a prática letiva como um processo estruturado em três fases interdependentes: pré-ativa, interativa e pós-ativa, cuja articulação qualifica o desenvolvimento das práticas letivas.

A fase pré-ativa corresponde ao planejamento das ações pedagógicas, momento em que o professor define objetivos, estratégias e intencionalidades educativas. Sacristán e Gómez (1998) destacam que o planejamento não restringe a ação docente; pelo contrário, oferece segurança e flexibilidade para enfrentar situações imprevistas, favorecendo a criatividade, a tomada de decisões pedagógicas e a construção de práticas coerentes com as necessidades das crianças.

A fase interativa trata do desenvolvimento das atividades e das decisões assumidas durante o processo educativo, exigindo do professor permanente capacidade de observação, mediação e reflexão para ressignificar as experiências vivenciadas pelas crianças (Souza, 2014). É o momento em que o planejamento ganha concretude por meio das interações estabelecidas entre professor, crianças, conhecimentos e contexto educativo, exigindo sensibilidade para reorganizar continuamente a ação pedagógica diante das demandas que emergem no cotidiano escolar.

Por sua vez, a fase pós-ativa compreende os momentos de avaliação e análise crítica da prática desenvolvida, possibilitando ao docente interpretar os resultados alcançados, identificar desafios, reorganizar estratégias e aperfeiçoar continuamente sua atuação pedagógica. Souza e Ponte (2012, p. 471) ressaltam que "a fase pós-ativa remete para a avaliação e reflexão daquilo que foi desenvolvido pelo professor antes e durante a aula, permitindo uma nova compreensão e uma

análise crítica do que foi realizado". Nesse cenário, a avaliação ultrapassa seu caráter meramente verificativo para constituir-se como um processo permanente de reflexão crítica sobre a prática docente, favorecendo a ressignificação das ações pedagógicas e fortalecendo o desenvolvimento profissional do professor.

Freire (1986) enfatiza que o educador deve assumir uma postura dialógica e libertadora, construindo o conhecimento com as crianças e valorizando sua participação ativa no processo educativo. Esse entendimento reforça que ensinar não significa simplesmente transmitir conhecimentos, mas criar condições para que a criança participe ativamente da construção de suas aprendizagens, atribuindo significado às experiências vivenciadas.

Com base nas discussões apresentadas, compreende-se que a prática letiva na Educação Infantil se configura como uma ação pedagógica intencional, dinâmica, reflexiva e continuamente ressignificada, na qual planejamento, mediação, acompanhamento, avaliação e reflexão constituem dimensões indissociáveis do trabalho docente. Mais do que organizar atividades, compete ao professor criar situações de aprendizagem que favoreçam a participação ativa das crianças, respeitem suas singularidades e promovam seu desenvolvimento integral. Sob essa ótica, as práticas letivas constituem importante elemento para a concretização dos pressupostos da BNCC, especialmente ao favorecer a articulação entre os Campos de Experiência e a construção de aprendizagens contextualizadas, significativas e coerentes com as especificidades da Educação Infantil.

1.5 Estrutura da Pesquisa

Considerando os objetivos propostos e a questão norteadora desta investigação, a presente dissertação está organizada em capítulos, conforme consta na Figura 2, apresentada, a seguir:

Figura 2 - Fluxograma – Capítulos da Pesquisa



Fonte: Elaborado com auxílio da IA Chatgpt

No Capítulo 1 – Introdução - apresentamos a motivação e a trajetória acadêmica do pesquisador, sua experiência com a temática investigada, a problemática e a questão norteadora da pesquisa, os objetivos, a justificativa e a relevância do estudo, o referencial teórico que alicerça a investigação e a estrutura da dissertação.

No **Capítulo 2 – Revisão Sistemática da Literatura** - apresentamos a Revisão Sistemática da Literatura (RSL), elaborada com a colaboração do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática nas Escolas (GEPEME), vinculado à Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus Universitário de Barra do Bugres (MT). Nesse capítulo, descrevem-se a contextualização da revisão, os procedimentos de coleta de dados, as características, a constituição e a distribuição do corpus, o movimento analítico desenvolvido e sua relação com a presente pesquisa.

No **Capítulo 3 – Metodologia da Pesquisa** - descrevemos os procedimentos metodológicos adotados na investigação, contemplando a natureza, a abordagem e a modalidade da pesquisa, os procedimentos de produção e de análise dos dados, os participantes envolvidos,

bem como a declaração de uso das ferramentas de Inteligência Artificial Generativa no desenvolvimento desta dissertação.

No **Capítulo 4 – Movimento de Categorização dos Dados -** apresentamos o processo de categorização dos dados, realizado por meio da Análise de Conteúdo, a partir dos registros e das interações produzidos durante o curso de extensão desenvolvido com os professores da Rede Municipal de Educação de Tangará da Serra (MT).

No **Capítulo 5 – Análise Interpretativa dos Dados -** apresentamos a interpretação das categorias de análise, desenvolvida por meio de um movimento dialógico entre os dados produzidos na pesquisa e os referenciais teóricos que sustentam a investigação, buscando compreender as evidências emergentes à luz dos objetivos propostos.

No **Capítulo 6 – Considerações Finais -** apresentamos as reflexões do pesquisador acerca dos principais resultados alcançados, as recomendações para futuras investigações e as considerações finais decorrentes do percurso investigativo desenvolvido.

CAPÍTULO 2 – REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA: CAMPOS DE EXPERIÊNCIA DA BNCC

Este capítulo apresenta a Revisão Sistemática da Literatura (RSL), realizada com o objetivo de identificar, analisar e compreender as produções acadêmicas brasileiras relacionadas aos Campos de Experiência da BNCC, à formação continuada de professores e ao ensino de Matemática na Educação Infantil, constituindo o referencial empírico que fundamenta a presente investigação.

A Revisão Sistemática da Literatura (RSL) foi desenvolvida com a colaboração do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática nas Escolas (GEPEME), vinculado à Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus Universitário de Barra do Bugres (MT).

Com o propósito de organizar o percurso investigativo, este capítulo está estruturado em sete momentos articulados entre si. Inicialmente, apresenta-se a contextualização da Revisão Sistemática da Literatura, explicitando seus fundamentos e sua relevância para a presente investigação. Na sequência, descrevem-se os procedimentos de coleta de dados utilizados na constituição da RSL, bem como as características, a constituição e a distribuição do corpus selecionado. Posteriormente, apresenta-se o movimento analítico da revisão, contemplando a identificação dos focos temáticos das pesquisas, sua descrição analítica e a discussão das principais evidências produzidas. Por fim, explicita-se como a presente pesquisa insere-se no cenário evidenciado pela revisão sistemática, destacando sua contribuição para o aprofundamento das discussões sobre os Campos de Experiência da BNCC, a formação continuada de professores e o ensino de Matemática na Educação Infantil.

A organização da RSL permitiu identificar tendências, aproximações teóricas, lacunas investigativas e perspectivas presentes nas dissertações e teses produzidas no Brasil entre 2019 e 2024. Esse movimento analítico constituiu importante parâmetro para a presente pesquisa, visto que possibilitou situar o objeto investigado no contexto da produção científica nacional, subsidiando tanto a construção do referencial teórico quanto a interpretação dos resultados obtidos no decorrer desta investigação.

2.1 Contextualizando a Revisão Sistemática de Literatura

A Revisão Sistemática da Literatura (RSL) constitui um importante procedimento metodológico para a organização, análise e síntese do conhecimento científico produzido sobre determinado objeto de investigação. Para Mendes e Pereira (2020, p. 209), a Revisão Sistemática consiste em “sistematizar aspectos de interesse contidos na literatura tomada como referência, de modo a seguir uma organização e um processo de seleção que evidencie o que foi feito para, posteriormente, ter possibilidade de apontar rumos de investigações”. Sob esse olhar, a RSL possibilita identificar tendências, lacunas, avanços e perspectivas presentes na produção científica, contribuindo para a consolidação do conhecimento e para o delineamento de novas investigações.

A escolha do objeto desta revisão foi embasada nas transformações promovidas pela BNCC, que redefiniu a organização curricular da Educação Infantil ao instituir os Campos de Experiência como eixo estruturante das práticas letivas. Essa proposta representa um avanço na valorização das interações, das brincadeiras e do protagonismo infantil como princípios orientadores do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, reconhecendo-as como sujeitos ativos na construção dos conhecimentos. Nesse enquadramento, torna-se relevante investigar como a produção acadêmica brasileira tem abordado a formação continuada de professores da Educação Infantil e sua articulação com os Campos de Experiência, particularmente no que se refere aos conhecimentos matemáticos.

Essa compreensão encontra respaldo em Galvão e Ricarte (2019), que concebem a Revisão Sistemática da Literatura como uma modalidade de pesquisa desenvolvida a partir de protocolos metodológicos específicos, capazes de organizar, selecionar, analisar e interpretar o conhecimento produzido sobre determinado tema, possibilitando identificar evidências, lacunas e contribuições presentes na literatura científica (Galvão; Ricarte, 2019, p. 30). Por esse ângulo, os autores afirmam que:

> Revisão de literatura é um termo genérico, que compreende todos os trabalhos publicados que oferecem um exame da literatura abrangendo assuntos específicos. É possível encontrar diversos artigos de revisão de literatura que apresentam diferentes abordagens para as diferentes etapas do desenvolvimento desses trabalhos" (Galvão; Ricarte, 2019, p. 2).

Além da fundamentação conceitual, a Revisão Sistemática da Literatura caracterizou-se pelo rigor metodológico empregado na seleção, organização e análise das produções científicas. Brizola e Fantin (2017, p. 29) destacam que a RSL contempla etapas imprescindíveis para o desenvolvimento da investigação:

> **a)** fontes de busca da temática; **b)** estratégias para minimizar o viés da pesquisa; **c)** avaliação dos estudos e da literatura selecionada para compor a

> RSL; **d)** ferramentas a serem utilizadas na síntese dos resultados; e, por fim, **e)** apresentação do estudo (Brizola; Fantin, 2017, p. 29).

Com base nesses pressupostos metodológicos apresentados por Mendes e Pereira (2020), Galvão e Ricarte (2019) e Brizola e Fantin (2017), definimos o percurso investigativo da presente Revisão Sistemática da Literatura, direcionada à análise das produções acadêmicas relacionadas aos Campos de Experiência da BNCC, à formação continuada de professores e ao ensino de Matemática na Educação Infantil.

Esta Revisão Sistemática da Literatura tem como propósito identificar, analisar e compreender como a formação continuada de professores da Educação Infantil vem sendo abordada nas dissertações e teses produzidas no Brasil, mormente no que se refere à implementação dos Campos de Experiência da BNCC. A atenção concentra-se, de modo particular, nas pesquisas que discutem a construção dos conhecimentos matemáticos a partir do Campo de Experiências "Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações", considerando sua articulação com os demais Campos de Experiência na visão do desenvolvimento integral das crianças.

Para orientar esse percurso investigativo, formulamos a seguinte questão norteadora: **Como as pesquisas acadêmicas têm abordado a formação continuada de professores da Educação Infantil no contexto dos Campos de Experiência da BNCC, com ênfase na construção dos conhecimentos matemáticos?**

Em consonância com essa questão, estabelecemos como objetivo da Revisão Sistemática da Literatura analisar como a formação continuada de professores da Educação Infantil tem sido discutida em dissertações e teses brasileiras à luz dos Campos de Experiência da BNCC, com foco no Campo de Experiências "Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações", relacionado à construção dos conhecimentos matemáticos na Educação Infantil.

Para alcançar esse objetivo, foram adotados critérios metodológicos rigorosos para a busca, seleção, organização e análise das produções científicas, fundamentados nos referenciais da pesquisa qualitativa em educação e da Revisão Sistemática da Literatura. Galvão e Pereira (2014, p. 183) expõem que esse procedimento metodológico "visa identificar, selecionar, avaliar e sintetizar as evidências disponíveis sobre um determinado tema". Por esse motivo, esta revisão busca mapear o estado do conhecimento produzido sobre a temática e identificar lacunas investigativas, tendências e possibilidades que subsidiem o fortalecimento da formação continuada de professores e o desenvolvimento de novas pesquisas sobre os Campos de Experiência da BNCC e os conhecimentos matemáticos na Educação Infantil.

2.2 Procedimentos de Coleta de Dados Da RSL

O recorte temporal compreendido entre os anos de **2019 e 2024** foi definido em razão da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ocorrida em 2017 (Brasil, 2017), marco normativo que reorganizou a Educação Infantil ao instituir os Campos de Experiência como eixo estruturante das práticas letivas. Considerando o período necessário para a implementação das diretrizes curriculares e para a produção das primeiras pesquisas acadêmicas decorrentes desse processo, entende-se que esse intervalo temporal possibilita identificar e analisar as dissertações e teses produzidas após a consolidação inicial da BNCC no contexto educacional brasileiro.

A definição dos estudos que compuseram o corpus da Revisão Sistemática da Literatura versa sobre pressupostos metodológicos apresentados por Mendes e Pereira (2020, p. 203), que destacam a etapa de seleção como um dos momentos mais relevantes da RSL, visto que “o formato de se fazer a seleção dos trabalhos depende de vários fatores, como quantitativo de trabalhos encontrados nas bases, tipo de bases, tipo de material a ser pesquisado etc.”. Sob esse viés, a seleção das pesquisas foi orientada por critérios de inclusão e exclusão previamente estabelecidos, buscando garantir a consistência metodológica e a pertinência dos estudos em relação ao objetivo da revisão.

Na etapa de seleção, as 23 pesquisas identificadas na busca inicial foram submetidas aos critérios previamente definidos. Foram incluídas as dissertações e teses que atenderam aos descritores estabelecidos e que apresentavam relação direta com o objeto desta investigação, sendo excluídos os estudos que não respondiam à questão norteadora da Revisão Sistemática da Literatura ou que não apresentavam aderência aos objetivos propostos.

A coleta dos dados foi realizada por meio do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando os descritores “Campos de Experiência”, “Educação Infantil”, “Ensino de Matemática” e “BNCC”, empregados de forma combinada para identificar as produções acadêmicas que após os critérios de inclusão e exclusão, constituíram o corpus da presente Revisão Sistemática da Literatura.

2.3 Características, Constituição e Corpus

O corpus desta Revisão Sistemática da Literatura é constituído por 23 produções acadêmicas, entre dissertações de mestrado e teses de doutorado, defendidas no período de 2019 a 2024, que abordam temáticas relacionadas à formação continuada de professores da Educação

Infantil, com ênfase na articulação entre os Campos de Experiência da BNCC e os conhecimentos matemáticos. As produções foram localizadas em duas bases de dados amplamente reconhecidas pela comunidade científica brasileira: o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

A definição desse recorte temporal assenta-se na homologação da BNCC (Brasil, 2017), marco normativo que redefiniu a organização curricular da Educação Infantil e impulsionou novas discussões acerca dos Campos de Experiência e de suas implicações para a formação continuada de professores. As pesquisas selecionadas refletem os desafios, avanços e perspectivas decorrentes da implementação desse documento normativo nas redes de ensino e nas práticas letivas desenvolvidas pelos professores da Educação Infantil.

Para organizar e sistematizar as informações das pesquisas selecionadas, utilizou-se um formulário elaborado na plataforma Google Forms, instrumento que possibilitou a coleta padronizada dos dados e favoreceu a organização do corpus analítico. Segundo Bardin (2016, p. 96), o corpus da pesquisa constitui-se como “o conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”. Nessa perspectiva, a utilização do formulário contribuiu para assegurar maior sistematização, uniformidade e rigor na organização das informações extraídas das dissertações e teses analisadas.

As informações registradas contemplaram: autor(a) da pesquisa, orientador(a), título, nível acadêmico (mestrado ou doutorado), programa de pós-graduação, instituição de ensino superior, município, estado, ano de defesa, palavras-chave, objetivo da pesquisa, questão norteadora, participantes, procedimentos de produção dos dados, citações consideradas relevantes, considerações finais e referência bibliográfica. A organização desses elementos possibilitou uma análise criteriosa e comparativa das produções, subsidiando o movimento interpretativo desenvolvido nesta Revisão Sistemática da Literatura.

No Quadro 1, apresentamos a relação das 23 produções acadêmicas que constituem o corpus desta revisão, contemplando os autores, o nível de titulação (mestrado ou doutorado), os títulos das pesquisas e o ano de defesa. Essa organização permite visualizar o panorama da produção científica brasileira sobre a formação continuada de professores da Educação Infantil, considerando as discussões relacionadas aos Campos de Experiência da BNCC e aos conhecimentos matemáticos.

A distribuição das pesquisas salienta o predomínio das dissertações de mestrado, demonstrando o protagonismo dos programas de pós-graduação *stricto sensu* na produção de conhecimentos sobre a implementação da BNCC e a formação continuada de professores da

Educação Infantil. As teses de doutorado, embora em menor número, ampliam essa compreensão ao apresentarem investigações mais aprofundadas e de maior abrangência analítica, enriquecendo o panorama científico construído nesta Revisão Sistemática da Literatura.

Quadro 1 - Corpus da RSL

Nº	AUTOR (A)	NÍVEL	TÍTULO DA PESQUISA	ANO
01	ANA HELENA RIZZI CINTRA	Mestrado	CAMPOS DE QUAIS EXPERIÊNCIAS? DIÁLOGO ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL E ARTE EDUCAÇÃO A PARTIR DE UMA LEITURA CRÍTICA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	2022
2	ANA RAQUEL BECKMANN	Mestrado	TAPETE PEDAGÓGICO: UM RECURSO DIDÁTICO PARA INTRODUZIR O ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	2021
3	ANDREA DRUMOND BONETTI DA SILVA	Mestrado	A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR POR CAMPOS DE EXPERIÊNCIA: COMO A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS ENFOCA ESSA QUESTÃO?	2021
4	ANNE PATRÍCIA GÓES	Mestrado	REFERENCIAL CURRICULAR DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS: CAMPOS DE EXPERIÊNCIA NOVAS DISPOSIÇÕES OU A MESMA GOVERNAMENTALIDADE NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS	2021
5	BÁRBARA DE ALMEIDA BASSOTTO	Mestrado	O PAPEL DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO DESENVOLVIMENTO DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS RELACIONADAS AOS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	2019
6	BEATRIZ BERTOLDI BORNANCIM	Mestrado	OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA	2023
7	CASSIANO LIMA DA SILVEIRA SANTOS	Mestrado	MÚSICA E MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS POSSÍVEIS E CONEXÕES ENTRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM CRIANÇAS DE 5 ANOS A PARTIR DA PERSPECTIVA DA ABORDAGEM ORFF-SCHULWERK	2020
8	CÁTIA FRANCZIAK ZAMBONATO	Mestrado	CAMPOS DE EXPERIÊNCIA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: REFLEXÕES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DO DIÁLOGO COM A ABORDAGEM REGGIO EMILIA (ITÁLIA)	2020
9	DANIELI BACHTCHEN	Mestrado	EDUCAÇÃO INFANTIL E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): POSSIBILIDADES E DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA	2022
10	ELIANE MACHADO DA SILVA	Mestrado	VIDA SUSTENTÁVEL: O JOGO COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	2023
11	ESTHER DE DAVID MAICÁ	Mestrado	BAÚ ITINERANTE COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	2022
12	FERNANDO DIANA	Doutorado	PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL (COM FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA): PERCEPÇÕES E POSSIBILIDADES SOBRE A BNCC E O ARRANJO CURRICULAR POR CAMPOS DE EXPERIÊNCIA.	2023
13	JÚLIA INÊS PINHEIRO	Doutorado	SABERES DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE A BNCC: FONTES, APROPRIAÇÕES,	2022

	BOLOTA PIMENTA		IMPLICAÇÕES E DESAFIOS.	
14	MARCOS HENRIQUE RIBEIRO	Mestrado	MATEMÁTICA E EDUCAÇÃO INFANTIL - PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS SOBRE ARTICULAÇÕES COM OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA	2022
15	MARIA LUCIA SILVEIRA VIEIRA	Mestrado	BRINCANDO DE APRENDER: UM RECURSO PARADIDÁTICO PARA A APRENDIZAGEM DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	2023
16	MEIRE CARDOSO DE LIMA	Mestrado	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTUDOS IMPLEMENTAÇÃO EM UMA CRECHE DO MUNICÍPIO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO (SP)	2020
17	NATALIA DE ALMEIDA GHIDINI	Mestrado	CAMPOS DE EXPERIÊNCIA NA BNCC E SUAS IMPLICAÇÕES NA CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	2020
18	SANDRO AUGUSTO ARACHESKI	Mestrado	TPACK – CONHECIMENTO TECNOLÓGICO E PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO: ANÁLISE DE SUA IMPORTÂNCIA NA PRÁTICA DOCENTE E NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL	2019
19	SELMA REGINA DE OLIVEIRA	Mestrado	A EDUCAÇÃO INFANTIL DO/PELO MOVIMENTO NOS ESPAÇOS EXTRASSALA DE AULA	2024
20	SIMONE DE ARRIAL CERENTINI	Mestrado	SEQUÊNCIA DIDÁTICA INTERATIVA PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO LÓGICO-MATEMÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	2022
21	TAMIRES LAYS TOMIO	Mestrado	FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPLORANDO MATEMÁTICA EM ATIVIDADES RELACIONADAS AOS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA	2021
22	VALDIRENE MOURA DA SILVA.	Doutorado	AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMPARTILHADAS PELOS DOCENTES DA GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO – VALE DO CAPIBARIBE (PE)	2021
23	VANESSA LIMA BERTOLAZI SIMON	Mestrado	A ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA POR MEIO DE ATIVIDADES PRÁTICAS: OLHARES PARA OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA NA PRÉ-ESCOLA	2020

Fonte: Dados da pesquisa (2026)

Complementando as informações apresentadas no Quadro 1, a Tabela 1 ressalta a distribuição das dissertações e teses por instituição de ensino superior, permitindo identificar os principais polos de produção científica relacionados à formação continuada de professores da Educação Infantil, aos Campos de Experiência da BNCC e aos conhecimentos matemáticos. Observa-se que a Universidade Franciscana (UFN) concentra o maior número de pesquisas selecionadas, correspondendo a 26,08% do corpus analisado, seguida pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), com 13,04%, e pelas universidades Federal de São Carlos (UFSCar), Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) e Regional de Blumenau (FURB), cada uma com 8,69%.

Esses resultados destacam a contribuição dessas instituições para o avanço das investigações na área, além de sinalizarem possíveis centros de referência para futuras pesquisas,

ações de formação continuada e articulações entre universidades, sistemas de ensino e políticas públicas educacionais.

Tabela 1 - Distribuição das Dissertações e Teses nas Universidades

Universidade / Instituição	Frequência	Percentual (%)
Universidade Franciscana (UFN)	6	26,08%
Universidade Federal do Paraná (UFPR)	3	13,04%
Universidade Federal de São Carlos UFSCAR	2	8,69%
Universidade Federal da Fronteira Sul UFFS	1	4,34%
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP	2	8,69%
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo USP	1	4,34%
Universidade Federal do Amazonas UFAM	1	4,34%
Universidade Estadual do Centro-Oeste UNICENTRO	1	4,34%
Universidade Nove de Julho UNINOVE	1	4,34%
Universidade de Passo Fundo UPF	1	4,34%
Centro Universitário Internacional UNINTER	1	4,34%
Universidade Regional de Blumenau FURB	2	8,69%
Universidade Federal de Pernambuco UFPE	1	4,34%

Fonte: dados da pesquisa (2026)

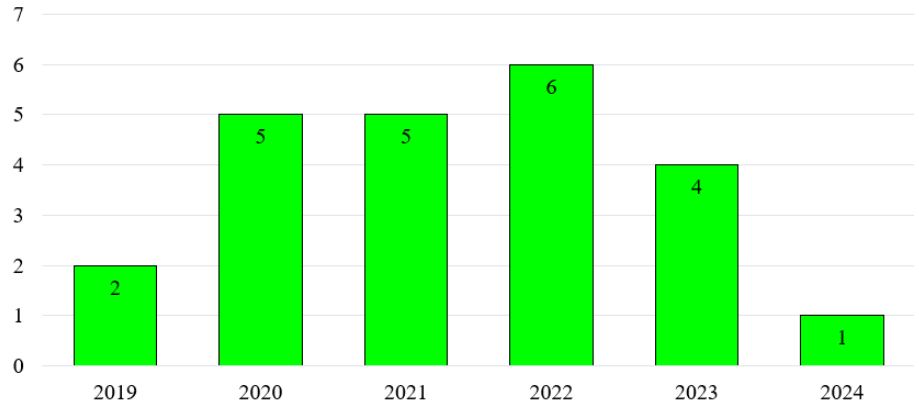
A Tabela 1 demonstra que as pesquisas selecionadas se encontram distribuídas entre diferentes instituições brasileiras de ensino superior, revelando a amplitude geográfica e institucional das investigações sobre a formação continuada de professores da Educação Infantil no contexto da BNCC. Embora exista uma concentração mais expressiva na Universidade Franciscana (UFN), responsável por aproximadamente um quarto das produções analisadas, observa-se que a temática também tem sido desenvolvida em universidades federais, estaduais, comunitárias e privadas, indicando o interesse de diferentes programas de pós-graduação pela discussão.

Além da predominância da UFN, destacam-se a Universidade Federal do Paraná (UFPR), a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), cada uma com três pesquisas, e a Universidade Regional de Blumenau (FURB), com duas pesquisas. As demais instituições contribuíram com uma produção, correspondendo individualmente a 4,34% do corpus investigado.

Essa distribuição sinaliza que as discussões sobre formação continuada de professores, Campos de Experiência da BNCC e conhecimentos matemáticos vêm sendo desenvolvidas em diferentes regiões do país, ainda que de maneira desigual. Ao mesmo tempo em que demonstra a existência de grupos consolidados de pesquisa em determinadas instituições, também revela oportunidades para a ampliação de estudos em outras universidades e programas de pós-graduação, contribuindo para o fortalecimento da produção científica nacional sobre a temática.

Apresentamos, a seguir, na Figura 3, a distribuição das dissertações e teses selecionadas na Revisão Sistemática da Literatura, considerando o período de 2019 a 2024.

Figura 3 - Distribuição das Dissertações e Teses por Ano



Fonte: dados da pesquisa (2026)

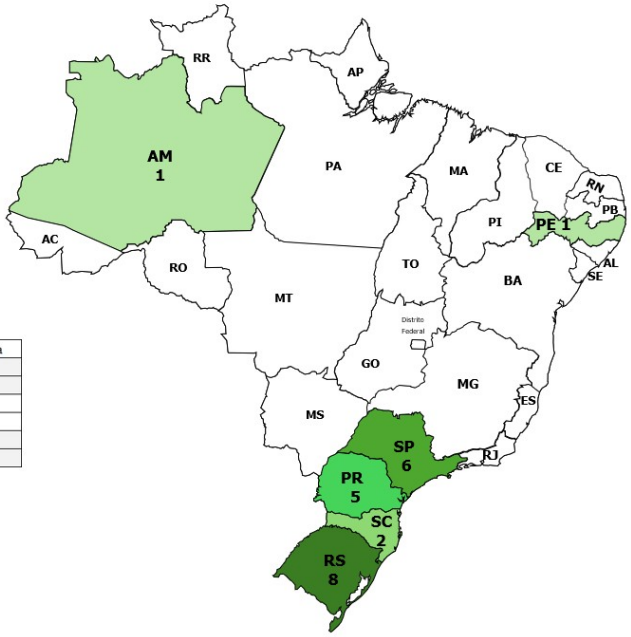
A Figura 3 evidencia a distribuição temporal das 23 produções acadêmicas que constituem o corpus desta Revisão Sistemática da Literatura. Observamos que o maior número de pesquisas foi defendido em 2022, com seis produções, seguido dos anos de 2020 e 2021, ambos com cinco pesquisas. Em 2023 foram identificadas quatro produções, enquanto 2019 apresentou duas pesquisas e 2024, considerando o período delimitado para a coleta dos dados, registrou uma produção, totalizando as 23 dissertações e teses que compõem o corpus da revisão.

A distribuição temporal evidencia um crescimento da produção científica nos primeiros anos posteriores à homologação da BNCC, com maior concentração de pesquisas entre 2020 e 2022. Esse comportamento pode estar relacionado ao período de implementação e consolidação das diretrizes da BNCC nas redes de ensino e ao consequente interesse dos programas de pós-graduação em investigar seus impactos na Educação Infantil, especialmente no que se refere aos Campos de Experiência e à formação continuada de professores.

Embora se observe uma redução no número de pesquisas identificadas em 2023 e 2024, esse resultado deve ser analisado com cautela, levando em conta que o recorte temporal da presente Revisão Sistemática da Literatura compreende apenas as produções disponíveis até o momento da coleta dos dados. Ainda assim, os resultados demonstram que a temática permaneceu presente na agenda de pesquisa dos programas de pós-graduação brasileiros ao longo de todo o período investigado, evidenciando sua relevância para o campo da Educação Infantil.

Apresentamos, a seguir, na Figura 2, a distribuição geográfica das pesquisas, abrangendo os estados do Brasil.

Figura 4 - Distribuição Geográfica das Teses e Dissertações



Universidade / Instituição	Frequência
Rio Grande do Sul	8
São Paulo	6
Paraná	5
Santa Catarina	2
Amazonas	1
Pernambuco	1

Fonte: dados da pesquisa (2026)

A **Figura 4** representa o domínio da Região Sul do Brasil nas pesquisas entre dissertações e teses que abordam temas relacionados à formação continuada de professores da Educação Infantil, com ênfase na articulação entre os Campos de Experiência da BNCC e o ensino da Matemática, totalizando 15 produções. Destaca-se o estado do Rio Grande do Sul, com 8 pesquisas, seguido pelo Paraná, com 5, e Santa Catarina com 2. Além disso, identificaram-se 6 pesquisas na Região Sudeste, todas desenvolvidas no estado de São Paulo, e mais 2 produções em outras regiões: uma na Região Nordeste, no estado de Pernambuco, e outra na Região Norte, no estado do Amazonas.

A caracterização do corpus, tanto sob a perspectiva institucional quanto temporal, permitiu compreender o cenário de produção científica acerca da formação continuada de professores da Educação Infantil, dos Campos de Experiência da BNCC e dos conhecimentos matemáticos. A partir dessa caracterização inicial, a seção seguinte concentra-se na análise dos focos temáticos das pesquisas selecionadas, buscando identificar aproximações, especificidades e contribuições para o objeto desta investigação.

Apresentamos, na Tabela 2, a distribuição dos orientadores responsáveis pelas dissertações e teses que compõem o corpus da presente Revisão Sistemática da Literatura. Essa caracterização possibilita identificar os pesquisadores que têm contribuído para o desenvolvimento de investigações relacionadas à formação continuada de professores da Educação Infantil, aos Campos de Experiência da BNCC e aos conhecimentos matemáticos.

Tabela 2 - Orientadores das Teses e Dissertações

Nº	Orientador (a)	Frequência	Percentual (%)
1	Sandra Cadore Peixoto	3	13,0%
2	Greice Scremin	2	8,7%
3	João Paulo Pooli	2	8,7%
4	Fraulen Vidigal de Paula	1	4,3%
5	Michelle de Freitas Bissoli	1	4,3%
6	Elsbeth Léia Spode Becker	1	4,3%
7	Maria do Carmo Monteiro Kobayashi	1	4,3%
8	Adriana Salete Loss	1	4,3%
9	Aliandra Cristina Mesomo Lira	1	4,3%
10	Fernando Donizete Alves	1	4,3%
11	Aline Sommerhalder	1	4,3%
12	Neila Tonin Agranionih	1	4,3%
13	Ligia de Carvalho Abões Vircelli	1	4,3%
14	Telmo Marcon	1	4,3%
15	Luana Priscila Wunsch	1	4,3%
16	Dagmar A. C. F. Hunger	1	4,3%
17	Viviane Clotilde da Silva	1	4,3%
18	Sérgio Paulino Abranches	1	4,3%
19	Aldo Sena de Oliveira	1	4,3%

Fonte: dados da pesquisa (2026)

Na tabela constam que as 23 produções acadêmicas selecionadas foram orientadas por 19 pesquisadores, demonstrando uma distribuição relativamente diversificada das orientações entre diferentes programas de pós-graduação brasileiros. Destaca-se a Prof.ª Dra. Sandra Cadore Peixoto, responsável pela orientação de três pesquisas, correspondendo a 13,0% do corpus analisado. Em seguida, aparecem a Prof.ª Dra. Greice Scremin e o Prof. Dr. João Paulo Pooli, cada um com duas orientações, representando 8,7% das produções selecionadas. Os demais 16 orientadores participaram com uma orientação cada, correspondendo, individualmente, a 4,3% das pesquisas analisadas. Essa distribuição apresenta que a temática investigada vem sendo desenvolvida por diferentes pesquisadores e grupos de pesquisa, indicando que o debate acerca da formação continuada de professores da Educação Infantil, dos Campos de Experiência da BNCC e dos conhecimentos matemáticos não se concentra em um único núcleo de investigação, mas está distribuído entre diversas instituições e programas de pós-graduação.

Embora alguns pesquisadores manifestem maior recorrência na orientação de estudos, os dados revelam uma expressiva diversidade de orientadores, aspecto que contribui para ampliar os referenciais teóricos, metodológicos e analíticos presentes nas pesquisas que compõem esta Revisão Sistemática da Literatura.

2.4 Movimento Analítico da RSL

Concluída a caracterização do corpus, procedeu-se à extração das palavras-chave das dissertações e teses selecionadas, com o objetivo de construir um panorama inicial das temáticas recorrentes nas produções que integram esta Revisão Sistemática da Literatura. Essa etapa constituiu um movimento de aproximação com o corpus, permitindo identificar os conceitos de maior incidência e possibilitando a organização do processo analítico desenvolvido nas etapas subsequentes.

Figura 5 – Nuvem de Palavras-Chave das Dissertações e Teses



Fonte: dados da pesquisa (2026)

A organização das palavras-chave em uma nuvem de palavras constituiu um recurso metodológico de apoio à análise exploratória desta Revisão Sistemática da Literatura. Essa estratégia possibilitou visualizar, de forma sintética, a frequência e a recorrência dos principais conceitos presentes nas pesquisas analisadas, destacando termos como BNCC, Educação Infantil, Campos de Experiência, formação continuada, professores e ensino de Matemática. A recorrência desses descritores comprova a centralidade dessas temáticas no conjunto das dissertações e teses selecionadas, permitindo uma primeira aproximação com o campo investigado.

Mais do que representar graficamente a frequência das palavras, a nuvem de palavras favoreceu a identificação das aproximações conceituais existentes entre os estudos, evidenciando a articulação entre políticas curriculares, práticas letivas, formação docente e conhecimentos

matemáticos no contexto da Educação Infantil. Desse modo, esse procedimento contribuiu para reconhecer tendências temáticas, identificar possíveis lacunas investigativas e compreender como os diferentes estudos dialogam entre si na constituição do campo científico analisado.

É indispensável destacar que a nuvem de palavras não constituiu, isoladamente, o procedimento analítico desta investigação. Seu emprego teve caráter exploratório e organizador, subsidiando a leitura sistemática das pesquisas e contribuindo para a identificação de aproximações temáticas que, posteriormente, foram aprofundadas por meio da Análise de Conteúdo, de acordo com os pressupostos metodológicos adotados nesta pesquisa. Dessarte, esse recurso auxiliou na organização inicial do corpus, favorecendo a constituição dos eixos de análise que orientaram a interpretação das produções acadêmicas.

A leitura integral das dissertações e teses, associada à sistematização das informações extraídas e à análise das palavras-chave, possibilitou identificar oito eixos temáticos recorrentes nas pesquisas que compõem esta Revisão Sistemática da Literatura. Esses eixos representam os principais movimentos investigativos identificados no corpus e constituem a base para as análises apresentadas nas seções seguintes, nas quais são discutidas as aproximações, especificidades e contribuições das produções acadêmicas para a compreensão da formação continuada de professores da Educação Infantil, dos Campos de Experiência da BNCC e dos conhecimentos matemáticos.

Com o objetivo de compreender como as pesquisas selecionadas distribuem-se em relação aos seus principais direcionamentos investigativos, apresentamos, na Tabela 3, as Unidades de Registro (focos de análise) identificadas a partir da leitura integral das dissertações e teses, considerando, em especial, seus objetivos, procedimentos metodológicos, resultados e considerações finais das 23 produções que compõem o corpus desta Revisão Sistemática da Literatura. A tabela reúne as unidades de registro, a frequência de recorrência e sua representatividade no conjunto das pesquisas analisadas.

Tabela 3 - Unidades de Registros – Focos das Pesquisas – RSL

Unidades de Registro - Direcionamentos - Focos	Recorrências
Materiais e Recursos Pedagógicos	5
Conceitos da BNCC para a Educação Infantil	4
Formação Continuada	3
Documentos Curriculares	3
Prática Pedagógica	3
Sequência Didática	2
Conhecimentos Profissionais dos Professores	2
Inteligências Múltiplas	1
Total	23

Fonte: dados da pesquisa (2026)

A sistematização apresentada na Tabela 3 resulta do processo de leitura, organização e análise dos objetivos das pesquisas selecionadas, permitindo identificar os principais focos investigativos presentes no corpus da Revisão Sistemática da Literatura. As oito Unidades de Registro representam os temas que emergiram com maior recorrência nas dissertações e teses analisadas e constituem o primeiro movimento de organização analítica do material empírico.

A distribuição das recorrências aponta que o foco Materiais e Recursos Pedagógicos foi o mais frequente, reunindo cinco pesquisas, seguido de Conceitos da BNCC para a Educação Infantil, presente em quatro estudos. As unidades Formação Continuada, Documentos Curriculares e Prática Pedagógica apresentaram três recorrências cada, enquanto Sequência Didática e Conhecimentos Profissionais dos Professores foram identificados em duas pesquisas. Por sua vez, a unidade Inteligências Múltiplas esteve presente em uma única investigação.

Esses resultados demonstram a diversidade de abordagens presentes nas pesquisas analisadas e evidenciam que, embora os estudos apresentem diferentes objetos específicos de investigação, concordam com aspectos centrais relacionados à implementação da BNCC na Educação Infantil, à formação continuada de professores e às práticas letivas desenvolvidas nesse contexto. Essa organização temática constituiu a base para o aprofundamento analítico apresentado nas seções seguintes, nas quais cada Unidade de Registro é discutida à luz das contribuições das pesquisas que compõem o corpus desta Revisão Sistemática da Literatura.

2.4.1 Unidade de Registro – Materiais e Recursos Pedagógicos

A primeira Unidade de Registro, denominada “Materiais e Recursos Pedagógicos”, é composta por cinco pesquisas que investigam diferentes recursos didáticos utilizados na Educação Infantil, exibindo suas contribuições para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais significativas, investigativas e alinhadas à BNCC. Embora cada estudo apresente um objeto específico, todos acatam ao reconhecer que a utilização de materiais pedagógicos diversificados potencializa o processo de ensino e aprendizagem, favorecendo o protagonismo infantil, a ludicidade e a construção dos conhecimentos por meio das interações e das experiências vivenciadas pelas crianças.

Quadro 2 - Materiais e Recursos Pedagógicos

AUTOR (A)	TÍTULO DA PESQUISA	Objetivo	Questão Norteadora
Maica (2022)	BAÚ ITINERANTE COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Investigar contribuições de um Baú Itinerante de experiências, como recurso pedagógico, para o ensino de Ciências da Natureza na Educação Infantil.	Como um Baú Itinerante de experiências pode constituir-se recurso pedagógico para o ensino de Ciências da Natureza na Educação

			Infantil?
Beckman (2021)	TAPETE PEDAGÓGICO: UM RECURSO DIDÁTICO PARA INTRODUZIR O ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Investigar as contribuições de um tapete pedagógico, no ensino de Ciências e Matemática na Educação Infantil.	A pergunta norteadora desta dissertação é: Quais as contribuições de um tapete pedagógico, como produto educacional, no Ensino de Ciências e Matemática na Educação Infantil?
Ribeiro (2022)	MATEMÁTICA E EDUCAÇÃO INFANTIL - PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS SOBRE ARTICULAÇÕES COM OS Campos de Experiência	Analisar as articulações entre os Campos de Experiência, preconizados pela BNCC, e a Matemática na Educação Infantil sob a perspectiva de professoras que atuam com crianças de 4 a 5 anos do município de Taguaí (SP).	As articulações da Matemática e os Campos de Experiência preconizados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sob a perspectiva de professoras que atuam com crianças de 4 a 5 anos no município de Taguaí (SP).
Silva (2023)	VIDA SUSTENTÁVEL: O JOGO COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Investigar as possíveis contribuições de um jogo didático, para o Ensino de Ciências na Educação Infantil, norteada pela Agenda 2030.	A pergunta norteadora deste trabalho foi: Quais as possíveis contribuições de um jogo didático, para o Ensino de Ciências na Educação Infantil, norteado pela Agenda 2030?
Vieira (2023)	BRINCANDO DE APRENDER: UM RECURSO PARADIDÁTICO PARA A APRENDIZAGEM DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Analisar as possíveis contribuições de um recurso paradidático, para a aprendizagem de ciências na Educação Infantil, considerando as fragilidades do ensino na pandemia.	Quais as possíveis contribuições de um recurso paradidático, para a aprendizagem de Ciências na Educação Infantil, considerando as fragilidades do ensino na pandemia?

Fonte: dados das pesquisas – RSL (2026)

Maicá (2022) investigou as contribuições do Baú Itinerante como recurso pedagógico para o ensino de Ciências da Natureza na Educação Infantil, buscando compreender como esse material poderia favorecer práticas investigativas nessa etapa da educação básica. Desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, a pesquisa evidenciou que a articulação entre os Campos de Experiência possibilita às crianças vivenciarem situações desafiadoras, nas quais assumem papel ativo na construção de novos conhecimentos. Os resultados revelaram, a partir dos questionários aplicados aos professores, a existência de lacunas na formação docente para o ensino de Ciências. Em contrapartida, o Baú Itinerante mostrou-se um recurso pedagógico capaz de ampliar as possibilidades de investigação em sala de aula, podendo ser utilizado em diferentes áreas do conhecimento e favorecendo práticas interdisciplinares.

Beckmann (2021) analisou as contribuições de um tapete pedagógico como recurso didático para o ensino de Ciências e Matemática na Educação Infantil. A pesquisa demonstra que a ludicidade constitui importante estratégia metodológica para promover o desenvolvimento de habilidades e competências previstas na BNCC, notadamente por meio dos Campos de Experiência. A autora ressalta que as propostas pedagógicas devem oportunizar às crianças experiências diversificadas com diferentes linguagens, respeitando suas formas de expressão e

aprendizagem. De mais a mais, compreende a sequência didática como uma estratégia planejada a partir dos conhecimentos prévios e dos interesses das crianças, favorecendo aprendizagens relevantes. Nas considerações finais, conclui que o tapete pedagógico constitui um recurso eficaz para integrar teoria e prática, estimulando a criatividade, a autonomia e o protagonismo infantil, podendo ser adaptado a diferentes contextos educativos.

Ribeiro (2022) investigou as articulações entre os Campos de Experiência da BNCC e os conhecimentos matemáticos na Educação Infantil, considerando a perspectiva de professoras que atuam com crianças de quatro e cinco anos no município de Taguaí (SP). Os resultados evidenciaram que as brincadeiras constituem importantes mediadoras da aprendizagem matemática, dado que favorecem o desenvolvimento de diferentes habilidades cognitivas, corporais e socioemocionais. O autor destaca que a criança deve ser compreendida como sujeito ativo na construção do conhecimento, participando das decisões, elaborando hipóteses e interagindo com os diferentes contextos de aprendizagem, o que reforça a relevância de práticas pedagógicas centradas na participação infantil.

Silva (2023) investigou as contribuições do jogo didático “Vida Sustentável” para o ensino de Ciências na Educação Infantil, tendo como referência a Agenda 2030 e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Os resultados demonstraram que a utilização do jogo favoreceu a problematização de questões ambientais presentes na realidade das crianças, contribuindo para a construção de conhecimentos sobre sustentabilidade e para o desenvolvimento do pensamento crítico. As atividades possibilitaram que as crianças refletissem sobre ações relacionadas à redução da produção de resíduos, ao reaproveitamento da água e ao consumo consciente, evidenciando que estratégias lúdicas articuladas às vivências cotidianas potencializam o ensino de Ciências e fortalecem o protagonismo infantil desde os primeiros anos da escolarização.

Vieira (2023) investigou as contribuições do recurso paradidático “Brincando de Aprender” para a aprendizagem de Ciências na Educação Infantil, considerando as fragilidades educacionais decorrentes do período pandêmico. Alicerçada em abordagem qualitativa e análise documental da BNCC, do Referencial Curricular Gaúcho, do Documento Curricular de Santa Maria, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a pesquisa demonstrou que materiais lúdicos favorecem a curiosidade, a observação, a criatividade e a participação das crianças nas atividades escolares. Os resultados também revelaram que o isolamento social comprometeu substancialmente as interações e os vínculos afetivos na Educação Infantil, reforçando a necessidade de estratégias pedagógicas capazes de promover o sentimento de pertencimento e a participação ativa das crianças no ambiente escolar.

A análise da Unidade de Registro, Materiais e Recursos Pedagógicos, notabiliza que as cinco pesquisas pactuam ao reconhecer os recursos didáticos e as estratégias lúdicas como elementos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Embora cada investigação tenha desenvolvido ou analisado diferentes materiais — como o Baú Itinerante (Maicá, 2022), o Tapete Pedagógico (Beckmann, 2021), os jogos didáticos (Silva, 2023), os recursos paradidáticos (Vieira, 2023) e as brincadeiras como mediação da aprendizagem matemática (Ribeiro, 2022) — todas demonstram que a aprendizagem é potencializada quando as crianças participam de situações investigativas, contextualizadas e fundamentadas em experiências consideráveis.

As pesquisas também revelam que a utilização de materiais pedagógicos diversificados favorece a integração entre teoria e prática, amplia as possibilidades de exploração dos Campos de Experiência da BNCC e fortalece o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, da investigação e do pensamento crítico das crianças. Ao mesmo tempo, evidenciam que tais recursos somente alcançam seu potencial formativo quando articulados a práticas letivas intencionalmente planejadas e conduzidas por professores preparados para desenvolver metodologias ativas e investigativas.

Em conjunto, os estudos analisados permitem compreender que os materiais e recursos pedagógicos não constituem apenas instrumentos de apoio ao ensino, mas assumem papel mediador na construção dos conhecimentos pelas crianças. Esse entendimento reforça a importância da formação continuada de professores para a utilização crítica, criativa e contextualizada desses recursos, contribuindo para a consolidação de práticas letivas coerentes com os princípios da BNCC e com as especificidades da Educação Infantil.

2.4.2 Unidade de Registro – Conceitos da BNCC para a Educação Infantil

A segunda Unidade de Registro, denominada “Conceitos da BNCC para a Educação Infantil”, reúne quatro pesquisas que discutem os fundamentos conceituais da BNCC para essa etapa da Educação Básica. Embora desenvolvidas em diferentes programas de pós-graduação, as investigações harmonizam-se ao problematizar os significados dos Campos de Experiência, da concepção de infância, dos saberes docentes e das implicações da implementação da BNCC para as práticas letivas. Em conjunto, essas produções ampliam a compreensão acerca dos princípios que sustentam a organização curricular da Educação Infantil e dos desafios enfrentados pelos professores na efetivação dessa política curricular.

Quadro 3 - Conceitos da BNCC para a Educação Infantil

Autor (a)	Título da pesquisa	Objetivo	Questão norteadora
Cintra (2022)	CAMPOS DE QUAIS EXPERIÊNCIAS? DIÁLOGO ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL E ARTE EDUCAÇÃO A PARTIR DE UMA LEITURA CRÍTICA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	Definir o termo "Campos de Experiência" e revisitar o próprio conceito de experiências, aprofundando suas compreensões com vistas a contribuir para entendimentos que nos tragam repertório teórico realmente válido para a Educação Infantil, que se distingue de outros segmentos da Educação Básica.	Campos de quais experiências?
Diana (2023)	PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL (COM FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA): PERCEPÇÕES E POSSIBILIDADES SOBRE A BNCC E O ARRANJO CURRICULAR POR Campos de Experiência.	O objetivo geral da tese foi aprofundar as reflexões sobre a organização conceitual da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para a etapa da Educação Infantil, discutindo as percepções e compreensões dos professores da Educação Infantil, com formação em Educação Física, sobre os termos e conceitos trazidos pelo documento, especialmente os relacionados ao arranjo curricular por Campos de Experiência.	Qual a percepção dos professores da Educação Infantil (com formação em Educação Física) sobre a BNCC para essa etapa da Educação Básica?
Pimenta (2022)	SABERES DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE A BNCC: FONTES, APROPRIAÇÕES, IMPLICAÇÕES E DESAFIOS.	Identificar e descrever as origens dos saberes dos professores sobre a BNCC, por meio da escuta atenta destes profissionais da Educação Infantil, conforme sua forma de compreensão desse documento.	Quais são as fontes de saberes dos professores da Educação Infantil sobre a nova política curricular nacional — a BNCC?
Silva (2021)	AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMPARTILHADAS PELOS DOCENTES DA GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO – VALE DO CAPIBARIBE (PE)	O objetivo desta tese é compreender os saberes pedagógicos relacionados à Matemática, compartilhados pelos docentes na Educação Infantil, analisando as representações sociais sobre esses saberes e suas correlações com os documentos norteadores da Educação Infantil, como o RCNEI e a BNCC. Além disso, busca identificar como a Matemática é percebida e trabalhada pelos professores, considerando o contexto educacional e os desafios enfrentados, especialmente em um momento.	Quais saberes pedagógicos relacionados à Matemática são compartilhados pelos docentes na Educação Infantil?

Fonte: dados das pesquisas – RSL (2026)

Cintra (2022) analisou o conceito de experiência na Educação Infantil, aprofundando sua dimensão cognitiva e estética a partir dos Campos de Experiência propostos pela BNCC. A autora problematiza o próprio significado de experiência e defende que esse conceito constitui elemento estruturante da Educação Infantil, compreendendo que a criança aprende mediante sua participação integral nas interações estabelecidas com o mundo. Sob esse olhar, propõe a expressão “criação de conhecimento” para mostrar a singularidade das experiências infantis e compreender a aprendizagem como um processo inseparável das vivências das crianças. Também argumenta que os Campos de Experiência não devem ser compreendidos como áreas disciplinares fragmentadas, mas como uma organização curricular permeada por interações, diferentes linguagens e instrumentos culturais, tendo a criança como protagonista do processo educativo. A

pesquisa evidencia ainda que a educação permanece como espaço de disputas de projetos de sociedade, repercutindo diretamente na formação das crianças. Como síntese, a autora defende a superação das chamadas “pedagogias da criança genérica”, reafirmando a precisão de reconhecer cada criança como sujeito singular de suas experiências e de promover uma atuação docente sensível, flexível e comprometida com a infância vivida no presente.

Diana (2023) investigou as percepções de professores da Educação Infantil com formação em Educação Física acerca da BNCC e da organização curricular por Campos de Experiência. Respaldada na teoria da experiência de John Dewey, a pesquisa apresenta os princípios da interação, continuidade, significatividade e ludicidade como referenciais para a organização das práticas pedagógicas. O estudo defende que os Campos de Experiência devem constituir um arranjo curricular capaz de integrar as vivências cotidianas das crianças ao patrimônio cultural historicamente produzido. Os resultados denotam, entretanto, que muitos professores manifestam sentimento de não pertencimento em relação à BNCC, decorrente da dificuldade de reconhecer sua atuação no documento curricular e da permanência de concepções organizadas por áreas tradicionais do conhecimento. A investigação demonstra que esse arranjo curricular ainda se encontra em processo de consolidação, indicando a necessidade de investimentos em formação continuada e no fortalecimento do trabalho colaborativo entre profissionais de diferentes áreas. Ao final, reafirma a Educação Infantil como espaço da vida presente da criança, reconhecendo-a como sujeito ativo na construção de conhecimentos por meio das interações e das brincadeiras.

Pimenta (2022) investigou as fontes de saberes mobilizadas pelos professores da Educação Infantil diante da implementação da BNCC, buscando compreender como esses profissionais se apropriam da política curricular e de que maneira ela repercute em suas práticas pedagógicas. Os resultados demonstram que o acesso às informações sobre a BNCC ocorreu de forma fragmentada, produzindo o que a autora denomina “dilema desorientador”, situação que tensiona os saberes construídos pela experiência docente e exige novos processos de reflexão e formação. A pesquisa esclarece que muitos professores ainda procuram adaptar conteúdos tradicionalmente trabalhados à lógica dos Campos de Experiência, revelando a permanência de modelos pedagógicos anteriores nas instituições de Educação Infantil. Embora reconheçam a importância das interações, das brincadeiras e do protagonismo infantil como princípios estruturantes da BNCC, persistem dificuldades relacionadas à compreensão dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, levando-os a recorrer a materiais e experiências anteriores para orientar suas práticas. A autora conclui que a implementação da BNCC impulsionou importantes debates sobre a identidade pedagógica da Educação Infantil e reforçou a inevitabilidade de processos permanentes de formação continuada que favoreçam a ressignificação dos saberes docentes.

Silva (2021) analisou as representações sociais dos saberes pedagógicos relacionados aos conhecimentos matemáticos compartilhados por professores da Educação Infantil. A investigação demonstrou que expressões como lúdico, jogos, brincar, raciocínio e aprender ocupam posição central nos discursos docentes, ainda que essas concepções nem sempre se concretizem nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil. Os resultados evidenciam um distanciamento entre os princípios defendidos pela BNCC e as práticas efetivamente realizadas, ainda marcadas por atividades tecnicistas, expositivas e descontextualizadas das experiências infantis. A autora interpreta esse fenômeno como uma “Zona Muda”, caracterizada pela reprodução de discursos alinhados às políticas curriculares sem que ocorram mudanças significativas na prática letiva. Além disso, observa que a Educação Infantil continua sendo frequentemente concebida como etapa preparatória para o Ensino Fundamental, privilegiando conteúdos relacionados aos números e à contagem em detrimento de outros conhecimentos matemáticos, como geometria, grandezas e medidas. Como conclusão, a pesquisa De fato a superação da lógica da escolarização precoce e o fortalecimento de processos formativos que reconheçam a criança como protagonista do processo educativo.

A análise da Unidade de Registro, Conceitos da BNCC para a Educação Infantil, deixa claro que as pesquisas acordam ao reconhecer que a implementação da BNCC ultrapassa uma simples reorganização curricular, exigindo uma ressignificação das concepções de infância, aprendizagem, experiência e prática letiva. Os estudos analisados demonstram que os Campos de Experiência constituem o principal elemento organizador da proposta curricular para a Educação Infantil, deslocando o foco dos conteúdos disciplinares para as experiências, as interações e as brincadeiras vivenciadas pelas crianças.

Outro aspecto recorrente são as dificuldades enfrentadas pelos professores na apropriação dos fundamentos conceituais da BNCC. As pesquisas revelam que ainda persistem interpretações influenciadas por modelos curriculares tradicionais, produzindo tensões entre os pressupostos presentes nos documentos oficiais e as práticas efetivamente desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil. Concomitantemente, expõem que a consolidação da proposta curricular depende de processos permanentes de formação continuada que favoreçam a compreensão dos Campos de Experiência e a ressignificação das práticas letivas.

Em conjunto, os estudos permitem compreender que a efetivação dos princípios da BNCC exige não apenas mudanças na organização curricular, mas também a construção de uma nova concepção de Educação Infantil, na qual a criança seja reconhecida como protagonista de seu desenvolvimento e da produção de conhecimentos. Os resultados reforçam que a consolidação dos fundamentos conceituais da BNCC está diretamente relacionada à articulação entre referenciais

teóricos consistentes, processos formativos contínuos e práticas letivas comprometidas com as especificidades da infância, contribuindo para uma educação mais significativa, participativa e coerente com os princípios estabelecidos para essa etapa da educação básica.

2.4.3 Unidade de Registro – Documentos Curriculares

A terceira Unidade de Registro, denominada Documentos Curriculares, reúne três pesquisas que analisam a BNCC e outros referenciais curriculares da Educação Infantil sob diferentes perspectivas teóricas e metodológicas. Os estudos investigam a organização curricular por Campos de Experiência, discutem seus fundamentos conceituais e problematizam os desafios relacionados à implementação dessa proposta nas instituições de Educação Infantil. Em conjunto, as pesquisas afirmam que os documentos curriculares extrapolam sua função normativa, constituindo-se como referenciais que orientam práticas letivas, processos formativos e concepções de infância.

Quadro 4 - Documentos Curriculares

Autor (a)	Título da pesquisa	Objetivo	Questão norteadora
Goes (2021)	REFERENCIAL CURRICULAR DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS (PR): CAMPOS DE EXPERIÊNCIA NOVAS DISPOSIÇÕES OU A MESMA GOVERNAMENTALIDADE NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS	Problematizar o Referencial Curricular de São José dos Pinhais (PR), mais precisamente analisá-lo como material empírico o dispositivo pedagógico Campos de Experiência (arranjo curricular da Educação Infantil) enquanto conjunto de estratégias e práticas de controle e regulação das crianças na pré-escola.	Os Campos de Experiência representam novas disposições ou a mesma governamentalidade na educação das crianças?"
Zambonato (2020)	CAMPOS DE EXPERIÊNCIA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: REFLEXÕES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DO DIÁLOGO COM A ABORDAGEM REGGIO EMILIA (ITÁLIA)	O objetivo geral desta dissertação é correlacionar os Campos de Experiência, propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) brasileira, com a proposta pedagógica da Abordagem Reggio Emilia (Itália), buscando compreender, interpretar e identificar suas similaridades e diferenças, além de pensar os desafios e as possibilidades para a realidade da Educação Infantil.	Como compreender, interpretar e desenvolver os Campos de Experiência na Educação Infantil Brasileira, propostos pela BNCC, a partir do diálogo com a abordagem Italiana de Reggio Emilia (Itália)?
Lima (2020)	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTUDOS IMPLEMENTAÇÃO EM UMA CRECHE DO MUNICÍPIO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO (SP)	O objetivo geral foi analisar como ocorre o processo de implantação da BNCC para a Educação Infantil em uma creche de São Bernardo do Campo (SP).	Como implantar, de forma crítica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em uma creche, contemplando o Projeto Político-Pedagógico (PPP) às práticas vigentes? Qual o papel dos educadores nesta proposta por Campos de Experiência? Que desafios e possibilidades

			se evidenciam nesse processo de discussão e transformação?

Fonte: dados das pesquisas – RSL (2026)

Góes (2021) investigou o arranjo curricular dos Campos de Experiência presente no Referencial Curricular de São José dos Pinhais (PR), buscando compreender de que maneira esse dispositivo opera como estratégia de organização das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Fundamentada na metodologia configuracional-processual de Norbert Elias e nos conceitos de dispositivo e governamentalidade de Michel Foucault, a pesquisa problematiza os Campos de Experiência como mecanismos que orientam as condutas infantis por meio dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos no currículo. A análise ressalta que, embora essa organização curricular seja apresentada como uma inovação para a Educação Infantil, ela também pode produzir formas de regulação e normalização das práticas escolares, contribuindo para a constituição de sujeitos alinhados aos modelos sociais e institucionais predominantes. Em vista disso, a autora convida à reflexão crítica acerca dos efeitos produzidos pelos documentos curriculares na organização da prática pedagógica e na formação das crianças.

Zambonato (2020) analisou os Campos de Experiência da BNCC a partir do diálogo com a abordagem pedagógica de Reggio Emilia (Itália), buscando compreender suas aproximações, diferenças, desafios e possibilidades para a Educação Infantil brasileira. Desenvolvida por meio de abordagem qualitativa, a pesquisa articulou estudos bibliográficos, documentais, (auto)biográficos e de caso, incluindo investigação realizada na Itália. Os resultados demonstram que tanto a BNCC quanto as Diretrizes Curriculares Italianas reconhecem os Campos de Experiência como forma de organização curricular centrada nas vivências das crianças e na construção de situações significativas de aprendizagem. Entretanto a autora identifica diferenças importantes entre os contextos analisados, destacando que, enquanto a abordagem de Reggio Emilia compreende a criança como sujeito potente, protagonista e produtor de cultura, no contexto brasileiro ainda permanecem práticas pedagógicas fortemente centradas na atuação do professor e na transmissão de atividades, revelando distanciamentos entre as orientações curriculares e sua efetivação nas instituições de Educação Infantil.

Lima (2020) investigou o processo de implementação da BNCC em uma creche do município de São Bernardo do Campo (SP), analisando como essa política curricular pode ser desenvolvida de forma crítica no cotidiano pedagógico. Fundamentada na Pedagogia Crítica e desenvolvida por meio de pesquisa-intervenção de abordagem qualitativa, a investigação demonstra que a implementação da BNCC exige processos permanentes de formação docente fundamentados nas experiências dos próprios professores, favorecendo a reflexão crítica sobre a

prática pedagógica e a construção de uma docência mais intencional e sensível às especificidades da infância. A pesquisa salienta que a efetivação dos pressupostos da BNCC depende da participação coletiva dos profissionais da instituição, da revisão do Projeto Político-pedagógico e da construção compartilhada de novas práticas educativas, compreendendo o currículo como um processo dinâmico e em constante transformação.

A análise da Unidade de Registro, Documentos Curriculares, envolvendo as três pesquisas compreendem os documentos curriculares como instrumentos que extrapolam sua dimensão normativa, influenciando diretamente as concepções de infância, as práticas letivas e os processos de formação docente na Educação Infantil. Mesmo adotando diferentes referenciais teóricos e metodológicos, os estudos afinam-se ao reconhecer que a implementação da BNCC demanda muito mais do que a reorganização formal do currículo, exigindo mudanças nas concepções que orientam o trabalho pedagógico.

As pesquisas também revelam perspectivas complementares sobre os Campos de Experiência. Góes (2021) desenvolve uma análise crítica ao demonstrar que esse arranjo curricular pode assumir funções de regulação e controle das práticas educativas. Zambonato (2020), por sua vez, demonstra que a aproximação entre a BNCC e a abordagem de Reggio Emilia amplia as possibilidades de compreensão dos Campos de Experiência como organizadores de práticas centradas na criança, apesar de ainda haver desafios para sua efetivação no contexto brasileiro. Já Lima (2020) destaca que a implementação da BNCC somente concretiza-se quando acompanhada de processos formativos contínuos, de reflexão coletiva e da participação ativa dos professores na construção curricular.

Em conjunto, os estudos indicam que os documentos curriculares devem ser compreendidos como referenciais em permanente processo de interpretação e ressignificação, cuja efetividade depende da articulação entre políticas públicas, formação continuada e práticas letivas comprometidas com as especificidades da Educação Infantil. A consolidação dos pressupostos da BNCC, portanto, exige que os documentos curriculares sejam apropriados criticamente pelos professores, favorecendo a construção de propostas educativas que reconheçam a criança como protagonista de seu desenvolvimento e das experiências de aprendizagem.

2.4.4 Unidade de Registro – Práticas Pedagógicas

A quarta Unidade de Registro, denominada Práticas Pedagógicas, reúne três pesquisas que analisam diferentes possibilidades de materialização dos pressupostos da BNCC no cotidiano da Educação Infantil. Ainda que desenvolvidas em contextos distintos, as investigações discutem

práticas letivas baseadas nos Campos de Experiência, enfatizando o movimento, a musicalidade, os espaços educativos e a intencionalidade docente como elementos essenciais para a promoção do desenvolvimento integral das crianças. Em conjunto, os estudos desvelam que a efetivação da proposta curricular da BNCC depende da construção de práticas educativas que valorizem as experiências infantis, as interações e a participação ativa das crianças.

Quadro 5 - Práticas Pedagógicas

Autor (a)	Título da pesquisa	Objetivo	Questão norteadora
Oliveira (2024)	A EDUCAÇÃO INFANTIL DO/PELO MOVIMENTO NOS ESPAÇOS EXTRASSALA DE AULA	Evidenciar como dá-se o ensino de Educação Física para a saúde da criança, nos espaços extrassala de aula, na Educação Infantil, por meio do movimento, considerando o parquinho, recreio, calçadas internas, pátio, sala de informática e espaços da entrada da escola, sempre valorizando a interdisciplinaridade.	Na conjuntura de uma escola municipal do interior do estado de São Paulo, como dá-se o ensino do movimento na Educação Infantil nos espaços extrassala de aula, considerando locais, como: parquinho e recreio; sala de alimentação e recintos de higiene; pátio, calçadas internas etc.?
Bornancim (2023)	OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA	Problematizar os Campos de Experiência sob as práticas pedagógicas na primeira etapa da Educação Básica – a Educação Infantil.	Como os Campos de Experiência estão presentes na prática pedagógica na Educação Infantil?
Santos. (2020)	MÚSICA E MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS POSSÍVEIS E CONEXÕES ENTRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM CRIANÇAS DE 5 ANOS A PARTIR DA PERSPECTIVA DA ABORDAGEM ORFF-SCHULWERK	Compreender, descrever e refletir sobre a relevância de práticas pedagógico-musicais a partir da perspectiva da abordagem Orff-Schulwerk.	Podem as ações pedagógico-musicais com crianças de 5 anos, a partir da perspectiva da abordagem Orff-Schulwerk, contribuir para a promoção dos Campos de Experiência e dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento previstos na Base Nacional Comum Curricular?

Fonte: dados das pesquisas – RSL (2026)

Oliveira (2024) investigou como o ensino do movimento é desenvolvido na Educação Infantil em espaços extrassala de aula de uma escola municipal do interior paulista, analisando as possibilidades pedagógicas relacionadas ao Campo de Experiências “Corpo, gestos e movimentos” em uma perspectiva interdisciplinar. Desenvolvida por meio de pesquisa participante de abordagem qualitativa, a investigação utilizou grupos focais durante processos de formação continuada e análise de conteúdo firmada em Bardin. Os resultados demonstram que a utilização de espaços, como parquinho, pátios, áreas de circulação e demais ambientes externos, amplia significativamente as oportunidades de aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento da inteligência emocional, das interações e das competências previstas na BNCC. A pesquisa também anuncia que recursos pedagógicos acessíveis e de baixo custo podem potencializar práticas

educativas contextualizadas, fazendo com que os espaços escolares se tornem ambientes mais dinâmicos e relevantes para o desenvolvimento infantil.

Bornancim (2023) problematizou os Campos de Experiência como prática pedagógica na Educação Infantil, tomando como referência a BNCC e o Referencial Curricular de São José dos Pinhais (PR). Fundamentada em abordagem qualitativa de caráter genealógico, a investigação articulou o perspectivismo de Nietzsche, as contribuições de Michel Foucault e a pesquisa figuracional de Norbert Elias, além de incorporar entrevistas com pedagogas e professoras da Educação Infantil. Os resultados indicam que a organização curricular estruturada por objetivos de aprendizagem e Campos de Experiência pode, em determinados contextos, limitar a abertura às singularidades das experiências infantis, quando compreendida apenas como um conjunto de prescrições curriculares. A pesquisa também identifica um distanciamento entre os referenciais teóricos que fundamentam a BNCC e as práticas efetivamente desenvolvidas nas instituições, evidenciando desafios para que os Campos de Experiência sejam compreendidos como princípio organizador de práticas pedagógicas centradas na infância.

Santos (2020) investigou as contribuições das práticas pedagógico-musicais fundamentadas na abordagem Orff-Schulwerk para o desenvolvimento dos Campos de Experiência e dos Objetivos de Aprendizagem previstos na BNCC com crianças de cinco anos. Desenvolvida por meio de pesquisa qualitativa do tipo estudo de campo, realizada em uma instituição privada de Educação Infantil, a investigação analisou diferentes momentos pedagógicos organizados a partir da musicalidade, da expressão corporal e das experiências coletivas das crianças. Os resultados demonstram que a abordagem Orff-Schulwerk favorece a integração entre música, movimento, linguagem corporal e interação social, promovendo experiências compatíveis com todos os Campos de Experiência da BNCC. Embora apresente maior aproximação com os Campos “Corpo, gestos e movimentos” e “Traços, sons, cores e formas”, a pesquisa sinaliza que essa proposta amplia as possibilidades de aprendizagem e contribui para o desenvolvimento integral das crianças por meio de práticas pedagógicas fundamentadas na criatividade, na experimentação e na participação ativa.

A análise da Unidade de Registro, denominada Práticas Pedagógicas, expõe que as pesquisas pactuam ao reconhecer que a implementação da BNCC se concretiza graças às práticas pedagógicas intencionalmente planejadas, capazes de transformar os princípios curriculares em experiências significativas para as crianças. Embora abordem diferentes objetos de investigação, os estudos demonstram que o movimento, a musicalidade, a organização dos espaços educativos e a valorização das experiências infantis constituem elementos fundamentais para a efetivação dos Campos de Experiência na Educação Infantil.

As investigações também exibem perspectivas complementares a respeito da prática pedagógica. Bornancim (2023) problematiza os desafios de implementação dos Campos de Experiência, evidenciando tensões entre os pressupostos presentes nos documentos curriculares e as práticas desenvolvidas nas instituições. Oliveira (2024) assevera que a ampliação dos espaços educativos potencializa aprendizagens corporais, emocionais e sociais, ampliando as possibilidades de interação e desenvolvimento das crianças. Santos (2020), por sua vez, esclarece que práticas fundamentadas na abordagem Orff-Schulwerk favorecem a integração entre diferentes linguagens, fortalecendo a expressão corporal, a musicalidade e a participação ativa das crianças nos processos de aprendizagem.

As três pesquisas reforçam que a qualidade das práticas pedagógicas está diretamente relacionada à intencionalidade docente, à ampliação dos espaços de aprendizagem e à utilização de metodologias que reconheçam a criança como protagonista de seu desenvolvimento. Nessa perspectiva, os Campos de Experiência deixam de constituir apenas uma organização curricular e passam a orientar práticas educativas contextualizadas, criativas e integradoras, capazes de transverter as vivências cotidianas em experiências vultosas para o desenvolvimento integral das crianças.

2.4.5 Unidade de Registro – Sequências Didáticas

A quinta Unidade de Registro, denominada Sequências Didáticas, reúne duas pesquisas que investigam a utilização de sequências didáticas como estratégia de organização das práticas letivas na Educação Infantil. Independentemente de serem direcionadas a diferentes áreas do conhecimento, as investigações concordam ao demonstrar que o planejamento intencional de atividades favorece a construção de aprendizagens significativas, promove a participação ativa das crianças e amplia as possibilidades de desenvolvimento dos Campos de Experiência propostos pela BNCC. Em conjunto, os estudos evidenciam que as sequências didáticas constituem importantes instrumentos para articular conhecimentos científicos, experiências cotidianas e práticas investigativas no contexto da Educação Infantil.

Quadro 6 – Sequências Didáticas

Autor (a)	Título da pesquisa	Objetivo	Questão norteadora
Cerentine, (2022)	SEQUÊNCIA DIDÁTICA INTERATIVA PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO LÓGICO-MATEMÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Analisar como uma Sequência Didática Interativa (SDI) pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático na Educação Infantil.	Como uma Sequência Didática Interativa pode contribuir no desenvolvimento do pensamento lógico-matemático na Educação Infantil?

Simon, (2020)	A ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA POR MEIO DE ATIVIDADES PRÁTICAS: OLHARES PARA OS Campos de Experiência NA PRÉ-ESCOLA	Objetivo elaborar e aplicar uma sequência de atividades experimentais, envolvendo crianças do Núcleo de Educação Infantil Nova Geração, situado no município de Balneário Camboriú (SC)	Quais são as contribuições da aplicação de uma sequência de atividades experimentais, no contexto da Alfabetização Científica e Tecnológica, para a exploração dos Campos de Experiência previstos na BNCC na Educação Infantil?

Fonte: dados das pesquisas – RSL (2026)

Cerentini (2022) analisou as contribuições de uma Sequência Didática Interativa para o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático na Educação Infantil. Desenvolvida por intermédio de uma abordagem qualitativa de caráter exploratório, a investigação utilizou registros produzidos pelas crianças e o diário de bordo da professora como instrumentos para a produção dos dados, posteriormente analisados por meio da Análise de Conteúdo. Os resultados mostram que a Sequência Didática Interativa favorece a construção do pensamento lógico-matemático ao promover interações entre professor e crianças, estimular o diálogo entre os pares e valorizar os conhecimentos prévios como ponto de partida para novas aprendizagens. A pesquisa indica ainda que propostas contextualizadas, como as desenvolvidas em uma horta escolar, ampliam a valia das experiências de aprendizagem, mesmo que sua implementação dependa de condições estruturais adequadas e da organização dos espaços educativos.

Simon (2020) investigou as contribuições de uma sequência de atividades experimentais fundamentadas nos pressupostos da Alfabetização Científica e Tecnológica (ACT) para a exploração dos Campos de Experiência previstos na BNCC. Desenvolvida por meio de abordagem qualitativa, caracterizada como estudo de caso com observação participante, a pesquisa utilizou fotografias, vídeos e registros pictóricos das crianças como instrumentos para a produção dos dados. Os resultados demonstram que as atividades experimentais despertam a curiosidade, favorecem a investigação e estimulam a construção de conhecimentos científicos por meio de experiências lúdicas e interdisciplinares. A investigação também destaca que a inserção da ciência e da tecnologia desde a Educação Infantil contribui para o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico e da participação ativa das crianças, fortalecendo processos investigativos compatíveis com os princípios da BNCC.

A análise da Unidade de Registro, Sequências Didáticas, aponta que as duas pesquisas convergem ao reconhecer o planejamento pedagógico como elemento estruturante das experiências de aprendizagem na Educação Infantil. Embora desenvolvidas em diferentes áreas do conhecimento — Matemática e Alfabetização Científica —, ambas demonstram que a organização intencional das atividades favorece a construção de conhecimentos por meio da investigação, da interação e da participação ativa das crianças.

As pesquisas também salientam que as sequências didáticas ampliam as possibilidades de articulação entre teoria e prática, aproximando os conhecimentos científicos das experiências vivenciadas pelas crianças em seu cotidiano. Enquanto Cerentini (2022) expõe o potencial da Sequência Didática Interativa para o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático em situações contextualizadas, Simon (2020) anuncia que atividades experimentais organizadas de forma sequencial estimulam a curiosidade científica, a autonomia e a construção coletiva do conhecimento.

Em conjunto, as pesquisas reforçam que as sequências didáticas constituem importantes instrumentos de planejamento para a Educação Infantil, favorecendo práticas letivas investigativas, contextualizadas e alinhadas aos pressupostos da BNCC. Por conseguinte, apontam que a intencionalidade docente, associada à organização de experiências progressivas e significativas, potencializa o desenvolvimento integral das crianças e fortalece processos de aprendizagem que respeitam suas formas de explorar, compreender e interagir com o mundo.

2.4.6 Unidade de Registro – Conhecimentos Profissionais dos Professores

A sexta Unidade de Registro, denominada Conhecimentos Profissionais dos Professores, reúne duas pesquisas que discutem os saberes necessários à atuação docente na Educação Infantil frente às orientações da BNCC. A despeito de abordarem dimensões distintas da prática profissional, os estudos convergem ao evidenciar que a efetivação dos direitos de aprendizagem e dos Campos de Experiência depende da formação docente, da apropriação dos referenciais curriculares e da capacidade do professor de articular diferentes saberes ao planejamento pedagógico. Em conjunto, as investigações reforçam que os conhecimentos profissionais constituem elemento estruturante para a construção de práticas letivas coerentes com as especificidades da infância.

Quadro 7 - Conhecimentos Profissionais dos Professores

Autor (a)	Título da Pesquisa	Objetivo	Questão norteadora
Aracheski (2019)	TPACK – CONHECIMENTO TECNOLÓGICO E PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO: ANÁLISE DE SUA IMPORTÂNCIA NA PRÁTICA DOCENTE E NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL	Estruturar um produto de aplicabilidade pedagógica, utilizando aplicativos digitais para a Educação Infantil, a partir das intersecções nos alicerces TPACK — Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo — e dos Campos de Experiência fundamentais destacados da Base Nacional Comum Curricular.	A tecnologia pode ser uma aliada quando se fala na aprendizagem da criança pequena e como o professor da Educação Infantil pode inseri-la a partir dos direitos e dos Campos de Experiência destacados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) desde o ano de 2017?

Ghidini (2020)	CAMPOS DE EXPERIÊNCIA NA BNCC E SUAS IMPLICAÇÕES NA CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	Analisar as potencialidades/possibilidades dos Campos de Experiência na garantia dos direitos de aprendizagem das crianças na Educação Infantil.	Como os Campos de Experiência asseguram e/ou possibilitam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança na Educação Infantil?

Fonte: dados das pesquisas – RSL (2026)

Aracheski (2019) analisou de que maneira as tecnologias digitais podem contribuir para a aprendizagem das crianças pequenas e como os professores podem integrá-las aos direitos de aprendizagem e aos Campos de Experiência previstos na BNCC. Baseada em abordagem qualitativa, a investigação realizou uma revisão sistemática da literatura nas bases SciELO e CAPES, com o propósito de estruturar um produto pedagógico baseado nas intersecções entre o modelo TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*) e os Campos de Experiência. Os resultados demonstram que o modelo TPACK constitui um importante referencial para a integração entre conhecimentos tecnológicos, pedagógicos e específicos dos conteúdos, favorecendo práticas educativas mais contextualizadas e alinhadas às demandas contemporâneas da Educação Infantil. O estudo também evidenciou que a incorporação qualificada das tecnologias digitais depende da formação continuada dos professores e de condições adequadas de infraestrutura, aspectos indispensáveis para que esses recursos sejam utilizados de forma intencional e pedagogicamente significativa.

Ghidini (2020) investigou as implicações dos Campos de Experiência na construção do currículo da Educação Infantil, buscando compreender de que maneira essa organização curricular assegura os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Desenvolvida por meio de abordagem qualitativa, fundamentada em estudos bibliográficos e na análise documental da BNCC e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a pesquisa demonstra que os Campos de Experiência constituem um referencial capaz de orientar práticas letivas comprometidas com a ludicidade, as interações, a continuidade das experiências e a participação ativa das crianças. Os resultados indicam que a garantia dos direitos de aprendizagem — conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer — está diretamente relacionada à compreensão que o professor possui sobre infância, currículo e experiência, bem como à sua capacidade de transformar esses princípios em ações pedagógicas contextualizadas. A autora conclui que o currículo da Educação Infantil deve ser construído com e para a criança, superando perspectivas fragmentadas e tecnicistas que historicamente marcaram essa etapa da Educação Básica.

A análise da Unidade de Registro, Conhecimentos Profissionais dos Professores, assevera que as pesquisas convergem ao reconhecer a formação docente como elemento primordial para a efetivação das orientações curriculares da BNCC na Educação Infantil. Ainda que essas pesquisas enfoquem diferentes dimensões dos conhecimentos profissionais, ambas apresentam que a

qualidade das práticas letivas depende da capacidade do professor de compreender os fundamentos teóricos do currículo e articulá-los às demandas concretas do cotidiano escolar.

As investigações revelam perspectivas complementares acerca desses conhecimentos. Aracheski (2019) permite compreender que a integração entre tecnologia, pedagogia e conteúdo, proposta pelo modelo TPACK, avulta as possibilidades de utilização consciente das tecnologias digitais como recurso pedagógico. Ghidini (2020), por sua vez, destaca que a compreensão dos Campos de Experiência e dos direitos de aprendizagem constitui condição essencial para a construção de currículos centrados na criança e comprometidos com seu desenvolvimento integral.

Em conjunto, os estudos reforçam que o fortalecimento dos conhecimentos profissionais ultrapassa o domínio de técnicas ou metodologias específicas, envolvendo processos permanentes de formação, reflexão e ressignificação da prática docente. Sob esse ponto de vista, o professor assume o papel de mediador das experiências infantis, articulando diferentes saberes para construir práticas letivas que reconheçam a criança como sujeito ativo de seu desenvolvimento e da produção de conhecimentos.

2.4.7 Unidade de Registro – Inteligências Múltiplas

A sétima Unidade de Registro, denominada Inteligências Múltiplas, é constituída por uma pesquisa que analisa a relação entre a Teoria das Inteligências Múltiplas e os Campos de Experiência propostos pela BNCC. O estudo discute as contribuições da Educação Infantil para o desenvolvimento das diferentes potencialidades das crianças, compreendendo o currículo como um espaço que favorece experiências diversificadas, respeita as singularidades infantis e promove o desenvolvimento integral.

Quadro 8 - Inteligências Múltiplas

Autor (a)	Título da pesquisa	Objetivo	Questão norteadora
Bassotto (2019)	O PAPEL DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO DESENVOLVIMENTO DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS RELACIONADAS AOS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	Objetivo principal é investigar a importância da Educação Infantil no desenvolvimento das Inteligências Múltiplas (IM) relacionados aos Campos de Experiência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em crianças da pré-escola da Escola Municipal de Educação Infantil Sinos de Belém, em Santa Maria (RS).	De que maneira a Educação Infantil contribui no desenvolvimento das Inteligências Múltiplas (IM) relacionadas aos Campos de Experiência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?

Fonte: dados das pesquisas – RSL (2026)

Bassotto (2019) analisou a contribuição da Educação Infantil para o desenvolvimento das Inteligências Múltiplas em articulação com os Campos de Experiência da BNCC, considerando crianças da pré-escola da Escola Municipal de Educação Infantil Sinos de Belém, no município de Santa Maria (RS). Desenvolvida por intermédio de uma abordagem qualitativa, caracterizada

como estudo de caso, a investigação utilizou observação direta e participante das práticas letivas, complementada pela análise das narrativas da professora regente. Os resultados demonstram que a Educação Infantil constitui um contexto privilegiado para o desenvolvimento das diferentes inteligências propostas por Howard Gardner, na medida em que os Campos de Experiência favorecem práticas letivas integradas, contextualizadas e fundamentadas nas vivências das crianças. O estudo também destaca que a organização curricular prevista na BNCC amplia as oportunidades de aprendizagem ao estimular a elaboração de conhecimentos, o desenvolvimento do pensamento abstrato, as interações e a valorização das múltiplas formas de expressão infantil. A pesquisa reitera que o currículo da Educação Infantil deve reconhecer as potencialidades de cada criança e promover experiências que contribuam para seu desenvolvimento integral.

A análise da Unidade de Registro, denominada Inteligências Múltiplas, permite compreender que a Teoria das Inteligências Múltiplas oferece importantes contribuições para a interpretação dos pressupostos que orientam a BNCC na Educação Infantil. O estudo de Bassotto (2019) demonstra que a organização curricular por Campos de Experiência favorece a criação de contextos educativos capazes de contemplar diferentes formas de aprender, interagir e construir conhecimentos, respeitando as singularidades das crianças.

A pesquisa também exibe que o desenvolvimento infantil não se restringe às dimensões cognitivas tradicionalmente valorizadas pela escola, abrangendo aspectos relacionados às interações, às linguagens, ao movimento, à criatividade, às emoções e às experiências vivenciadas no cotidiano. Sob esse olhar, os Campos de Experiência constituem um importante referencial para a organização de práticas letivas que reconhecem a criança em sua integralidade e potencializam o desenvolvimento de suas múltiplas capacidades.

2.4.8 Unidade de Registro – Formação Continuada

A oitava Unidade de Registro, denominada Formação Continuada, reúne três pesquisas que discutem os processos formativos de professores da Educação Infantil à luz das orientações da BNCC e das Diretrizes Curriculares. Os estudos analisam diferentes contextos de formação, evidenciando que o desenvolvimento profissional docente constitui elemento indispensável para a compreensão dos Campos de Experiência, para a ressignificação das práticas letivas e para a efetivação de propostas curriculares centradas nas experiências das crianças. Em conjunto, as investigações reforçam que a formação continuada ultrapassa a dimensão técnico-instrumental, configurando-se como espaço permanente de reflexão, construção coletiva e transformação da prática educativa.

Quadro 9 - Formação Continuada

Autor (a)	Título da pesquisa	Objetivo	Questão norteadora
Silva, (2021)	A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR POR CAMPOS DE EXPERIÊNCIA: COMO A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL, DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS (AM), ENFOCA ESSA QUESTÃO?	Compreender como a formação continuada, ofertada aos professores (as) de Educação Infantil pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus (AM), tem focalizado a questão da organização curricular por Campos de Experiência	A organização curricular por Campos de Experiência: Como a formação continuada de professores de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (AM) enfoca essa questão?
Bachtchen (2022)	EDUCAÇÃO INFANTIL E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): POSSIBILIDADES E DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA	Reconhecer e problematizar os encaminhamentos formativos e as percepções dos professores de Educação Infantil sobre o processo de formação continuada a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).	Como os encaminhamentos formativos referentes à BNCC, adotados pela Secretaria Municipal de Educação de Mallet (PR), influenciaram as percepções dos professores de Educação Infantil?
Tomio, (2021)	FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPLORANDO MATEMÁTICA EM ATIVIDADES RELACIONADAS AOS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA	Compreender as implicações de uma formação continuada sobre as noções matemáticas e suas relações com os Campos de Experiência das Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil do município de Massaranduba (SC), para as práticas educativas de um coletivo de professoras da Educação Infantil.	Quais implicações de um percurso de formação continuada, sobre as noções matemáticas e suas relações com os Campos de Experiência das Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil do município de Massaranduba (SC), para as práticas educativas de um coletivo de professoras da Educação Infantil?

Fonte: dados das pesquisas – RSL (2026)

Silva (2021) analisou como a formação continuada ofertada pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus aborda a organização curricular por Campos de Experiência na Educação Infantil. Estabelecida em uma abordagem qualitativa, a investigação recorreu à análise documental e bibliográfica para compreender de que maneira os processos formativos contribuem para a implementação das orientações curriculares da BNCC. Os resultados demonstram que a formação continuada constitui um importante espaço de reflexão sobre o currículo, favorecendo a compreensão dos Campos de Experiência como eixo estruturante da prática pedagógica. O estudo também identifica desafios relacionados à consolidação dessas concepções no cotidiano das instituições, indicando a inevitabilidade de processos formativos permanentes que aproximem os referenciais curriculares das práticas desenvolvidas pelos professores.

Bachtchen (2022) investigou as repercussões dos encaminhamentos formativos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação de Mallet (PR) na percepção dos professores sobre a implementação da BNCC na Educação Infantil. Desenvolvida por meio de abordagem

qualitativa, a pesquisa utilizou análise documental, questionários e entrevistas semiestruturadas para compreender como os docentes interpretam e incorporam as mudanças curriculares propostas pela Base. Os resultados indicam que os processos formativos favorecem a apropriação dos Campos de Experiência e estimulam reflexões a respeito da organização curricular e das práticas pedagógicas. Contudo o estudo ressalta que a efetivação dessas mudanças exige formações contínuas, contextualizadas e construídas coletivamente, capazes de superar abordagens meramente burocráticas ou prescritivas.

Tomio (2021) analisou as implicações de um percurso de formação continuada voltado às noções matemáticas e às suas relações com os Campos de Experiência das Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil de Massaranduba (SC). Desenvolvida mediante a abordagem qualitativa de natureza interventiva, amparada na investigação-ação, a pesquisa lançou mão de questionários, entrevistas, observações e narrativas na qualidade de instrumentos de produção dos dados. Os resultados demonstram que os processos formativos ampliam a compreensão das professoras no tocante às possibilidades de articulação entre a Educação Matemática e os Campos de Experiência, favorecendo a reflexão sobre a prática e o fortalecimento dos saberes docentes. O estudo também relata que a formação continuada potencializa práticas letivas investigativas, contextualizadas e comprometidas com as experiências das crianças, fortalecendo a segurança profissional das professoras e qualificando suas intervenções pedagógicas.

A análise da Unidade de Registro Formação Continuada permite assimilar que o desenvolvimento profissional docente constitui um dos principais fundamentos para a implementação das orientações curriculares da BNCC na Educação Infantil. Apesar de realizadas em diferentes contextos institucionais, as pesquisas apresentam perspectivas complementares ao afirmar que a formação continuada favorece a apropriação dos referenciais curriculares, fortalece os conhecimentos profissionais dos professores e contribui para a ressignificação das práticas letivas.

As investigações analisadas também apontam que a qualidade dos processos formativos está diretamente relacionada à possibilidade de articular fundamentos teóricos e experiências vivenciadas no cotidiano escolar. Silva (2021) destaca a necessidade de aprofundamento conceitual acerca dos Campos de Experiência como condição para aproximar currículo e prática docente. Bachtchen (2022) enfatiza a importância de percursos formativos construídos de forma colaborativa, capazes de promover a participação dos professores na implementação das mudanças curriculares. Tomio (2021), por sua vez, demonstra que formações fundamentadas na reflexão crítica sobre a prática e no trabalho coletivo ampliam os saberes docentes e favorecem a construção

de experiências pedagógicas mais significativas, especialmente no ensino da Matemática na Educação Infantil.

Em simultâneo, os estudos reforçam que a formação continuada deve ser depreendida como um processo permanente de aprendizagem profissional, reflexão crítica e produção coletiva de conhecimentos. Perante o exposto, deixa de constituir apenas um mecanismo de atualização curricular para assumir um papel estratégico na consolidação de práticas letivas contextualizadas, investigativas e centradas nas experiências das crianças, contribuindo para a efetivação dos princípios que orientam a Educação Infantil.

2.5 Síntese Conclusiva da RSL

A RSL permitiu alcançar o primeiro objetivo específico desta investigação ao identificar, analisar e sistematizar as dissertações e teses produzidas no Brasil, no período de 2019 a 2024, relacionadas aos Campos de Experiência da BNCC e ao ensino de Matemática na Educação Infantil. A análise das 23 pesquisas que constituíram o corpus revelou um movimento de ampliação da produção científica nacional em torno da implementação da BNCC, contemplando diferentes dimensões relacionadas aos fundamentos conceituais da Educação Infantil, aos documentos curriculares, às práticas letivas, aos materiais e recursos didáticos, às sequências didáticas, aos conhecimentos profissionais dos professores, às inteligências múltiplas e aos processos de formação continuada docente.

A leitura integrada dessas investigações possibilitou compreender que a organização curricular por Campos de Experiência representa uma mudança paradigmática na Educação Infantil, ao deslocar o foco do ensino centrado na transmissão de conteúdo para práticas letivas esteadas nas interações, nas brincadeiras, nas experiências e na participação ativa das crianças. Recorrentemente, os estudos analisados ressaltam que a efetivação dessa proposta curricular depende da atuação intencional do professor, da organização de ambientes de aprendizagem significativos, da utilização de recursos pedagógicos diversificados e de processos permanentes de formação que favoreçam a compreensão dos pressupostos teóricos da BNCC e sua materialização no cotidiano escolar.

A revisão também permitiu identificar que os conhecimentos matemáticos vêm sendo, progressivamente, incorporados às discussões sobre a Educação Infantil, mormente quando articulados ao Campo de Experiências “Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações” e às demais experiências propostas pela BNCC. No entanto as pesquisas analisadas indicam que a Matemática ainda aparece, em muitos contextos, vinculada a práticas

tradicionais ou tratada de modo fragmentado, revelando desafios para sua integração às experiências vivenciadas pelas crianças e às concepções contemporâneas de infância e aprendizagem.

Outro aspecto relevante identificado é a centralidade da formação continuada como elemento estruturante da implementação da BNCC. Os estudos sinalizam que os processos formativos favorecem a apropriação dos fundamentos curriculares, a ampliação dos conhecimentos profissionais e a ressignificação das práticas letivas. Todavia também exibem que muitos professores ainda enfrentam dificuldades para compreender e articular os Campos de Experiência ao planejamento das atividades e às práticas letivas desenvolvidas na Educação Infantil, evidenciando que a consolidação da proposta curricular permanece como um desafio para os sistemas de ensino.

Nesse contexto, a RSL permitiu identificar uma lacuna significativa na produção científica nacional. Embora existam pesquisas que abordem os Campos de Experiência, o ensino de Matemática e a formação continuada de professores, observa-se a escassez de investigações que analisem, de forma articulada, **como os professores mobilizam os Campos de Experiência da BNCC em suas práticas letivas ao ensinar Matemática na pré-escola, principalmente após participarem de processos de formação continuada desenvolvidos no entendimento da pesquisa-formação.**

Essa constatação denota a contribuição científica da presente investigação, dado que direciona o olhar para um aspecto ainda pouco explorado na literatura: compreender como docentes da pré-escola articulam os conhecimentos matemáticos aos Campos de Experiência em suas práticas letivas, considerando um percurso formativo desenvolvido em contexto real de atuação profissional. Ao investigar esse processo junto aos professores da Rede Municipal de Educação de Tangará da Serra (MT), a pesquisa desenvolve as discussões produzidas pela literatura, aproxima a formação continuada das práticas efetivamente desenvolvidas em sala de aula e oferece elementos para compreender como os princípios da BNCC são apropriados, reinterpretados e materializados no cotidiano da Educação Infantil.

A RSL não apenas fundamentou teoricamente esta pesquisa, como também delimitou seu espaço de contribuição científica ao expor que a articulação entre os Campos de Experiência da BNCC, a formação continuada e o ensino de Matemática ainda constitui um campo de investigação em consolidação. Logo, os resultados obtidos nesta etapa justificam o desenvolvimento da presente pesquisa e estabelecem as bases para responder à questão norteadora — **de que maneira os professores que ensinam Matemática na pré-escola da Rede Municipal de Educação de Tangará da Serra (MT) articulam os Campos de Experiência da BNCC em suas práticas**

letivas — e para alcançar o objetivo geral de investigar esse processo de articulação a partir de um percurso formativo pautado na pesquisa-formação.

2.6 Situando a Presente Pesquisa

A RSL possibilitou compreender o panorama das pesquisas brasileiras produzidas entre 2019 e 2024 sobre os Campos de Experiência da BNCC, a formação continuada de professores e o ensino de Matemática na Educação Infantil. A análise das 23 produções, que constituíram o corpus, revelou avanços significativos na compreensão dos fundamentos curriculares da BNCC, das práticas letivas desenvolvidas na Educação Infantil e dos processos formativos destinados aos professores dessa etapa da Educação Básica. Ao mesmo tempo, mostrou desafios relacionados à apropriação dos referenciais curriculares, à consolidação dos Campos de Experiência no cotidiano escolar e à articulação entre formação docente e prática pedagógica.

As evidências produzidas pela revisão reforçam o entendimento de que a formação continuada constitui elemento fundamental para que os professores compreendam os pressupostos da BNCC e desenvolvam práticas letivas coerentes com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Nessa direção podemos dizer que a formação continuada é condição necessária para que os professores ressignifiquem sua prática, articulem saberes teóricos e cotidianos, e criem ambientes que promovam o desenvolvimento integral das crianças. Os resultados da Revisão Sistemática da Literatura corroboram essa compreensão ao demonstrarem que os processos formativos favorecem a reflexão crítica sobre a prática, embora ainda persistam desafios relacionados às condições institucionais, às políticas públicas e à efetiva implementação das orientações curriculares nas redes de ensino.

O movimento analítico desenvolvido na RSL assentiu organizar as 23 pesquisas em oito Unidades de Registro, representativas dos principais focos investigativos presentes na produção científica nacional. Entre elas, destacam-se Formação Continuada e Práticas Pedagógicas, ambas com três recorrências, por estabelecerem maior aproximação com o objeto desta investigação. Essas unidades apresentam que a consolidação dos Campos de Experiência depende, simultaneamente, do fortalecimento dos processos formativos e da materialização dos princípios curriculares nas práticas desenvolvidas pelos professores da Educação Infantil.

A presente pesquisa, intitulada Articulação entre os Campos de Experiência da BNCC na Prática Letiva dos Professores na Pré-escola: uma Pesquisa-formação na Rede Municipal de Educação de Tangará da Serra (MT), insere-se no campo investigativo delineado pela Revisão Sistemática da Literatura ao buscar compreender como os professores que ensinam Matemática na

pré-escola articulam os Campos de Experiência da BNCC em suas práticas letivas, considerando um percurso de formação continuada desenvolvido em contexto real de atuação profissional.

A despeito de a literatura analisada apresentar importantes contribuições acerca da formação continuada, dos Campos de Experiência, observa-se um reduzido número de pesquisas que investigam esses elementos de forma integrada, especialmente a partir da perspectiva da pesquisa-formação. Essa lacuna justifica a realização desta investigação, cujo objetivo consiste em compreender como os professores da Rede Municipal de Educação de Tangará da Serra (MT) articulam os Campos de Experiência da BNCC ao ensino de Matemática em suas práticas letivas, buscando responder à seguinte questão norteadora: De que maneira os professores que ensinam Matemática na pré-escola da Rede Municipal de Educação de Tangará da Serra (MT) articulam os Campos de Experiência da BNCC em suas práticas letivas em sala de aula?

A especificidade desta pesquisa reside na articulação entre quatro dimensões investigativas que, embora presentes na literatura, raramente são analisadas de forma integrada: os Campos de Experiência da BNCC, as práticas letivas dos professores que ensinam Matemática na pré-escola, a formação continuada e a pesquisa-formação como modalidade metodológica. Essa articulação suplementa as possibilidades de compreensão sobre os processos de ensino e aprendizagem na Educação Infantil, ao considerar, simultaneamente, os referenciais curriculares, os percursos formativos e as práticas efetivamente desenvolvidas pelos professores.

Metodologicamente, a investigação caracteriza-se como pesquisa de campo de abordagem qualitativa, desenvolvida na modalidade pesquisa-formação. O contexto investigativo corresponde ao curso de extensão Percepção Matemática na Educação Infantil, promovido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática nas Escolas (GEPEME), da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Tangará da Serra (MT), realizado no semestre 2025/2. Participaram desse percurso formativo 144 professores em exercício nas turmas de pré-escola da Rede Municipal de Educação de Tangará da Serra (MT).

A escolha da pesquisa-formação decorre da compreensão de que a produção do conhecimento deve estar comprometida com a transformação dos sujeitos envolvidos e com a ressignificação das práticas educativas. Louzada (2024, p. 71) afirma que “nossa ideia sempre foi realizar um tipo de pesquisa que tivesse comprometimento com a transformação dos sujeitos da pesquisa, incluindo a da pesquisadora em relação às discussões produzidas coletivamente”. Tal compreensão aproxima-se dos objetivos desta investigação, que busca promover processos reflexivos capazes de favorecer a reconstrução das práticas letivas e o fortalecimento dos conhecimentos profissionais dos docentes participantes.

Esse olhar formativo pressupõe que o professor seja continuamente desafiado a confrontar seus conhecimentos com as demandas contemporâneas da Educação Infantil, reinterpretando sua prática à luz dos referenciais curriculares e das experiências produzidas no cotidiano escolar. Conforme Souza (2014, p. 111), “o termo prática letiva é um conceito que reporta às situações de trabalho do professor no interior da sala de aula”. Em diálogo com essa compreensão, Silva (2022) defende que a prática pedagógica deve ser concebida como exercício de protagonismo docente, no qual o professor assume papel ativo na produção de materiais, estratégias e experiências de aprendizagem contextualizadas e coerentes com a realidade das crianças e com os princípios da BNCC.

Outro elemento que singulariza esta investigação consiste na compreensão de que a articulação entre os Campos de Experiência constitui um princípio estruturante da organização curricular da Educação Infantil. O currículo não se configura como um conjunto de conteúdos isolados, mas, sim, como uma totalidade integrada, na qual as diferentes experiências relacionam-se de forma indissociável. Então, a construção dos conhecimentos matemáticos não ocorre de maneira fragmentada, mas em permanente diálogo com os demais Campos de Experiência, respeitando a forma como as crianças aprendem, exploram, interagem e atribuem significado ao mundo que as cerca.

Essa compreensão encontra respaldo em Ghidini (2020, p. 68), ao afirmar que “com a articulação dos Campos de Experiência e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a escola oferece viabilidade para que as crianças construam hipóteses e experiências que através das mediações do professor possibilitam a significação das mesmas”. Posto isso, a articulação entre os Campos de Experiência fortalece a intencionalidade pedagógica do professor e amplia as possibilidades de construção de conhecimentos matemáticos por meio de situações contextualizadas, significativas e fundamentadas nas experiências vivenciadas pelas crianças.

Em razão disso, a presente investigação busca contribuir para o aprofundamento das discussões sobre a formação continuada, os Campos de Experiência e o ensino de Matemática na Educação Infantil, oferecendo elementos para compreender como esses referenciais materializam-se nas práticas letivas dos professores da pré-escola e expandindo o conhecimento produzido acerca da implementação da BNCC no contexto da Rede Municipal de Educação de Tangará da Serra (MT).

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, são apresentados os procedimentos metodológicos que orientaram o desenvolvimento da presente pesquisa. Inicialmente, descreve-se a natureza, a abordagem e a modalidade investigativa adotadas, situando o estudo no campo das pesquisas qualitativas em Educação. Em seguida, caracteriza-se o contexto da investigação, destacando o cenário institucional e os participantes envolvidos. Posteriormente, detalham-se os procedimentos de produção dos dados, explicitando os instrumentos utilizados e as etapas de coleta. Por fim, apresenta-se o percurso metodológico empregado para a organização, o tratamento e a análise dos dados, de modo a assegurar a coerência entre os objetivos da pesquisa, os referenciais teóricos e as escolhas metodológicas realizadas.

3.1 Natureza, Abordagem e Modalidade da Pesquisa

A presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, desenvolvida na modalidade pesquisa-formação.

Quanto à sua natureza, trata-se de uma pesquisa de campo, uma vez que os dados foram produzidos no próprio contexto em que o fenômeno investigado ocorre. Conforme Fiorentini e Lorenzato (2006), esse tipo de investigação é caracterizado pela obtenção de informações diretamente no ambiente pesquisado, utilizando procedimentos como entrevistas, observação participante, questionários, pesquisa-ação, testes e outras estratégias de produção de dados. Essa característica possibilita ao pesquisador compreender o objeto investigado em seu contexto real, favorecendo uma análise mais aprofundada das situações vivenciadas pelos participantes.

A opção pela abordagem qualitativa decorre da natureza do problema investigado, que exige compreender as percepções, as experiências e os significados atribuídos pelos participantes ao fenômeno estudado. Creswell (2007, p. 186) afirma que “os pesquisadores qualitativos buscam o envolvimento dos participantes na coleta de dados e tentam estabelecer harmonia e credibilidade com as pessoas no estudo”. O autor frisa que a pesquisa qualitativa possui caráter eminentemente interpretativo, envolvendo “o desenvolvimento da descrição de uma pessoa ou de um cenário, análise de dados para identificar temas ou categorias e, finalmente, fazer uma interpretação ou tirar conclusões sobre seu significado, pessoal e teoricamente” (Creswell, 2007, p. 186).

Essa compreensão dialoga com o entendimento de Fiorentini e Lorenzato (2006, p. 110), para os quais a pesquisa qualitativa “busca investigar e interpretar o caso como um todo orgânico,

uma unidade em ação com dinâmica própria, mas que guarda forte relação com seu entorno e contexto sociocultural". Diante dessa afirmativa, a análise volta-se para a compreensão dos significados presentes nas manifestações dos participantes, considerando o contexto em que são produzidas. Conforme Bardin (2016, p. 38), "na análise qualitativa, a informação é determinada pela presença ou ausência de uma característica específica em um dado fragmento de mensagem que é tomado em consideração".

A modalidade metodológica adotada é a pesquisa-formação, por compreender que a produção do conhecimento ocorre paralelamente aos processos de reflexão e desenvolvimento profissional dos participantes. Barreiro (2009, p. 79) destaca que essa modalidade favorece uma formação significativa dos professores, pois "a dimensão da escuta [é] importante elemento que permite a experienciação da alteridade e a ampliação dos registros pensados pelo sujeito que narra através da ótica do grupo". Nessa mesma direção, o autor afirma:

> O trabalho de pesquisa-formação demonstra ser uma alternativa formativa possível de ser trabalhada em sala de aula, e que traz, junto a si, a possibilidade de unir o sujeito ao professor, permitindo aliar àqueles registros, que cada um considera mais importantes em sua vida, a reflexão, a intelecção, o estudo, a busca de uma ampliação em seu desenvolvimento. Espaço de formação que se dá na experiência de estar sendo, estar refletindo, estar vivendo sobre o seu próprio ser. (Barreiro, 2009, p. 79).

Sendo assim, a pesquisa-formação constitui uma modalidade investigativa que integra produção científica e desenvolvimento profissional, favorecendo processos permanentes de reflexão crítica sobre as práticas letivas e contribuindo para a ressignificação da ação docente.

3.2 Procedimentos para a Obtenção de Dados

Na presente pesquisa, utilizamos como procedimento para a produção dos dados um questionário on-line, elaborado na plataforma Google Forms. Conforme Fiorentini e Lorenzato (2006), o questionário constitui um importante instrumento de investigação, podendo ser utilizado como fonte complementar de informações, especialmente nas etapas iniciais e exploratórias da pesquisa.

Na perspectiva da pesquisa qualitativa, Rodrigues (2019, p. 35) destaca que "o questionário é um instrumento importante para a coleta dos dados e para configurar o corpus das pesquisas qualitativas". O autor ressalta ainda que sua elaboração deve fundamentar-se em uma ampla revisão da literatura sobre a temática investigada e que as questões podem ser compartilhadas com

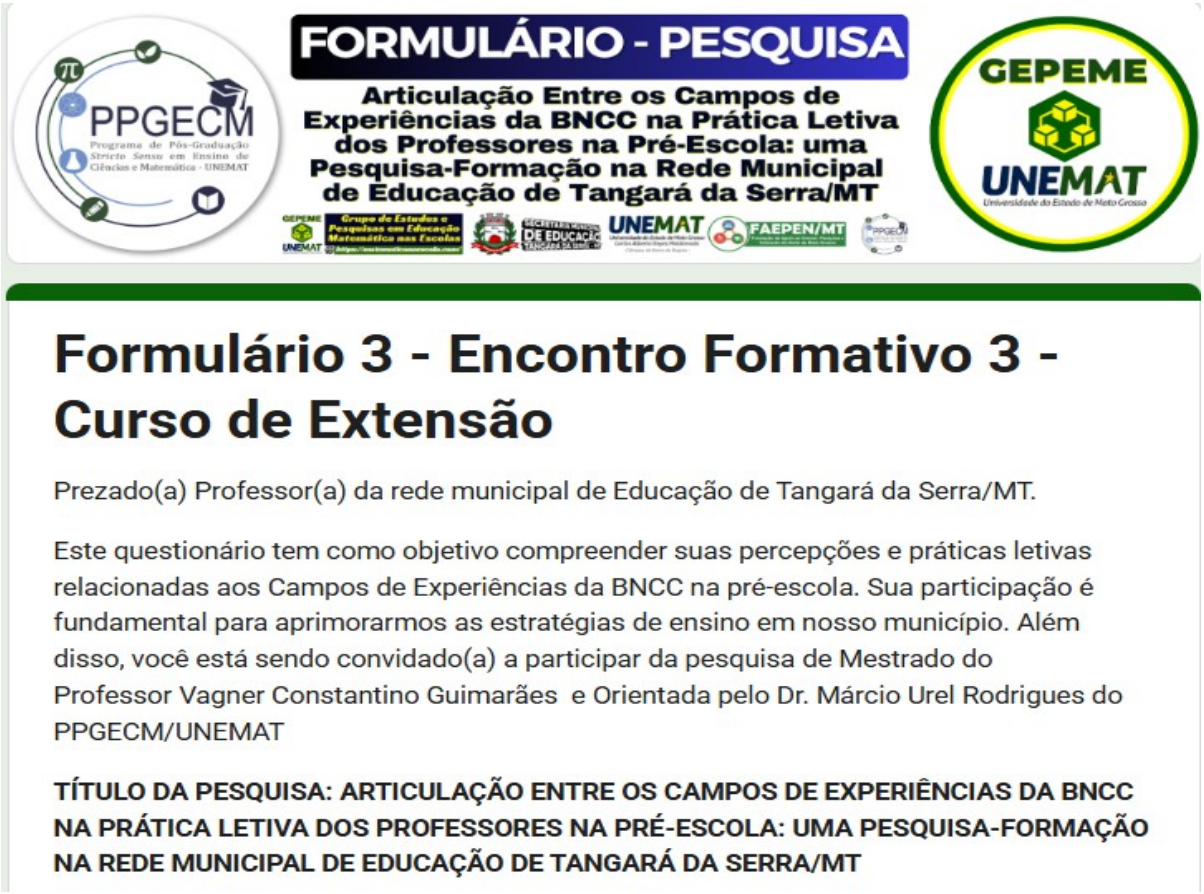
colaboradores, visando ao seu aperfeiçoamento antes da aplicação junto aos participantes da pesquisa.

> Os questionários devem ser elaborados com base em uma extensiva revisão da literatura, realizada pelos pesquisadores, sobre as temáticas que envolvem suas pesquisas. Para a elaboração dos questionários, o pesquisador pode compartilhar as questões com colaboradores com o intuito de promover melhorias e contribuir para a configuração final do questionário, o qual será enviado para os participantes da pesquisa (Rodrigues, 2019, p. 35).

Além da elaboração criteriosa das questões, Rodrigues (2019) enfatiza a importância de encaminhar o questionário aos participantes com informações claras acerca dos objetivos da investigação, assegurando a confidencialidade das respostas e reafirmando sua finalidade exclusivamente acadêmica.

O questionário desta pesquisa foi elaborado por meio da plataforma **Google Forms**, ferramenta digital gratuita disponibilizada pelo Google que possibilita a criação e a aplicação de questionários on-line, permitindo a coleta, a organização e o armazenamento das respostas de forma sistematizada e eficiente.

Figura 6 – Layout do Formulário Digital da Pesquisa



Fonte: elaborada pelo pesquisador (2025)

O questionário contém questões éticas relacionadas à participação em uma pesquisa de mestrado. Cada pergunta tem como objetivo obter o consentimento informado dos participantes do curso de extensão para o uso dos dados e garantir a transparência no processo investigativo.

As ações desenvolvidas nesta investigação, desde a produção dos dados, integram projetos de pesquisa devidamente institucionalizados junto ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática nas Escolas (GEPEME), vinculado à Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). O questionário on-line, elaborado na plataforma Google Forms, foi disponibilizado aos participantes por meio do endereço eletrônico: https://forms.gle/mF7isLehSgSwoSCCA.

Para a constituição do corpus da pesquisa, foram obtidas respostas de 148 professores participantes do curso de extensão, conforme apresentado na Figura 7. No entanto quatro participantes não autorizaram a utilização de suas respostas para fins desta investigação. Dessa forma, o corpus da pesquisa foi constituído pelas respostas de 144 professores que manifestaram, de forma livre e voluntária, o consentimento para a utilização de seus dados na presente pesquisa.

Figura 7 – Quantidade de Respondentes do Formulário Digital da Pesquisa



Fonte: elaborada pelo pesquisador (2025)

O questionário foi estruturado em eixos temáticos, contemplando, inicialmente, as questões de autorização para participação na pesquisa e o respectivo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, seguidas das questões destinadas à produção dos dados. As questões subjetivas (qualitativas) serão tratadas por meio do procedimento de Análise de Conteúdo (Bardin, 2016). As questões objetivas, relacionadas à formação continuada e às percepções dos professores, foram definidas como questões fechadas, organizadas em: **(i)** questões de múltipla escolha, nas quais os participantes selecionaram uma das alternativas propostas; e **(ii)** questões dicotômicas, constituídas por duas opções de resposta, do tipo **sim** ou **não**.

O questionário também contemplou os procedimentos éticos da investigação, apresentando aos participantes informações sobre os objetivos da pesquisa, seus procedimentos metodológicos e o consentimento livre e voluntário para participação no estudo. Todos os participantes que

compõem o corpus da pesquisa manifestaram concordância com o uso de seus dados para fins acadêmicos. O conjunto dessas questões é apresentado no **Quadro 10**, a seguir.

Quadro 10 – Questões Éticas do Questionário Qualitativo da Pesquisa

Declaro haver recebido explicações detalhadas envolvendo problemática, objetivos, procedimentos metodológicos a respeito da presente pesquisa de Mestrado. ( ) Sim ( ) Não Submeto-me de livre e espontânea vontade, reconhecendo que as informações coletadas serão utilizadas apenas na presente pesquisa de mestrado e na produção de artigos a ela referentes. ( ) Sim ( ) Não Eu AUTORIZO o uso das minhas mensagens proferidas por meio do questionário on-line que concedi para a constituição dos dados da presente pesquisa de mestrado. ( ) Sim ( ) Não Autorizo a utilização da seguinte referência: PM 1, PM 2, PM 3 (Professor de Matemática), seguida da ordem em que os participantes responderem ao questionário on-line. ( ) Sim ( ) Não

Fonte: elaborado pelo autor (2025)

A condução desta pesquisa observou os princípios éticos aplicáveis às investigações envolvendo seres humanos. Todos os participantes foram previamente informados sobre os objetivos, os procedimentos metodológicos e as finalidades da pesquisa durante o encontro formativo realizado em Tangará da Serra (MT). Além disso, a investigação contou com o aval institucional da Secretaria Municipal de Educação de Tangará da Serra (MT) para sua realização no âmbito do curso de extensão “Percepção Matemática na Educação Infantil”, desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática nas Escolas (GEPEME/UNEMAT).

O curso de extensão “Percepção Matemática na Educação Infantil” integra as ações do Projeto de Pesquisa coordenado pelo Professor Doutor Márcio Urel Rodrigues, devidamente institucionalizado na Faculdade de Ciências Exatas e Tecnológicas (FACET) e no Campus Universitário de Barra do Bugres “Deputado Estadual Renê Barbour”, da Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado (UNEMAT), conforme a Portaria nº 1657/2024 – PRPPG/UNEMAT, com vigência no período de 1º de julho de 2024 a 30 de junho de 2026.

Quadro 11 – Questões em Relação ao Perfil dos Professores

1. Nome Completo: **2. Gênero:** Feminino ( ); Masculino ( ); Outro ( ) **3. Faixa etária:** Até 30 anos ( ); 31 a 40 anos ( ); 41 a 50 anos ( ); Acima de 50 anos ( ) **4. Qual o seu nível mais elevado de formação acadêmica**? Magistério/Normal Superior ( ); Graduação em Pedagogia ( ); Licenciatura ( ); Pós-graduação (Especialização) ( ); Mestrado ( ); Doutorado ( ) **5. Há quanto tempo você trabalha na Rede Municipal de Tangará da Serra (MT)?** Menos de 5 anos ( ); Entre 5 e 9 anos ( ); Entre 10 e 14 anos ( ); Entre 15 e 19 anos ( ); Mais de 20 anos ( ) **6. Há quanto tempo você concluiu seu curso superior?** Menos de 5 anos ( ); Entre 5 e 9 anos ( ); Entre 10 e 14 anos ( ); Entre 15 e 19 anos ( ); Mais de 20 anos ( ) **7. Há quanto tempo você atua como professor(a) na pré-escola?** Menos de 5 anos ( ); Entre 5 e 9 anos ( ); Entre 10 e 14 anos ( ); Entre 15 e 19 anos ( ); Mais de 20 anos ( ) **8. Neste ano de 2025 você está atuando na:** Secretaria Municipal de Educação ( ); Coordenação ou direção escolar ( ); Pré-escola 1 ( ); Pré-escola 2 ( ); Outro (

)

Fonte: elaborado pelo autor (2025)

A terceira seção do questionário foi composta por questões objetivas como consta no Quadro 12:

Quadro 12 – Questões Objetivas do Formulário

1. Você participou da formação continuada envolvendo os Campos de Experiência da BNCC para serem trabalhados na pré-escola? Sim ( ); Não ( )
2. Você participou da formação continuada sobre como articular os Campos de Experiência da BNCC para a aprendizagem matemática na pré-escola? Sim ( ); Não ( )
3. Em uma escala de 1 a 5, sendo 1 "pouco relevante" e 5 "muito relevante", como você avalia a relevância dos conteúdos abordados no encontro formativo para a sua prática letiva na pré-escola?
Pouco relevante 1 ( ); 2 ( ); 3 ( ); 4 ( ); 5 ( ) Muito relevante
4. Na sua opinião, qual dos Campos de Experiência possui uma maior articulação com o Campo de Experiências: "Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações" para planejar atividades matemáticas na pré-escola?
( ) O Eu, o Outro e o Nós
( ) Corpo, Gestos e Movimentos
( ) Traços, Sons, Cores e Formas
( ) Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação
5. Em seu planejamento pedagógico (antes do encontro formativo), você procurava realizar a articulação entre os diferentes Campos de Experiência de forma intencional para trabalhar os conhecimentos de Matemática?
Semanalmente ( ); Quinzenalmente ( ); Mensalmente ( ); Bimestralmente ( ); Quase nunca ( ); Nunca realizei a articulação ( )
6. Com que frequência você integra o ensino da Matemática na pré-escola por meio de atividades em grupos para a interação social entre as crianças (Campo de Experiências 1 - O Eu, o Outro e o Nós)?
Diariamente ( ); Semanalmente ( ); Quinzenalmente ( ); Mensalmente ( ); Raramente ( ); Nunca ( )
7. Com que frequência você integra o ensino da Matemática às experiências corporais, jogos, brincadeiras ou atividades psicomotoras (Campo de Experiências 2 - Corpo, Gestos e Movimentos)?
Diariamente ( ); Semanalmente ( ); Quinzenalmente ( ); Mensalmente ( ) ; Raramente ( ); Nunca ( )
8. Com que frequência você integra o ensino da Matemática por meio da exploração de diferentes materiais envolvendo o Campo de Experiências 3 - Traços, Sons, Cores e Formas?
Diariamente ( ); Semanalmente ( ); Quinzenalmente ( ); Mensalmente ( ); Raramente ( ); Nunca ( )
9. Com que frequência você articula os conhecimentos de Matemática por meio da exploração de diferentes linguagens no processo de aprendizagem das crianças (Campo de Experiências 4 - Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação)?
Diariamente ( ); Semanalmente ( ); Quinzenalmente ( ); Mensalmente ( ); Raramente ( ); Nunca ( )
10. Na sua opinião, quais são os principais **desafios** para implementar, de forma consistente, os ensinamentos da formação continuada na sua rotina escolar? (marque até três opções)
( ) Falta de tempo no planejamento.
( ) Turmas muito numerosas.
( ) Falta de material didático adequado.
( ) Dificuldade em avaliar o desenvolvimento dos processos nos alunos.
( ) Pouco apoio da coordenação pedagógica.
( ) Resistência dos próprios alunos ou dos pais.
( )Outro.
11. ASSERTIVAS – ESCALA LIKERT

Essa parte busca compreender as percepções e práticas dos participantes sobre a articulação dos Campos de Experiência da BNCC no ensino de Matemática na pré-escola. Por favor, leia cada afirmação e indique o seu grau de concordância, marcando a opção que melhor representa sua realidade: Discordo totalmente; Discordo; Neutro; Concordo; Concordo totalmente.

- O encontro formativo ampliou minha compreensão sobre como articular o Campo de Experiências: "Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações" com os demais Campos de Experiência na pré-escola.
- As estratégias e exemplos discutidos no encontro formativo a respeito dos Campos de Experiência são aplicáveis à minha realidade em sala de aula.
- Sinto que a abordagem da BNCC para a Matemática na pré-escola, por meio dos Campos de Experiência, é

mais significativa para o desenvolvimento integral da criança do que os métodos tradicionais.
- O curso de formação continuada tem-me proporcionado recursos e/ou instrumentos que contribuirá para melhorar o meu planejamento pedagógico na pré-escola.
- Após o curso de formação continuada, passarei a diversificar mais as minhas estratégias para trabalhar com os conhecimentos de Matemática na pré-escola.
- Ao planejar atividades de Matemática, considero intencionalmente os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de outros Campos de Experiência além do "Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações".
- Meu planejamento semanal/quinzenal descreve explicitamente como as noções matemáticas serão trabalhadas em articulação com outros Campos de Experiência.
- Considero desafiador encontrar tempo para planejar atividades que articulem o Campo de Experiências "Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações" com os outros Campos de Experiência de forma eficaz.
- Em minhas práticas com os conhecimentos de Matemática, costumo propor atividades que envolvem interações e brincadeiras em grupo (Campo "O eu, o outro e o nós").
- Utilizo, frequentemente, o corpo, gestos e movimentos (ex: circuitos, danças, jogos de encaixe) para explorar conceitos matemáticos (Campo "Corpo, gestos e movimentos").
- Proponho atividades que exploram noções matemáticas por meio de desenhos, músicas, modelagem ou exploração de formas (Campo "Traços, sons, cores e formas").
- Utilizo contação de histórias, parlendas e rodas de conversa para introduzir ou desenvolver conceitos matemáticos (Campo "Escuta, fala, pensamento e imaginação").
- Sinto-me seguro(a) para criar e conduzir atividades de Matemática que articulam os cinco Campos de Experiência.
- Acredito que a articulação entre os diferentes Campos de Experiência enriquecerá o desenvolvimento dos sensos matemáticos das crianças na pré-escola.
- A avaliação da aprendizagem matemática das crianças da pré-escola se tornará mais complexa ao trabalhar de forma articulada com os diferentes Campos de Experiência.

Fonte: elaboradas pelo autor (2025)

A quarta seção do questionário foi composta por quatro questões subjetivas, cujas respostas serão analisadas por meio do procedimento de Análise de Conteúdo, fundamentado em Bardin (2016), Rodrigues (2019) e Rodrigues e Brito (2025). A análise considerará as percepções dos participantes a respeito da articulação dos Campos de Experiência da BNCC no ensino de Matemática na pré-escola conforme apresentado no Quadro 13.

Quadro 13 – Questões Subjetivas da Pesquisa

Questão 1 – Na sua visão, qual é a importância de articular o Campo de Experiências “Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações” com os demais Campos (O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação) ao desenvolver propostas com foco no desenvolvimento dos conhecimentos matemáticos na pré-escola?
Questão 2 – Quais contribuições específicas o curso de formação continuada trouxe para a sua prática letiva no que se refere à articulação dos Campos de Experiência no ensino de Matemática na pré-escola?
Questão 3 – Ao planejar uma atividade com intencionalidade matemática, como você contempla a articulação entre os diferentes Campos de Experiência? Descreva seu processo de pensamento ao elaborar o planejamento para a pré-escola.
Questão 4 – Quais são as maiores dificuldades ou desafios que você encontra no momento de planejar atividades que integrem noções matemáticas na pré-escola de forma articulada com os Campos de Experiência da BNCC?

Fonte: elaborado pelo autor (2025)

3.3 Contexto e Participantes da Pesquisa

A presente pesquisa, de abordagem qualitativa e desenvolvido na modalidade pesquisa-formação, foi realizado no curso de extensão “Percepção Matemática na Educação Infantil”, promovido por meio de parceria entre o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática nas Escolas (GEPEME), da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), e a Secretaria Municipal de Educação de Tangará da Serra (MT). A investigação foi desenvolvida ao longo do semestre letivo de 2025/2.

Os participantes da pesquisa foram professores que atuam nas turmas de pré-escola I e pré-escola II da Rede Municipal de Educação de Tangará da Serra (MT) e que estavam matriculados no referido curso de formação continuada. A definição desse grupo decorre da própria natureza da investigação, visto que esses profissionais vivenciam diretamente os processos formativos e as práticas letivas que constituem o objeto deste estudo. Portanto, não se pretende generalizar os resultados para outros contextos educacionais, mas compreender, em profundidade, as experiências, percepções e contribuições produzidas nesse contexto específico de formação.

Em consonância com os princípios éticos da pesquisa envolvendo seres humanos, foram assegurados o sigilo, a confidencialidade das informações e a preservação da identidade de todos os participantes.

Figura 8 - Imagens do Encontro Formativo



Fonte: disponível em https://eventos.faepenmt.com.br/curso-percepcao-matematica-na-educacao-infantil/

Participaram da pesquisa 144 professores e gestores escolares da Rede Municipal de Educação de Tangará da Serra (MT). Quanto ao sexo, observou-se predominância do feminino, representado por 140 participantes (97,2%), enquanto o sexo masculino correspondeu a 4 participantes (2,8%). Essa distribuição reflete o perfil historicamente predominante da docência na Educação Infantil brasileira, caracterizada pela expressiva presença de mulheres nessa etapa da educação básica.

Em relação à faixa etária, verificou-se predominância de participantes com idade entre 41 e 50 anos (52; 36,1%), seguida daqueles com idade entre 31 e 40 anos (48; 33,3%), acima de 50 anos (33; 22,9%) e, por fim, até 30 anos (11; 7,6%). Esses dados evidenciam que o grupo investigado é constituído, predominantemente, por profissionais com trajetória consolidada na carreira docente, aspecto relevante para a compreensão das percepções e práticas analisadas nesta investigação.

Quanto à formação acadêmica, observou-se predominância de professores com especialização, correspondendo a 125 participantes (86,8%). Os demais possuem graduação em Pedagogia (16; 11,1%) e mestrado (3; 2,1%). Esses dados evidenciam que a maioria dos participantes possui formação em nível de pós-graduação *lato sensu*, característica que contribui para a caracterização do perfil acadêmico do grupo investigado.

Em relação ao tempo de atuação na Rede Municipal de Educação de Tangará da Serra (MT), verificou-se a predominância de profissionais com menos de 5 anos de atuação (61; 42,4%). Seguidamente, destacam-se aqueles com entre 10 e 14 anos (27; 18,8%), entre 5 e 9 anos (26; 18,1%), entre 15 e 19 anos (16; 11,1%) e mais de 20 anos de atuação (14; 9,7%). Esses resultados mostram a coexistência de profissionais em diferentes momentos da trajetória profissional, salientando a diversidade de experiências presentes na rede municipal.

No que se refere ao tempo de atuação na pré-escola, observou-se a predominância de professores com menos de 5 anos de experiência (85; 59,0%), seguidos daqueles com prática entre 5 e 9 anos (31; 21,5%), entre 10 e 14 anos (18; 12,5%), entre 15 e 19 anos (6; 4,2%) e mais de 20 anos (4; 2,8%). Esses dados indicam que a maioria dos participantes possui experiência relativamente recente na atuação específica com a pré-escola, aspecto relevante para a caracterização do contexto investigado.

No ano de 2025, a atuação profissional dos participantes esteve distribuída entre pré-escola I (61; 42,4%), pré-escola II (58; 40,3%) e funções de coordenação ou direção escolar (25; 17,4%).

Os dados apresentados possibilitam contextualizar o perfil dos participantes da pesquisa, ressaltando características demográficas, acadêmicas e profissionais que contribuem para a compreensão das percepções, práticas e experiências compartilhadas durante o curso de formação continuada. Essa caracterização constitui um importante referencial para a análise e interpretação

dos resultados, singularmente no que se refere às contribuições da formação para o ensino da Matemática na Educação Infantil.

3.4 Procedimentos de Análise de Dados

A análise dos dados adotada nesta investigação foi alicerçada na proposta clássica da Análise de Conteúdo de Bardin (2016), cuja operacionalização é discutida por Rodrigues (2019) e ampliada por Rodrigues e Brito (2025), particularmente no contexto das pesquisas qualitativas nas áreas de Educação e Ensino. Esse procedimento metodológico possibilitou identificar categorias e temas recorrentes presentes nas respostas dos professores participantes, favorecendo a compreensão das percepções expressas acerca do objeto investigado. À vista disso, a Análise de Conteúdo constitui um conjunto de procedimentos sistemáticos voltados à descrição, organização e interpretação das comunicações, propiciando ao pesquisador produzir inferências fundamentadas acerca dos significados presentes nas mensagens analisadas (Bardin, 2016).

Com o propósito de responder à questão norteadora da pesquisa, foi empregada a técnica de análise das comunicações definida por Bardin (2016, p. 42):

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (Bardin, 2016, p. 42).

Ao discutir os fundamentos da Análise de Conteúdo, Bardin (2016, p. 9) afirma que se trata de “uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência”, ressaltando que a interpretação das comunicações deve ocorrer de forma sistemática, rigorosa e cientificamente fundamentada.

Sob esse ângulo, a Análise de Conteúdo possibilitou a constituição de categorias analíticas, posteriormente interpretadas mediante um movimento dialógico entre os dados produzidos e os referenciais teóricos que sustentam esta investigação, buscando aprofundar a compreensão do fenômeno estudado.

Consoante sistematizado por Bardin (2016), esse procedimento metodológico é organizado em três etapas fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Essas etapas orientaram a organização, a categorização e a interpretação dos dados produzidos, assegurando rigor, sistematicidade e coerência ao processo analítico desenvolvido nesta pesquisa.

A primeira etapa, denominada “pré-análise”, correspondeu ao momento de organização e sistematização do corpus da investigação. Nessa fase, realizou-se a leitura flutuante, procedimento que consiste no primeiro contato do pesquisador com os documentos a serem analisados, permitindo o reconhecimento inicial do material e a construção de impressões e direcionamentos para a análise. Paralelamente, procedeu-se à preparação do corpus, buscando sua padronização e equivalência. Conforme Bardin (2016, p. 101), essa preparação envolve “a edição dos textos, passando pela aproximação semântica dos enunciados intactos, proposição por proposição, até a transformação linguística classificada por equivalência”.

A segunda etapa, denominada “exploração do material”, consistiu na codificação dos dados em unidades significativas, compreendendo as Unidades de Contexto, as Unidades de Registro e as categorias de análise. Tratou-se do momento em que o corpus foi organizado e submetido ao processo de categorização, possibilitando a identificação das características do conteúdo que, posteriormente, foram interpretadas.

Nesse processo, as Unidades de Contexto desempenharam papel fundamental para a compreensão e a codificação das Unidades de Registro, posto que possibilitaram interpretar adequadamente o significado dos registros identificados. Rodrigues (2019, p. 26) conceitua essas unidades da seguinte maneira:

> Sendo partes ou trechos significativos das respostas ou depoimento conduzem à identificação das Unidades de Registro, pois uma “Unidade de Contexto corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da Unidade de Registro) são ótimas para que se possa compreender o significado exato da Unidade de Registro. Assim, as Unidades de Contexto determinam que parte do material recolhido necessita ser analisada para caracterizar uma dada Unidade de Registro. (Rodrigues, 2019, p. 26).

As Unidades de Registro, por sua vez, foram identificadas e interpretadas com o auxílio das Unidades de Contexto e definidas por Bardin (2016, p. 104) como “uma unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando à categorização”. As categorias de análise correspondem ao processo de classificação dos elementos que compõem o corpus, reunindo aqueles que apresentam características comuns, favorecendo sua organização e interpretação (Bardin, 2016).

Embora preserve flexibilidade na condução da investigação, a Análise de Conteúdo exige rigor metodológico, sistematicidade e consistência na organização, no tratamento e na interpretação dos dados, aspectos indispensáveis à qualidade científica do processo analítico (Bardin, 2016).

A terceira etapa, correspondente ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação, possibilitou a construção de compreensões mais aprofundadas acerca do fenômeno investigado. Nessa fase, ganhou centralidade o movimento dialógico entre os dados produzidos, as categorias analíticas construídas e os referenciais teóricos que sustentam a investigação. Rodrigues (2019) destaca que essa interlocução constitui elemento essencial da análise qualitativa, pois permite interpretar os dados para além de sua descrição, articulando-os aos conceitos que fundamentam a pesquisa. Rodrigues e Brito (2025) ampliam essa compreensão ao defenderem a Análise de Conteúdo como um procedimento essencialmente interpretativo, no qual a produção de significados decorre do diálogo sistemático entre o corpus da pesquisa, o referencial teórico e a interpretação do pesquisador.

Tratamento das questões estruturadas em Escala Likert

No tratamento das questões estruturadas em Escala Likert de cinco pontos, foram utilizados procedimentos de organização e síntese dos dados, com o propósito de identificar a tendência de concordância dos professores participantes em relação às assertivas investigadas. Ressalta-se que esse procedimento possui caráter descritivo e complementar à abordagem qualitativa adotada nesta pesquisa, não constituindo análise estatística inferencial, mas recurso de sistematização das percepções manifestadas pelos participantes.

Para a análise das questões estruturadas em Escala Likert de cinco pontos, atribuiu-se valor de 5 a 1 às alternativas de resposta, sendo: Concordo Totalmente (CT) = 5; Concordo (C) = 4; Sem Opinião (S/O) = 3; Discordo (D) = 2; e Discordo Totalmente (DT) = 1. O Ranking Médio (RM) foi calculado mediante a soma dos produtos entre a frequência de respostas e o respectivo valor atribuído a cada alternativa, dividida pelo número total de respostas válidas, conforme a expressão: $RM = \sum(fi \times Vi)/NS$, em que: RM = Ranking Médio; fi = frequência de respostas em cada alternativa; Vi = valor atribuído à alternativa da Escala Likert; e NS = número total de respostas válidas.

Para facilitar a interpretação dos resultados, o Ranking Médio foi convertido em Percentual de Concordância (PC), mediante a expressão $PC = (RM/5) \times 100$, considerando-se 5 como o valor máximo da escala. Dessa forma, quanto mais próximo de 5 for o RM e quanto mais próximo de 100% for o PC, maior será a tendência de concordância dos participantes com a assertiva investigada.

Os resultados obtidos por meio desses procedimentos foram apresentados nas tabelas do capítulo de análise, contemplando as frequências de respostas, o Ranking Médio e o Percentual de Concordância. Esses indicadores foram utilizados como elementos auxiliares para a interpretação

dos dados, sendo articulados às respostas dos participantes e ao processo de categorização realizado por meio da Análise de Conteúdo.

No tratamento das questões objetivas, os dados produzidos pelos participantes foram organizados e apresentados por meio de tabelas e gráficos, sendo analisados de forma descritiva e discutidos à luz da literatura especializada. Quanto às questões subjetivas, foi adotado o movimento de Análise de Conteúdo descrito por Rodrigues (2019, p. 22), entendido como o emprego de "alguns conceitos da Análise de Conteúdo para a organização, tratamento e interpretação dos dados coletados de toda classe de documentos e textos, a fim de compreender profundamente o objetivo da pesquisa".

Nessa perspectiva, os dados das questões subjetivas foram submetidos ao processo de organização, identificação das Unidades de Contexto, definição das Unidades de Registro, constituição das categorias de análise e interpretação das categorias, em consonância com os procedimentos anteriormente apresentados. Conforme discutem Rodrigues e Brito (2025), a interpretação dos dados ultrapassa a simples descrição das respostas, buscando compreender os significados produzidos pelos participantes em interlocução com os referenciais teóricos que sustentam a investigação.

Os procedimentos metodológicos adotados nesta investigação encontram respaldo na Análise de Conteúdo, reconhecida como um procedimento sistemático, rigoroso e interpretativo, amplamente empregado nas pesquisas qualitativas nas áreas de Educação e Ensino. Rodrigues e Brito (2025) destacam que a Análise de Conteúdo ultrapassa a simples organização e categorização dos dados, constituindo um processo de análise interpretativa fundamentado na interlocução entre o corpus da pesquisa, o referencial teórico e a interpretação do pesquisador. Em consonância com essa compreensão, Dalla Valle e Ferreira (2025) ressaltam que o rigor metodológico, a sistematicidade do percurso analítico e a coerência entre os objetivos da pesquisa, a produção dos dados e sua interpretação conferem consistência científica às investigações qualitativas.

Desse modo, a opção pela Análise de Conteúdo mostrou-se coerente com os objetivos desta pesquisa e com sua natureza interpretativa, oferecendo suporte teórico-metodológico para a constituição das categorias de análise e para a compreensão das percepções expressas pelos participantes. Assim sendo, no capítulo seguinte, será apresentado o processo de constituição das categorias de análise e a discussão dos resultados produzidos nesta pesquisa.

3.5 Declaração de Uso das Ferramentas da Inteligência Artificial Generativa

Em conformidade com os princípios de transparência acadêmica e ética na pesquisa científica, declaramos que, durante o desenvolvimento desta dissertação, foram utilizadas ferramentas de Inteligência Artificial Generativa, exclusivamente como recurso de apoio às atividades de pesquisa, revisão textual e organização de informações, conforme descrito a seguir:

- **NotebookLM** → utilizado como ferramenta de apoio à leitura, organização de informações e revisão textual.
- **Gemini** → utilizado para apoio em pesquisas bibliográficas, leitura de documentos e revisão linguística.
- **ChatGPT** → utilizado como ferramenta de apoio à leitura e interpretação de dados, organização de informações, elaboração de quadros, tabelas e figuras, bem como para sugestões de aprimoramento da redação acadêmica e revisão textual.

Declaramos, ainda, que todas as decisões relacionadas ao delineamento da pesquisa, à definição dos procedimentos metodológicos, à análise e interpretação dos dados, à discussão dos resultados, à elaboração das conclusões e à seleção das referências bibliográficas são de inteira responsabilidade do pesquisador. As ferramentas de Inteligência Artificial Generativa foram empregadas, exclusivamente, como suporte auxiliar, sem substituição da autoria intelectual, da análise crítica ou do julgamento científico, observando os princípios éticos da pesquisa, da integridade científica e as normas institucionais vigentes.

CAPÍTULO 4 – MOVIMENTO DE CATEGORIZAÇÃO — ANÁLISE DE CONTEÚDO

Neste capítulo, apresentamos o movimento de categorização dos dados produzidos na pesquisa, desenvolvido à luz da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), cuja operacionalização é discutida por Rodrigues (2019) e ampliada por Rodrigues e Brito (2025). Essa etapa constitui um momento fundamental do processo analítico, pois possibilita a organização sistemática do corpus e a construção das categorias que subsidiarão a interpretação dos dados.

Segundo Rodrigues (2019, p. 30), a categorização pode ser compreendida como “um processo de redução de dados pesquisados, pois as Categorias de Análises representam o resultado de um esforço de síntese de uma comunicação, destacando nesse processo, seus aspectos mais importantes”. A categorização não se restringe ao agrupamento de informações semelhantes, mas constitui um procedimento interpretativo que organiza os dados em unidades de significado, favorecendo a compreensão do fenômeno investigado.

Inicialmente, apresentamos as questões subjetivas que compõem o instrumento de produção de dados da pesquisa. Na sequência, descrevemos o processo de constituição das

Unidades de Registro, elaborado a partir das Unidades de Contexto extraídas das respostas dos professores participantes. Posteriormente, realizamos o alinhamento semântico das Unidades de Registro, procedimento que possibilita a aproximação de enunciados com significados convergentes. Por último, apresentamos as Categorias de Análise, construídas mediante o processo de codificação característico da Análise de Conteúdo, as quais constituirão a base para o movimento interpretativo desenvolvido no capítulo seguinte.

Desse modo, o presente capítulo concentra-se no movimento de categorização dos dados, contemplando a organização do corpus, a identificação das Unidades de Contexto, a constituição das Unidades de Registro, o alinhamento semântico e a construção das Categorias de Análise, procedimentos que amparam a interpretação desenvolvida posteriormente.

4.1 Questões Subjetivas

Para a constituição das Unidades de Registro, foram analisadas as respostas às quatro questões discursivas que compõem o instrumento de produção de dados desta investigação. Essas questões foram elaboradas com o propósito de compreender as percepções dos professores sobre a articulação entre os Campos de Experiência da BNCC, da formação continuada e das práticas letivas relacionadas ao ensino de Matemática na pré-escola, constituindo o corpus submetido à Análise de Conteúdo. As questões analisadas foram as seguintes:

- **Questão 1** → Na sua visão, qual é a importância de articular o Campo de Experiências “Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações” com os demais campos (“O eu, o outro e o nós”; “Corpo, gestos e movimentos”; “Traços, sons, cores e formas”; “Escuta, fala, pensamento e imaginação”)?
- **Questão 2** → Quais contribuições específicas o curso de formação continuada trouxe para a sua prática letiva no que se refere à articulação dos Campos de Experiência no ensino de Matemática na pré-escola?
- **Questão 3** → Ao planejar uma atividade com intencionalidade matemática, como você contempla a articulação entre os diferentes Campos de Experiência? Descreva seu processo de pensamento ao elaborar o planejamento para a pré-escola.
- **Questão 4** → Quais são as maiores dificuldades ou desafios que você encontra no momento de planejar atividades que integrem noções matemáticas na pré-escola de forma articulada com os Campos de Experiência da BNCC?

As respostas dos professores participantes foram submetidas às etapas da Análise de Conteúdo propostas por Bardin (2016), compreendendo a identificação das Unidades de Contexto,

a constituição das Unidades de Registro, o alinhamento semântico e a construção das Categorias de Análise, de acordo com os procedimentos metodológicos descritos no capítulo anterior.

4.2 Definição das Unidades de Registro da Pesquisa

A partir das respostas dos professores participantes ao questionário, referentes às quatro questões discursivas da pesquisa, iniciamos o processo de Análise de Conteúdo com a realização da Leitura Flutuante do corpus.

Segundo Bardin (2016, p. 96), essa etapa inicial consiste em “estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto, deixando invadir por impressões e orientações”. Essa fase permitiu uma aproximação preliminar com o material empírico, favorecendo a identificação de aspectos significativos relacionados aos objetivos desta investigação.

O detalhamento do processo de constituição das Unidades de Contexto e das Unidades de Registro encontra-se disponibilizado no Anexo 1 desta dissertação, no qual são apresentados os excertos integrais das respostas, o respectivo processo de codificação e as Unidades de Registro definidas. Dando prosseguimento, foram selecionados excertos representativos das respostas dos participantes, destacando os trechos considerados relevantes para a constituição das Unidades de Contexto, as quais subsidiaram a definição das Unidades de Registro. Conforme Bardin (2016, p. 107), “a unidade de contexto serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem”. Logo, a delimitação das Unidades de Contexto mostrou-se fundamental para assegurar maior precisão na interpretação das mensagens e na codificação das Unidades de Registro. Essa compreensão é reforçada por Rodrigues e Brito (2025, p. 19), ao afirmarem que:

> A Análise de Conteúdo como qualquer outra técnica ou método de análise de dados, é uma metodologia de interpretação cujo objetivo é a produção de inferências após a coleta dos dados, pois é a partir dos dados (mensagens) que entra em cena a Análise de Conteúdo para preparar, tratar e codificar os dados brutos. (Rodrigues e Brito, 2025, p. 19)

Com base nesse entendimento, compreendemos que a Análise de Conteúdo constitui um procedimento metodológico que possibilita organizar, tratar, codificar e interpretar os dados produzidos, favorecendo a sistematização das informações e a construção de inferências coerentes com os objetivos da investigação.

Durante o processo de identificação das Unidades de Contexto e das Unidades de Registro, utilizou-se uma planilha eletrônica para organizar as respostas dos professores participantes. Para

esse procedimento, foi elaborado um quadro composto por três colunas. Na primeira, foram identificados PEI 1, PEI 2, PEI 3... PEI 144, correspondentes aos 144 professores participantes da pesquisa. Na segunda coluna, registraram-se as textualizações integrais das respostas, com destaque para as Unidades de Contexto, constituídas pelos trechos considerados mais significativos para a análise. Na terceira coluna, apresentaram-se as respectivas Unidades de Registro, elaboradas a partir do alinhamento semântico das Unidades de Contexto.

Apresenta-se, a seguir, na Tabela 4, as Unidades de Registro constituídas a partir das Unidades de Contexto, extraídas das respostas dos 144 professores participantes, às quatro questões discursivas da pesquisa.

Tabela 4 Unidades de Registro Constituídas das Respostas dos Participantes

Nº	**Unidades de Registro**	**Recorrências**
1	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência	108
2	Planejamento com Intencionalidade Pedagógica	82
3	Conhecimentos Matemáticos na Educação Infantil	72
4	Eixos Estruturantes (brincadeiras e interações) da Educação Infantil	48
5	Dificuldades na elaboração de atividades que articulem os Campos de Experiência	40
6	Desenvolvimento Integral das Crianças	37
7	Reflexão e Ressignificação da Prática Letiva	25
8	Diferentes Ritmos de Aprendizagens da Criança	24
9	Aperfeiçoamento da Prática Letiva	19
10	Articulação Teoria e Prática	15
11	Ausência de Materiais e Recursos Didáticos	12
12	Protagonismo das Crianças na Educação Infantil	11
13	Falta de Tempo para Planejamento	10
14	Quantidade de Alunos	08
15	Material Estruturado na Educação Infantil	07
16	Lacunas Formativas dos Professores	02
	Total	520

Fonte: elaborada pelo pesquisador (2026)

A Tabela 4 apresenta as 16 Unidades de Registro constituídas a partir do processo de codificação das respostas dos participantes, totalizando 520 recorrências identificadas nas quatro questões discursivas do questionário. Essas Unidades de Registro representam os principais significados recorrentes presentes no corpus da pesquisa e constituem a base para a etapa seguinte da Análise de Conteúdo.

Na continuação do procedimento analítico, essas Unidades de Registro foram submetidas a um processo de aproximação semântica e de agrupamento temático, visando à constituição das Categorias de Análise. Conforme Bardin (2016), a categorização corresponde ao processo de classificação dos elementos que apresentam características comuns, permitindo reunir os dados em conjuntos dotados de significado. Nessa mesma direção, Rodrigues (2019) destaca que as Categorias de Análise constituem uma síntese interpretativa das Unidades de Registro,

possibilitando compreender o fenômeno investigado a partir das recorrências identificadas no corpus.

4.3 Constituição das Categorias de Análise da Pesquisa

Apresentamos, na Tabela 5, o processo de agrupamento das 16 Unidades de Registro, realizado a partir da aproximação semântica e da identificação de elementos comuns entre elas, culminando na constituição das três Categorias de Análise desta pesquisa.

Tabela 5 Articulação entre as Unidades de Registro e as Categorias de Análise

Unidades de Registro	Recorrências	Categorias de Análise
Indissociabilidade entre os Campos de Experiência	108	Dimensões da Articulação entre os Campos de Experiência na Prática Letiva de Professores da Educação Infantil
Conhecimentos Matemáticos na Educação Infantil	72	
Eixos Estruturantes (brincadeiras e interações) da Educação Infantil	48	
Desenvolvimento Integral das Crianças	37	
Protagonismo das Crianças na Educação Infantil	11	
Dificuldades na elaboração de atividades que articulem os Campos de Experiência	40	Desafios para a Articulação entre os Campos de Experiência da BNCC na Prática Letiva de Professores da Educação Infantil
Diferentes ritmos de Aprendizagens da Criança	24	
Ausência de Materiais e Recursos Didáticos	12	
Falta de Tempo para Planejamento	10	
Quantidade de Alunos	8	
Material Estruturado na Educação Infantil	7	
Lacunas Formativas dos Professores	2	
Planejamento com Intencionalidade Pedagógica	82	Impactos da Formação Continuada para a Articulação dos Campos de Experiência na Prática Letiva de Professores da Educação Infantil
Reflexão e Ressignificação da Prática Letiva	25	
Aperfeiçoamento da Prática Letiva	19	
Articulação Teoria e Prática	15	
Total	520	

Fonte: elaborada pelo pesquisador (2026)

De acordo com o apresentado na Tabela 5, o processo de codificação e de agrupamento das Unidades de Registro resultou na constituição de **três Categorias de Análise**, elaboradas com base na aproximação dos significados presentes no corpus da pesquisa. Esse procedimento está em consonância com Bardin (2016), para quem a categorização consiste em uma operação de classificação que reúne elementos segundo critérios previamente definidos, favorecendo a organização e a interpretação dos dados.

As Categorias de Análise constituídas foram: Categoria de Análise 1 (CA1) → Dimensões da articulação entre os Campos de Experiência na prática letiva de professores da Educação Infantil; Categoria de Análise 2 (CA2) → Desafios para a articulação entre os Campos de Experiência da BNCC na prática letiva de professores da Educação Infantil; Categoria de Análise 3

(CA3) → Impactos da formação continuada para a articulação dos Campos de Experiência na prática letiva de professores da Educação Infantil.

Essas três Categorias de Análise representam a síntese interpretativa das significações identificadas no processo de Análise de Conteúdo das respostas produzidas pelos participantes, constituindo o eixo estruturador da etapa analítica desta investigação. Nesse sentido, Rodrigues (2019) destaca que as Categorias de Análise representam os elementos centrais da pesquisa qualitativa, uma vez que possibilitam ao pesquisador compreender o objeto investigado por meio do movimento dialógico entre os dados produzidos e o referencial teórico adotado.

Desse modo, conclui-se nesta etapa o movimento de categorização dos dados. No capítulo seguinte, as Categorias de Análise serão interpretadas à luz dos referenciais teóricos que sustentam esta investigação, buscando compreender como os professores articulam os Campos de Experiência da BNCC em suas práticas letivas relacionadas ao ensino de Matemática na pré-escola.

CAPÍTULO 5 – INTERPRETAÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Neste capítulo, apresentamos a análise interpretativa das três Categorias de Análise constituídas a partir das 16 Unidades de Registro dos dados da pesquisa, utilizando o procedimento da Análise de Conteúdo. É importante destacar que as Categorias de Análise “são configuradas conforme os temas que emergem do texto, num processo de classificação dos elementos com características semelhantes, permitindo seu agrupamento” (Bardin, 2016, p. 153).

No movimento de constituição das Categorias de Análise, o pesquisador realiza diversas idas e vindas ao corpus dos dados, proporcionando maior refinamento das categorias em razão das releituras do material (Rodrigues, 2019, p. 29). Para cada Categoria de Análise, elaboramos uma síntese interpretativa, expressando a compreensão dos conteúdos das respostas provenientes do questionário, que reúne as percepções dos professores que ensinam Matemática na fase pré-escolar da Rede Pública Municipal de Tangará da Serra (MT). O tema da pesquisa refere-se à articulação entre os Campos de Experiência da BNCC na prática letiva dos professores da pré-escola, em uma perspectiva de pesquisa-formação.

Articulamos nossas interpretações aos referenciais teóricos, buscando sentido para a análise. Sob esse prisma, Rodrigues (2016, p. 105) afirma: “A Análise de Conteúdo procura ir além da descrição das mensagens, pois é preciso atingir uma compreensão mais aprofundada do conteúdo dessas mensagens, por meio da nossa interpretação.”

5.1 - Interpretação da Categoria de Análise 1

Neste momento, apresentamos a análise interpretativa por meio de um movimento dialógico da Categoria de Análise intitulada Dimensões da articulação entre os Campos de Experiência na prática letiva de professores da Educação Infantil. Para isso, utilizamos alguns excertos das respostas emitidas pelos professores participantes, articulados ao referencial teórico, de modo a explicitar a compreensão do objeto investigado.

A Categoria de Análise 1 foi constituída por cinco Unidades de Registro, conforme consta na Tabela 6.

Tabela 6 - Unidades de Registro da Categoria de Análise 1

Unidades de Registro	Recorrências	Categorias de Análise
Indissociabilidade entre os Campos de Experiência	108	Dimensões da Articulação entre os Campos de Experiência na Prática letiva de Professores da Educação Infantil
Conhecimentos Matemáticos na Educação Infantil	72	
Eixos Estruturantes (Brincadeiras e Interações) da Educação Infantil	48	
Desenvolvimento Integral das Crianças	37	
Protagonismo das Crianças na Educação Infantil	11	

Fonte: elaborada pelo pesquisador (2026)

A partir deste ponto, será apresentado o movimento dialógico das cinco Unidades de Registro.

5.1.1 Unidade de Registro – Indissociabilidade entre os Campos de Experiência

A Unidade de Registro — Indissociabilidade entre os Campos de Experiência — apresentou 108 recorrências, cujos excertos dos participantes são apresentados a seguir.

> *Muito importante. Na roda de conversa já* ***trabalhamos tempo, calendário, números de alunos, a criança maior menor. Enfim, a Matemática está o todo, todo no nosso planejamento. Trabalhar corpo, gestos e movimentos às vezes torna-se mais complicado, por exigir espaço, material*** *e também números de alunos que logo dispersa-se em esperar sua vez. Na maior parte das vezes, eles querem correr, pular e brincar a seu modo. (Q1 – PEI 83)*
> *Como certeza, quando se fala de* ***pensamentos e imaginação, o professor pode trabalhar a Matemática oralmente por meio da fala, pensamento e imaginação****.* ***Usar esses campos transforma as aulas em momentos com mais significados****. (Q1 – PEI 84)*
> ***Usar esses campos transforma as aulas em momentos com mais significados.*** *(Q1 – PEI 85)*
> ***Importante é essa interação com o outro****, o movimento, a escuta um campo colabora para a aprendizagem. (Q1 – PEI 86)*
> ***Todos os campos devem estar ligados*** *para uma boa aprendizagem. (Q1 - PEI87)*
> *Uma junção de Campos de Experiência, como a* ***teoria e a prática, precisa estar alinhada a todos os movimentos de aprendizagem das crianças*** *(Q1 – PEI 88)*
> ***Articulando os Campos de Experiência, amplia-se o conhecimento*** *de várias formas. (Q1 – PEI 89)*
> ***É importante, porque um complementa ao outro,*** *e para obter um resultado mais satisfatório é importante fazer essas articulações. (Q1 – PEI 90)*

Na Educação Infantil ***não tem como separar o Campo de Experiências****, ao trabalhar uma atividade, o professor aguça a curiosidade das crianças para* ***desenvolver o seu potencial de forma ampla.*** *(Q1 – PEI 91)*

A ***articulação entre os campos ajuda a desenvolver habilidades cognitivas, como pensamentos críticos*** *resolução de problemas e tomadas de decisões. (Q1 – PEI 92)*

Na Educação Infantil, ***o conhecimento é construído de forma integrada,*** *por isso é fundamental articular o Campo de Experiências "Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações" com os demais campos. (Q1 – PEI 93)*

A importância é: ao mesmo tempo que você trabalha com foco na Matemática você pode ***desenvolver as habilidades dos outros Campos de Experiência.*** *(Q1 – PEI 94)*

O Campo de Experiência, Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações é o que mais dialoga diretamente com os conhecimentos matemáticos na Educação Infantil, mas ele ***não pode ser trabalhado de forma isolada****, porque o desenvolvimento integral da criança depende da articulação entre todos os campos. (Q1 – PEI 95)*

É importante para que as crianças aprendam de forma prática e ***consigam associar Matemática com a sua vida cotidiana.*** *(Q1 – PEI 96)*

É importante, ***porque trabalha a concentração, numeração das crianças.*** *(Q1 – PEI 97)*

É importante, porque abre ***diversas habilidades a ser contemplada em uma única atividade*** *(Q1 – PEI 98)*

Trabalhar todos os campos, de forma integrada, é muito importante, porque isso ***faz com que a criança consiga aprender muito mais.*** *(Q1 – PEI 99)*

Articular os campos é de ***suma importância e por vezes é até natural****. Uma atividade de movimento, que o foco é ET, puxará CG, então, um campo acaba complementando o outro. (Q1 – PEI 100)*

A aprendizagem acontece por meio das interseções entre os Campos de Experiência e não devem ser trabalhas isoladamente; *porém, faz-se necessário haver um campo de aprendizagem, um objetivo específico para ter-se como meta de consolidação. (Q1 – PEI 101)*

A importância ocorre porque quase todos ***os Campos de Experiência são interligados****. Ao trabalhar um campo específico, faz-se necessário trabalhar outros ao mesmo tempo. (Q1 – PEI 102)*

Todos os campos devem ***estar interligados****, pois um complementa o outro. (Q1 – PEI 103)*

Numa atividade, ***pode-se trabalhar mais um campo de experiência.*** *(Q1 – PEI 104)*

É de fundamental importância, na Educação Infantil, os ***Campos de Experiência. Eles são indissociáveis e não há como trabalhar um Campo sem ao menos não articular mais um ou dois.*** *(Q1 – PEI 105)*

Na Educação Infantil, em sua especificidade, é ***fundamental trabalhar, de forma articulada,*** *os Campos de Experiência. (Q1 – PEI 106)*

Se não trabalharmos os Campos da Experiência, não haverá aprendizado certo. *(Q1 – PEI 107)*

É importante porque as propostas sempre ***articularão pelos menos dois Campos de Experiência.*** *(Q1 – PEI 108)*

É de suma importância, porque ***essas habilidades devem estar interligadas para um bom desempenho dos alunos****. (Q1 – PEI 109)*

É de suma ***importância. Precisa ser trabalhada diariamente*** *(Q1 – PEI 110)*

Muito ***importante, porque estão interligados*** *(Q1 – PEI 111)*

Promove o desenvolvimento da criança de forma integrada, ***articulando o conhecimento Matemático com os outros Campos de Experiência propostos*** *para a fase da pré-escola. (Q1 – PEI 112)*

Além de importante, é muito ***mais significativo para a criança*** *articular outros campos. (Q1 - PEI 113)*

Tendemos a dividir disciplina e conteúdos no processo de ensino-aprendizagem. ***Na infância,*** *principalmente,* ***esse aprendizado caminha junto****; portanto, devemos contemplar e ofertar a nossos alunos. (Q1 – PEI 114)*

Possibilitou um olhar mais claro sobre como a ***Matemática não deve ser trabalhada de forma isolada, mas integrada aos demais Campos de Experiência,*** *favorecendo aprendizagens mais significativas. (Q2 – PEI 67)*

O curso de formação continuada contribuiu ***para que eu compreendesse melhor como articular os Campos de Experiência ao ensino da Matemática na pré-escola****, possibilitando planejar propostas mais lúdicas, contextualizadas e interdisciplinares. (Q2 – PEI 68)*

Um olhar mais amplo sobre os objetivos de aprendizagem *(Q2 - PEI 69)*

Que devemos analisar as dificuldades de nossos alunos e ***propor atividades que possam contribuir para a superação dessas dificuldades, tendo como base os Campos de Experiência.*** *(Q2 – PEI 70)*

Ficou mais clara a forma de como aplicar e desenvolver os objetivos de aprendizagem contidos nos Campos de Experiência. ***Ao contemplar objetivos de forma clara, desenvolveremos com mais eficácia cada campo****. (Q2 – PEI 71)*

Ficou mais clara a forma com que podemos aplicar e desenvolver os objetivos de aprendizagem, contidos nos Campos de Experiência. ***Ao contemplar objetivos de forma clara, desenvolveremos com mais eficácia cada campo.*** *(Q2 – PEI 72)*
Foi fundamental para qualificar meu olhar sobre o ensino da Matemática na pré-escola, pois me ***ajudou a compreender a importância da articulação entre os Campos de Experiência*** *(Q2 – PEI 73)* ***Contribuiu para que eu compreendesse que os Campos de Experiência não devem ser trabalhados isoladamente****. Além disso, o curso fortaleceu minha prática e teoria em relação ao assunto. (Q2 PEI 74)*
Ainda estamos no andamento da formação, mas já ***tem contribuído para pensar atividades que contemplam todas os campos*** *(Q2 – PEI 75)*
Contribui de forma positiva, ***mostrando a importância e a necessidade de articular os Campos de Experiência*** *no momento de planejar. (Q2 – PEI 76)*
Compreender melhor a ***aplicação e a importância de cada campo de experiência****. (Q2 – PEI 77)*
Contribuiu em muito, ***pois fez-me compreender a plenitude das associações entre os Campos*** *e, assim, planejar com mais subsídios. (Q2 – PEI 78)*
Clareza e ***objetividade na conciliação dos Campos de Experiência.*** *(Q2 – PEI 79)*
Sempre trabalhei, em sala de aula, articulando todos os Campos de Experiência. *(Q2 – PEI 80)*
Auxiliou muito na minha prática. ***Sempre procuro fazer essas articulações em minhas aulas*** *(Q2 – PEI 81)*
O curso trouxe ideias práticas para integrar os Campos de Experiência às atividades matemáticas*. Ajudou a usar movimento, linguagem e arte para fortalecer conceitos numéricos e espaciais; também ampliou meu repertório de propostas lúdicas e significativas. (Q2 – PEI 82)*
Permitiu-me ***perceber que precisava articular mais com os outros Campos de Experiência****. (Q2 – PEI 83)*
O curso de ***formação continuada ampliou minha compreensão sobre como articular os Campos de Experiência ao ensino de Matemática****. (Q2 – PEI 84)*
Contribuiu positivamente. ***Auxiliou-me a desenvolver, em sala de aula, os Campos de Experiência articulados com os alunos.*** *(Q2 – PEI 85)*
Entender a importância da articulação dos Campos de Experiência. *(Q2 – PEI 86)*
Possibilitou maior clareza para ***ver como estão articulados, visto que nós, professores, trabalhamos diariamente.*** *(Q2 – PEI 87)*
Evitar práticas fragmentadas, ***favorecendo atividades integradas.*** *(Q2 – PEI 88)*
Despertou a percepção de realizar a articulação entre os Campos de forma mais consciente*, explorando o máximo que uma proposta pedagógica pode abranger, tornando-a mais significativa para os alunos. (Q2 – PEI 89)*
O curso de formação continuada ajudou-me a compreender melhor como integrar os Campos de Experiência *ao trabalhar Matemática na pré-escola. (Q2 PEI 90)*
Nunca realizei um processo fazendo esta articulação. *(Q3 – PEI 38)*
Ao elaborar uma atividade com foco em conhecimentos matemáticos, busco sempre articular os diferentes Campos de Experiência previstos na BNCC*, de modo que a aprendizagem aconteça de forma integrada, significativa e prazerosa. Meu processo de pensamento segue alguns passos. (Q3 – PEI 39)*
Busco criar situações que ***busquem integrar a maior parte dos campos dentro de uma intencionalidade*** *(Q3 PEI 40)*
Jogos matemáticos, como quebra cabeça, encaixe e músicas, contemplam os Campos de Experiência de forma divertida *para que as crianças concretizem os conceitos matemáticos. (Q3 – PEI 41)*
*Para planejar a Matemática e outros Campos de Experiência na Educação Infantil, use o campo "Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações" como porta de entrada para a Matemática****. Integre os cinco Campos de Experiência*** *(O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações)* ***em projetos temáticos para uma aprendizagem mais significativa e conectada****. (Q3 – PEI 42)*
Utilizar recursos diversificados, como tecnologia, materiais manipuláveis, jogos etc. ***para promover a aprendizagem matemática em diferentes Campos de Experiência****. (Q3 – PEI 43)*
Penso em atividades que contemplem todos os campos*, por exemplo: a chamadinha. Nela trabalho as letras, quantidade de crianças que faltaram, quem tem o nome maior e menor, a primeira e última letra do nome etc. (Q3 – PEI 44)*
Penso primeiro no objetivo matemático e insiro-o em um contexto significativo, articulando os Campos de Experiência por meio de brincadeiras, movimentos, artes e linguagem. (Q3 – PEI 45)
Descrevo os objetivos que almejo alcançar *de acordo com a atividade propósito. (Q3 – PEI 46)*

Numa placa de numerais coloridos e de diversas formas, disponibilizar objetos de contagem, *como botões e pedras; a criança deve identificar as cores os números e colocar a quantidade correta que está escrita. (Q3 – PEI 47)*

Quando planejo, ***penso no objetivo matemático e escolho uma atividade concreta. Depois, articulo os outros campos****: interação social, movimento do corpo, registros artísticos e uso da linguagem, para que a aprendizagem seja completa e significativa. (Q3 – PEI 48)*

Quando trabalhamos uma música, *como "Os cinco patinhos",* ***ela possibilita também trabalhar quantidades*** *de patinhos que voltaram, quantos eram etc. (Q3 – PEI 49)*

Ao planejar uma atividade matemática na pré-escola, penso primeiro no objetivo específico *(ex.: contar até 10, comparar quantidades). Depois,* ***busco articular os Campos de Experiência****. Exemplo: numa "feira das frutas", as crianças contam objetos (Matemática), trabalham em duplas (convivência), pulam ou caminham para representar quantidades (corpo), desenham as frutas (arte) e explicam suas escolhas (oralidade).* ***Assim, a atividade ganha intencionalidade matemática****, mas também promove desenvolvimento integral. (Q3 – PEI 50)*

Quando eu ***elaboro o planejamento, eu escolho as atividades que vou desenvolver e como posso explorar as várias possibilidades de aprendizagem,*** *usando a mesma atividade, como: o tema "Dinossauro" — num primeiro momento, eu* ***trabalho a parte do conhecimento da criança*** *sobre os dinossauros, em quais épocas ele viveu; falamos da noção de tempo, a diferença da forma de vida deles e dos seres humanos, prevendo que a aula pode tomar outro rumo. Num segundo momento, trabalho a letra inicial, a final, o som das letras, a* ***quantidade de letras*** *e outras possibilidades. (Q3 – PEI 51)*

*Ao planejar uma atividade com a corda****, posso articular o modo de pular corda; contar quantas vezes pulou; que formas geométricas posso construir com a corda.*** *(Q3 – PEI 52)*

Fiz uma atividade em que duas crianças, por vez, precisavam achar as vogais em meio as várias consoantes. O meu foco foi EF, ***mas essa atividade contemplou muitos outros campos****, por exemplo, o EO — as crianças torciam uns pelos outros, abraçavam-se. Foi uma felicidade! Essa mesma atividade contemplou também CG, pois eles tinham que se concentrar para achar as vogais e, por fim, também contemplou ET,* ***pois eles tinham que comparar as letras*** *para ver quais eram as vogais. (Q3 – PEI 53)*

No ***aprendizado de forma lúdica, que contempla os Campos de Experiência com intencionalidade pedagógica****, deve-se articular os campos para que a aprendizagem seja significativa, mas sem perder o caráter lúdico. (Q3 – PEI 54)*

Geralmente, busco explorar o máximo da atividade proposta*, tentando atingir o máximo de objetivos possíveis. (Q3 – PEI 55)*

Observando qual conteúdo e ***atividade que melhor contempla os Campos de Experiência*** *a ser trabalhado no período. (Q3 – PEI 56)*

Para o Pré 1, pensamos nas habilidades que devem ser adquiridas. Assim, deve ser motivadoras e dinâmicas. ***Eu não consigo imaginar uma atividade que não aborde diversos campos. Parece não ter como.*** *(Q3 – PEI 57)*

Ao planejar, temos que identificar ***os objetivos matemáticos, associá-los a elementos de outros Campos de Experiência e criar propostas lúdicas e significativas*** *que permitam às crianças explorar conceitos matemáticos em situações do seu cotidiano e em brincadeiras. (Q3 – PEI 58)*

Buscar atividades que contemplem os Campos de Experiência *em que estão, materiais adequados, sempre buscando envolver todos os campos. (Q3 – PEI 59)*

Trabalhando os números e as quantidades, ***relacionando um Campo de Experiências ao outro.*** *(Q3 – PEI 60)*

O pensamento e a prática ligada a cada Campo de Experiência são ***interligados, e a Matemática está inclusa em tudo. Basta apenas olhar com atenção.*** *(Q3 – PEI 61)*

Por meio de atividades lúdicas e práticas, é ***possível conectar os diferentes Campos de Experiência.*** *Começamos definindo o objetivo específico relacionado à Matemática que queremos desenvolver na atividade ligada ao campo de experiência central. Por exemplo: promover a construção de torres e outras estruturas com blocos, incentivando a criança a observar as formas geométricas utilizadas e a quantidade de peças necessárias. (Q3 – PEI 62)*

Ao elaborar um planejamento para a pré-escola, com foco na intencionalidade matemática, procuro primeiramente definir qual conceito ou habilidade matemática desejo trabalhar (seriação, sequência, comparação, correspondência, classificação, inclusão). Em seguida, reflito ***sobre como essa aprendizagem pode ser potencializada pela articulação com os demais Campos de Experiência*** *de forma lúdica e significativa. (Q3 – PEI 63)*

Primeiramente, é necessário ter-se com clareza o que se quer trabalhar e qual conceito; escolher uma atividade que possibilite o desenvolvimento desse conceito para, só ***então, estabelecer relações com os outros campos.*** *(Q3 – PEI 64)*

A Matemática está presente todo o tempo, seja na sala de aula, seja na parte externa. ***Numa atividade matemática articula-se os diferentes campos de aprendizagem.*** *(Q3 – PEI 65)*

*Ao elaborar-se um **planejamento, faz-se necessário pensar nos outros campos**, pois a Matemática nunca está de forma exclusiva ou isolada. (Q3 – PEI 66)*
*Ao planejar-se **as atividades com intenções nos Campos de Experiência, proporciona-se a interação dos participante**s "eu e o outro" — a socialização. (Q3 – PEI 67)*
*Geralmente, **quando ensino algum conteúdo, já vejo o meu objetivo, então, vou articulando com os outros Campos de Experiência**, vendo o que vou contemplar, procurando sempre relacionar com algo mais prático, colocando uma brincadeira, uma música. Enfim, procuro sempre tornar aquele conteúdo mais atrativo para o meu aluno. (Q3 – PEI 68)*
***Ao planejar, parto do objetivo matemático e penso como integrá-lo aos demais Campos de Experiência**: nas interações sociais (O eu, o outro e o nós), no uso do corpo e movimentos, nas expressões artísticas, na oralidade e na imaginação. Assim, a Matemática é vivenciada de forma concreta, lúdica e contextualizada no cotidiano da criança. (Q3 – PEI 69)*
*Isso significa que **a Matemática não aparece isolada, mas articulada com os Campos de Experiência.** (Q3 – PEI 70)*
*Costumo focar no objetivo, sempre buscando oportunidade **a fim de aproveitar as propostas para articulá-las com o que eles precisam conhecer de outros Campos de Experiência**. (Q3 – PEI 71)*
***A contemplação vem junto com o lúdico, procurando propor a articulação entre campos**; o interesse e a atenção para que realizem as propostas sem a bandeira da obrigação, mas, sim, da colaboração espontânea. (Q3 – PEI 72)*
***Procuro olhar todos os campos e enxergar o que quero realmente, e o que eu quero é: que o aluno aprenda** com o conteúdo abordado. (Q3 – PEI 73)*
*Gosto de **ter em mãos as habilidades para a turma e vou analisando e articulando as atividades, de modo que todos os campos** e habilidades sejam contempladas. (Q3 – PEI 74)*
*Ao pensar em uma atividade apoiada nas habilidades propostas pela BNCC, vou **explorando todos os campos possíveis que se encaixam nessa atividade.** (Q3 – PEI 75)*
***Primeiramente, vejo quais campos a atividade planejada pode abranger**. A partir daí, vejo se a proposta é adequada, possível aos meus alunos e se, por intermédio dela, consigo atingir o que planejei. (Q3 – PEI 76)*
*Ao planejar uma atividade, procuro levar em **conta o que ela pode proporcionar de aprendizado a criança e quais Campos de Experiência ela contempla.** (Q3 – PEI 77)*
*Primeiramente, **defino o objetivo matemático e depois integro movimento, linguagem, arte e interações propostas, integrando aos Campos de Experiência**. Assim, a atividade fica natural e conectada ao cotidiano das crianças. (Q3 – PEI 78)*
***É totalmente possível articular os Campos de Experiência**, visando aprimorar o bom desenvolvimento do aluno. Inclusive, é bem proveitoso. (Q3 – PEI 79)*
*Ao planejar, **busco informações através de leituras, avalio as intencionalidades e articulo com outro Campo de Experiência**. (Q3 – PEI 80)*
***Usando todos os Campos de Experiência necessários para um planejamento diário.** (Q3 – PEI 81)*
***Criando uma atividade que contemple todos os Campos de Experiência na aprendizagem.** (Q3 – PEI 82)*
*Primeiramente, penso qual habilidade matemática quero trabalhar, como contagem, comparação, formas ou medidas. Depois, escolho uma situação do dia a dia que faça sentido para as crianças. **Em seguida, vejo quais Campos de Experiência podem conectar-se a essa proposta,** como linguagem, movimento, artes ou exploração do ambiente. (Q3 – PEI 83)*
*Ao planejar uma atividade matemática, primeiramente eu identifico o conceito a explorar e, **em seguida, penso como cada Campo de Experiência pode enriquecer essa aprendizagem,** seja por meio do movimento, seja por meio da linguagem, seja por meio das artes, seja por meio da interação social. Organizo a proposta de modo que a criança possa explorar, representar e comunicar suas ideias matemáticas em diferentes linguagens, **garantindo uma experiência integrada, significativa e coerente com a BNCC.** (Q3 – PEI 84)*
*Geralmente, **a articulação entre os campos ocorre de forma natural.** Por meio das observações diárias, busco elaborar o planejamento das aulas voltado às necessidades dos alunos. Sendo assim, as propostas pedagógicas são pensadas para extrair o máximo de possibilidades. Para o ensino da Matemática, gosto de utilizar materiais manipuláveis, o que, frequentemente, articula-se com o campo "corpo, gestos e movimento" no aprimoramento da coordenação motora. Isso ocorre, igualmente, com os demais campos, "o eu, o outro e o nós", na estimulação da autonomia, na independência no desenvolvimento de algum jogo matemático etc. (Q3 – PEI 85)*
*Ao planejar uma atividade matemática, primeiramente defino qual habilidade quero trabalhar**. Depois, penso em como integrar os outros Campos de Experiência por meio de brincadeiras**, movimentos, interações, histórias ou artes. Escolho materiais, organizo o espaço e preparo perguntas para mediar a*

> *aprendizagem. Dessa forma, a Matemática acontece de forma integrada, lúdica e significativa para as crianças. (Q3 – 86)*
> *Com certeza,* ***as atividades não podem ser trabalhadas somente num Campo de Experiência.*** *(Q3 – 87)*

Com base nos excertos apresentados, constatamos que os professores reconhecem a necessidade de superar uma concepção curricular de matriz disciplinar e fragmentada, que compartimentaliza os conhecimentos em áreas isoladas, em favor de uma perspectiva integrada, na qual a Matemática constitui-se em permanente articulação com os demais Campos de Experiência. Os excertos indicam que, para esses docentes, na Educação Infantil o conhecimento não se organiza de forma linear ou compartimentada, mas por meio de múltiplas relações estabelecidas entre as experiências vivenciadas pelas crianças. Assim, contar, falar, movimentar, brincar, imaginar, explorar e interagir configuram processos indissociáveis de aprendizagem.

Nesse contexto, os participantes reconhecem que a própria organização curricular da Educação Infantil impossibilita o trabalho isolado dos Campos de Experiência, já que estes complementam-se e potencializam-se mutuamente na construção do conhecimento. Essa compreensão encontra respaldo na BNCC ao afirmar que:

> As aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. A organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco Campos de Experiência, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os Campos de Experiência 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. (Brasil, 2018, p. 38).

Na percepção dos professores participantes, o currículo da Educação Infantil apresenta-se como uma totalidade integrada, na qual a articulação entre os Campos de Experiência constitui uma condição inerente ao desenvolvimento das propostas pedagógicas. Sob esse ponto de vista, a indissociabilidade entre os Campos de Experiência não representa apenas uma opção metodológica, mas um princípio estruturante da organização curricular da BNCC. Consequentemente, tratar os conhecimentos matemáticos de forma isolada significaria desconsiderar tanto a lógica integradora do currículo quanto a maneira pela qual as crianças constroem saberes a partir de suas vivências, interações e experiências cotidianas.

Esse entendimento converge para a análise de Ghidini (2020, p. 68), ao destacar que “com a articulação dos Campos de Experiência e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a escola oferece viabilidade para que as crianças construam hipóteses e experiências que, através das mediações do professor, possibilitam a significação das mesmas”. Essa perspectiva reforça que a

articulação entre os Campos de Experiência, quando baseada em propostas contextualizadas e vinculadas à realidade das crianças, fortalece o papel mediador do professor e atribui maior intencionalidade às práticas letivas, favorecendo a construção de aprendizagens significativas por meio das experiências vividas.

Diante desse movimento dialógico, compreendemos que a indissociabilidade entre os Campos de Experiência constitui um princípio efetivamente incorporado pelos professores participantes da pesquisa. As narrativas revelam que os docentes reconhecem a articulação curricular como elemento essencial para o planejamento e o desenvolvimento das práticas letivas, compreendendo que os conhecimentos matemáticos ganham maior significado quando integrados às brincadeiras, às interações, às diferentes linguagens e às experiências do cotidiano infantil. Portanto, a formação continuada contribuiu para consolidar uma compreensão mais ampla da organização curricular da BNCC, fortalecendo práticas letivas mais intencionais, integradas e coerentes com as especificidades da Educação Infantil.

Continuando, apresenta-se, na Tabela 7, as respostas dos 144 professores participantes da pesquisa em relação à questão objetiva: Na sua opinião, qual dos Campos de Experiência possui maior articulação com o Campo de Experiência “Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações” para planejar atividades matemáticas na pré-escola?

Tabela 7 - Articulação entre os Cinco Campos de Experiência

Campos de Experiência	**Frequência**	**Percentual**
O Eu, o Outro e o Nós	16	11,1%
Corpo, Gestos e Movimentos	75	52,1%
Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação	14	9,7%
Traços, Sons, Cores e Formas	39	27,1%
Total	144	100,0%

Fonte: dados da pesquisa (2026)

A análise dos resultados apresentados na Tabela 7 evidencia que o Campo de Experiência *“Corpo, Gestos e Movimentos”* foi apontado pela maioria dos professores como aquele que estabelece maior articulação com o Campo “Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações” no planejamento de atividades matemáticas para a pré-escola, sendo indicado por 75 participantes (52,1%). Em seguida, destaca-se o Campo “Traços, Sons, Cores e Formas”, mencionado por 39 docentes (27,1%). Já os Campos “O Eu, o Outro e o Nós” (11,1%) e “Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação” (9,7%) foram assinalados com menor frequência.

Os resultados demonstram que os professores reconhecem as experiências corporais como importantes mediadoras da construção dos conhecimentos matemáticos, compreendendo que o movimento, a exploração dos espaços, a manipulação de objetos e as interações favorecem o

desenvolvimento de noções de quantidade, forma, orientação espacial, comparação e relações lógico-matemáticas. Essa percepção revela uma compreensão da Matemática como conhecimento construído a partir das experiências concretas vivenciadas pelas crianças, superando práticas centradas, exclusivamente, em atividades abstratas e descontextualizadas.

Essa compreensão converge para a BNCC, ao afirmar que:

> Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. (Brasil, 2018, p. 38).

Nessa mesma perspectiva, Ghidini (2020, p. 68) destaca que:

> Os Campos de Experiência rompem com uma organização fragmentada do conhecimento, ao possibilitarem que as aprendizagens ocorram de forma integrada, considerando as experiências, as interações e as múltiplas linguagens das crianças. (Ghidini, 2020, p. 68).

Essa compreensão encontra respaldo em Ghidini (2020), ao evidenciar que a efetivação dos Campos de Experiência na Educação Infantil está relacionada à compreensão que o professor possui acerca da infância, da experiência e de um currículo articulado às possibilidades do cotidiano escolar. Nessa perspectiva, a organização curricular por Campos de Experiência pressupõe a superação de práticas fragmentadas e a construção de propostas pedagógicas que valorizem as experiências, as interações, a participação ativa das crianças e a intencionalidade pedagógica docente. Desse modo, a apropriação desses fundamentos constitui aspecto relevante para que os professores possam compreender e materializar, em suas práticas, a articulação entre os diferentes Campos de Experiência e os conhecimentos matemáticos.

Nesse sentido, considerando que a formação continuada constitui espaço de apropriação, reflexão e ressignificação dos conhecimentos que orientam a prática docente, torna-se pertinente analisar em que medida o encontro formativo contribuiu para ampliar a compreensão dos professores acerca da articulação entre o Campo de Experiência “Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações” e os demais Campos de Experiência na pré-escola.

Na Tabela 8, apresentam-se as respostas dos 144 professores participantes da pesquisa em relação à assertiva da Escala Likert: **“O encontro formativo ampliou minha compreensão sobre como articular o Campo de Experiência ‘Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações’ com os demais Campos de Experiência na pré-escola?”**

Tabela 8 - Assertiva Compreensão da Articulação entre os Campos de Experiência

	CT	C	S/ O	D	DT	Total	RM = ∑(fi.Vi)/(NS)	Percentual de Concordância
Assertiv a	**78**	**62**	**3**	**1**	**0**	**144**	**4,51**	**90,14%**

Fonte: dados da pesquisa

A análise dos resultados apresentados na Tabela 8 evidencia elevado nível de concordância dos professores quanto à contribuição do encontro formativo para a ampliação da compreensão acerca da articulação entre o Campo de Experiência “Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações” e os demais Campos de Experiência da BNCC. O Ranking Médio (RM = 4,51), em uma escala de cinco pontos, indica forte tendência de concordância entre os participantes, correspondendo a 90,14% do valor máximo da escala. Além disso, 140 dos 144 professores participantes (97,2%) assinalaram as opções “Concordo totalmente” (78) ou “Concordo” (62), evidenciando uma percepção amplamente favorável quanto à contribuição do encontro formativo para a ampliação da compreensão docente sobre a articulação entre os Campos de Experiência.

Considerados em conjunto, os resultados da Tabela 8 evidenciam que a formação continuada contribuiu para ampliar a compreensão dos professores acerca da articulação entre o Campo de Experiência “Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações” e os demais Campos de Experiência da BNCC. O elevado Ranking Médio (RM = 4,51), correspondente a 90,14% do valor máximo da escala, associado à concordância direta de 140 dos 144 participantes (97,2%), sinaliza uma percepção amplamente favorável dos docentes quanto à contribuição do encontro formativo para a compreensão dessa articulação. Esses resultados reforçam a perspectiva de Ghidini (2020), segundo a qual a efetivação dos Campos de Experiência requer do professor compreensão acerca da infância, da experiência e de uma organização curricular articulada às possibilidades do cotidiano escolar. Nesse sentido, os dados desta pesquisa indicam que, no contexto da Rede Municipal de Educação de Tangará da Serra (MT), o processo formativo favoreceu a apropriação de fundamentos teórico-metodológicos da BNCC e fortaleceu a compreensão docente sobre a necessidade de integrar os conhecimentos matemáticos aos demais Campos de Experiência no planejamento e no desenvolvimento das práticas letivas.

Essa compreensão encontra respaldo na BNCC, ao afirmar que: “Os Campos de Experiência 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” (Brasil, 2018, p. 38).

A perspectiva apresentada pela BNCC converge com os resultados desta pesquisa ao evidenciar que a articulação entre os Campos de Experiência constitui um princípio estruturante da organização curricular da Educação Infantil. Nesse sentido, compreendemos que o encontro

formativo favoreceu o aprofundamento dessa compreensão pelos professores participantes, fortalecendo a intencionalidade pedagógica, a integração curricular e a elaboração de práticas educativas mais articuladas às experiências das crianças. Desse modo, os elevados índices de concordância observados nesta pesquisa deixam claro que a formação continuada desempenha papel relevante na consolidação de concepções pedagógicas coerentes com a proposta curricular da BNCC e com a efetivação de práticas mais integradas no cotidiano da pré-escola.

Seguidamente, apresenta-se, na Tabela 9, as respostas dos 144 professores participantes da pesquisa em relação à assertiva da Escala Likert: "**As estratégias e exemplos discutidos no encontro formativo a respeito dos Campos de Experiência são aplicáveis à minha realidade em sala de aula?"**

Tabela 9 - Assertiva Aplicação dos Campos de Experiência

Escala Likert	CT	C	S/O	D	DT	Total	RM =∑(fi.Vi)/(NS)	Percentual de Concordância
Assertiva	76	62	3	2	1	144	4,46	89,17%

Fonte: dados da pesquisa

A análise dos resultados apresentados na Tabela 9 evidencia elevado nível de concordância dos professores quanto à aplicabilidade das estratégias e dos exemplos discutidos durante o encontro formativo em suas práticas letivas na Educação Infantil. Dos 144 participantes da pesquisa, 76 assinalaram a opção "Concordo totalmente" e 62 "Concordo", totalizando 138 docentes (95,8%) favoráveis à assertiva. Em contrapartida, somente três participantes manifestaram discordância (2 "Discordo" e 1 "Discordo totalmente"), enquanto 3 permaneceram sem opinião. O Ranking Médio (RM = 4,46) e o percentual de concordância de 89,17% demonstram uma avaliação amplamente positiva da proposta formativa, indicando que os conteúdos abordados foram percebidos como pertinentes e aplicáveis ao contexto das práticas letivas desenvolvidas na pré-escola.

Os resultados dialogam com Ghidini (2020), ao expor que:

> Com a articulação dos Campos de Experiência e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a escola oferece viabilidade para que as crianças construam hipóteses e experiências que, através das mediações do professor, possibilitam a significação das mesmas. (Ghidini, 2020, p. 68).

A compreensão apresentada pela autora converge nos resultados desta pesquisa ao apresentar que a efetividade da formação continuada não se limita à ampliação dos conhecimentos teóricos, mas materializa-se na capacidade dos professores de transformar esses conhecimentos em práticas letivas contextualizadas e significativas. Portanto, compreendemos que a elevada concordância observada na Tabela 9 revela que os participantes reconheceram a viabilidade de

incorporar as estratégias discutidas no encontro formativo ao planejamento e ao desenvolvimento de suas práticas letivas, fortalecendo a articulação entre os Campos de Experiência e favorecendo a construção de aprendizagens mais integradas e intencionais na Educação Infantil.

A Tabela 10, com as respostas dos 144 professores participantes da pesquisa em relação à assertiva da Escala Likert: "**Considero importante explorar os conhecimentos de Matemática por meio de atividades que propiciem as interações e brincadeiras em grupo — Campo de Experiência "O eu, o outro e o nós".**

Tabela 10 - Assertivas Conhecimentos de Matemática que Propiciam as Interações — Campo de Experiência "O Eu, o Outro e o Nós"

Escala Likert	CT	C	S/O	D	DT	Total	RM = ∑(fi.Vi)/(NS)	Percentual de Concordância
Assertiva	59	79	5	1	0	144	4,36	87,22%

Fonte: dados da pesquisa

A análise dos resultados apresentados na Tabela 10 exibe elevado nível de concordância dos professores quanto à importância de desenvolver os conhecimentos matemáticos por meio de atividades que favoreçam as interações e as brincadeiras em grupo no Campo de Experiência "O eu, o outro e o nós". Dos 144 participantes da pesquisa, 138 manifestaram concordância com a assertiva, sendo 59 respondentes na opção "Concordo totalmente" e 79 na opção "Concordo", enquanto apenas um participante apresentou discordância e 5 permaneceram sem opinião. O Ranking Médio (RM = 4,36) e o percentual de concordância de 87,22% demonstram que os docentes reconhecem as interações e as brincadeiras como estratégias fundamentais para o desenvolvimento dos conhecimentos matemáticos na Educação Infantil.

Esses resultados convergem com as discussões de Cintra (2022, p. 103), ao afirmar que "Os Campos de Experiência não devem ser compreendidos de forma fragmentada, pois articulam continuamente nas experiências vividas pelas crianças, possibilitando aprendizagens integradas e contextualizadas".

Grando (2020, p. 19) explica como essa articulação concretiza-se no ensino da Matemática ao destacar que:

> O foco está centrado na aprendizagem matemática a partir das atividades lúdicas que são exploradas com as crianças na Educação Infantil. As nossas experiências junto com professoras de educação infantil ao longo de 20 anos têm nos mostrado que há quatro atividades lúdicas potencializadoras de exploração da matemática: a brincadeira, o jogo, o projeto (pesquisa) e a história infantil. (Grando, 2020, p. 19).

As duas perspectivas dialogam diretamente com os resultados desta investigação. Enquanto Cintra (2022) fundamenta a concepção de integração entre os Campos de Experiência como princípio organizador do currículo da Educação Infantil, Grando (2020) demonstra que essa articulação se materializa graças às práticas letivas lúdicas, investigativas e contextualizadas. Os dados da pesquisa indicam que os professores reconhecem as interações e as brincadeiras como mediadoras da aprendizagem matemática, atribuindo-lhes papel central na construção de conhecimentos, na participação ativa das crianças e na promoção de experiências significativas.

Assim, compreendemos que o Campo de Experiência “O eu, o outro e o nós” constitui um contexto privilegiado para integrar as experiências sociais às aprendizagens matemáticas, fortalecendo práticas letivas intencionais, contextualizadas e coerentes com os pressupostos da BNCC.

Continuando, apresenta-se a Tabela 11, com as respostas dos 144 professores participantes da pesquisa em relação à questão objetiva: **Com que frequência você integra o ensino da Matemática na pré-escola por meio de atividades em grupos para a interação social entre as crianças (Campo de Experiência 1 – “O eu, o outro e o nós”)?**

Tabela 11 - Articulação com o Campo ee Experiência “O Eu, o Outro e o Nós”

Opções	Frequência	Percentual
Diariamente	52	36,1%
Semanalmente	65	45,1%
Quinzenalmente	20	13,9%
mensalmente	3	2,1%
Raramente	4	2,8%
Total	144	100,0%

Fonte: dados da pesquisa

Com base nos dados apresentados na Tabela 11, identificamos que a maioria dos professores participantes integra o ensino da Matemática na pré-escola por meio de atividades em grupo relacionadas ao Campo de Experiência “O Eu, o Outro e o Nós”, mostrando que essas práticas fazem parte da rotina pedagógica da Educação Infantil. Dos 144 participantes, 65 docentes (45,1%) afirmaram desenvolver essas atividades semanalmente, enquanto 52 (36,1%) relataram realizá-las diariamente. Apenas uma pequena parcela informou utilizá-las quinzenalmente (13,9%), mensalmente (2,1%) ou raramente (2,8%). Esses resultados demonstram que os professores compreendem que a aprendizagem matemática é potencializada pelas interações sociais, favorecendo a construção coletiva de conhecimentos, a comunicação, a resolução de problemas e o desenvolvimento do pensamento lógico desde a infância.

Essa compreensão aproxima-se das reflexões de Lorenzato (2006), ao defender que a aprendizagem matemática na Educação Infantil deve ocorrer por meio de experiências ativas e

significativas, cabendo ao professor organizar situações que possibilitem às crianças explorar, observar, refletir e comunicar suas descobertas. Segundo o autor: “em sala de aula, é preciso oferecer inúmeras oportunidades para que as crianças experimentem, observem, reflitam e verbalizem” (Lorenzato, 2006, p. 21).

Assim, os resultados apontam que as práticas desenvolvidas pelos professores convergem para uma concepção de ensino na qual a Matemática deixa de ser apresentada de forma isolada e passa a constituir-se como conhecimento construído nas relações estabelecidas entre as crianças, com os professores e com os diferentes contextos de aprendizagem. Nesse sentido, as atividades colaborativas assumem função pedagógica essencial ao favorecerem o desenvolvimento da autonomia, da argumentação, da cooperação e dos conhecimentos matemáticos em situações significativas para a infância.

A Tabela 12, com as respostas dos 144 professores participantes da pesquisa em relação à assertiva da Escala Likert: “**Considero importante utilizar o corpo, gestos e movimentos, como circuitos, danças, jogos de encaixe, para explorar conceitos matemáticos na Educação Infantil?”**

Tabela 12 - Assertivas Conhecimentos de Matemática que propiciam as interações (Campo De Experiência) "Corpo, Gestos e Movimentos"

Escala Likert	CT	C	S/O	D	DT	Total	RM = ∑(fi.Vi)/(NS)	Percentual de Concordância
Assertiva	**62**	**78**	**3**	**1**	**0**	**144**	**4,40**	**87,92%**

Fonte: dados da pesquisa

Os resultados apresentados na Tabela 12 evidenciam elevado índice de concordância dos professores quanto à importância da utilização do corpo, dos gestos e dos movimentos para a exploração de conceitos matemáticos na Educação Infantil. Dos 144 participantes da pesquisa, 62 docentes assinalaram “Concordo totalmente” e 78 “Concordo”, demonstrando ampla valorização de práticas letivas que integram circuitos, danças, jogos de encaixe e outras experiências corporais ao ensino da Matemática. Somente um participante manifestou discordância e três permaneceram sem opinião. O Ranking Médio (RM = 4,40) e o percentual de concordância de 87,92% confirmam a elevada aceitação da assertiva pelos participantes.

Os dados revelam que os professores reconhecem o movimento corporal como elemento essencial para a construção das noções matemáticas, compreendendo que as experiências vivenciadas pelo corpo favorecem a exploração do espaço, das relações, das formas, das quantidades e das transformações, em consonância com os pressupostos da Educação Infantil. Essa compreensão dialoga com Lorenzato (2006, p. 24), ao considerar que “a criança aprende fazendo,

experimentando, manipulando, movimentando-se e estabelecendo relações com os objetos e com as pessoas".

Essa perspectiva converge com os resultados da pesquisa ao evidenciar que a aprendizagem matemática na Educação Infantil é potencializada quando o professor organiza situações em que o corpo, o movimento e as interações assumem papel central na construção do conhecimento. Em vista disso, os resultados reforçam que práticas letivas fundamentadas nas experiências corporais favorecem o desenvolvimento de conceitos matemáticos de forma integrada, significativa e coerente com os princípios que orientam os Campos de Experiência da BNCC.

Na sequência, apresenta-se a Tabela 13 com as respostas dos 144 professores participantes da pesquisa em relação à questão objetiva: **Com que frequência você integra o ensino da Matemática às experiências corporais, jogos, brincadeiras ou atividades psicomotoras (Campo de Experiência 2 – "Corpo, Gestos e Movimentos")?**

Tabela 13 Articulação com o Campo de Experiência Corpo, Gestos e Movimentos

Opções	Frequência	Percentual
Diariamente	35	24,3%
Semanalmente	74	51,4%
Quinzenalmente	25	17,4%
mensalmente	3	2,1%
Raramente	7	4,9%
Total	144	100,0%

Fonte: dados da pesquisa

A análise dos resultados da Tabela 13 apresenta que a integração entre o ensino da Matemática e as experiências corporais constitui uma prática frequente entre os professores participantes da pesquisa. Dos 144 docentes, 74 (51,4%) afirmaram desenvolver essas atividades semanalmente e 35 (24,3%) diariamente, totalizando 109 professores (75,7%) que realizam essa articulação de forma contínua. Além disso, 25 participantes (17,4%) relataram promovê-la quinzenalmente, enquanto apenas 3 (2,1%) responderam mensalmente e 7 (4,9%) afirmaram fazê-la raramente.

Esses resultados revelam que os professores reconhecem o corpo, o movimento, os jogos, as brincadeiras e as atividades psicomotoras como importantes mediadores da construção dos conhecimentos matemáticos, favorecendo experiências que articulam ação, exploração, interação e resolução de desafios desde a infância.

Essa compreensão encontra respaldo na BNCC ao destacar que:

> Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para

> a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo. (Brasil, 2018, p. 39).

Essa perspectiva é complementada por Lorenzato (2006, p. 8), ao afirmar que: “a exploração do espaço pela criança constitui um dos primeiros passos para a construção de importantes noções matemáticas”. O diálogo entre o referencial teórico e os dados desta investigação ressalta que o desenvolvimento dos conhecimentos matemáticos na Educação Infantil ultrapassa a aprendizagem de números e operações, sendo construído por meio das experiências corporais, da exploração do espaço, das brincadeiras e das interações vivenciadas pelas crianças. Portanto, compreendemos que a elevada frequência de utilização dessas estratégias pelos professores demonstra uma prática pedagógica coerente com os pressupostos da BNCC, na qual o Campo de Experiência “Corpo, Gestos e Movimentos” favorece a construção de aprendizagens matemáticas significativas, contextualizadas e alinhadas ao desenvolvimento integral da criança.

Já na Tabela 14, com as respostas dos 144 professores participantes da pesquisa em relação à assertiva da Escala Likert: “**Acredito ser importante a utilização de atividades que exploram noções matemáticas por meio de desenhos, músicas e modelagem, contribuindo para a exploração do Campo de Experiência “Traços, Sons, Cores e Formas”.**

Tabela 14 - Assertivas Conhecimentos de Matemática que propiciam as interações (Campos De Experiência) "Traços, Sons, Cores e Formas"

Escala Likert	CT	C	S/O	D	DT	Total	RM = ∑(fi.Vi)/(NS)	Percentual de Concordância
Assertiva	**66**	**71**	**5**	**2**	**0**	**144**	**4,40**	**87,92%**

Fonte: dados da pesquisa

A análise dos resultados da Tabela 14 mostra elevado índice de concordância dos professores quanto à importância da utilização de desenhos, músicas, modelagem e outras linguagens expressivas para a exploração das noções matemáticas na Educação Infantil. Dos 144 participantes da pesquisa, 66 docentes assinalaram “Concordo totalmente” e 71 “Concordo”, totalizando 137 professores (95,1%) favoráveis à assertiva. Somente 2 participantes manifestaram discordância e 5 permaneceram sem opinião. O Ranking Médio (RM = 4,40) e o percentual de concordância de 87,92% demonstram elevado reconhecimento da relevância dessas experiências para o desenvolvimento dos conhecimentos matemáticos.

Os resultados mostram que os professores compreendem que as diferentes linguagens artísticas e sensoriais ampliam as possibilidades de aprendizagem, beneficiando a exploração de formas, padrões, relações espaciais, organização, criatividade e expressão — aspectos que contribuem para a construção dos conhecimentos matemáticos de maneira integrada e significativa.

Essa compreensão encontra respaldo na BNCC, ao afirmar que:

> Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. (Brasil, 2018, p. 39).

Essa perspectiva aproxima-se das reflexões de Lorenzato (2006, p. 9), ao destacar que: “A percepção constitui o ponto de partida para a aprendizagem matemática, pois é por meio dela que a criança observa, compara, identifica semelhanças e diferenças e estabelece relações entre os objetos e as situações vivenciadas” (Lorenzato, 2006, p. 9).

O movimento dialógico entre a BNCC, Lorenzato e os resultados da pesquisa denota que o Campo de Experiência “Traços, Sons, Cores e Formas” favorece a construção dos conhecimentos matemáticos ao integrar diferentes formas de expressão às experiências infantis. Nesse cenário, desenhos, músicas, modelagem e demais manifestações artísticas ampliam as possibilidades de observação, comparação, representação e comunicação das ideias matemáticas, fortalecendo práticas letivas mais criativas, contextualizadas e coerentes com os princípios da Educação Infantil e com o desenvolvimento integral das crianças.

A Tabela 15, com as respostas dos 144 professores participantes da pesquisa em relação à questão objetiva: **Com que frequência você integra o ensino da Matemática por meio da exploração de diferentes materiais envolvendo o Campo de Experiência 3 – Traços, Sons, Cores e Formas?**

Tabela 15 - Articulação com o Campo de Experiência: Traços, Sons, Cores e Formas

Opções	Frequência	Percentual
Diariamente	29	20,1%
Semanalmente	77	53,5%
Quinzenalmente	22	15,3%
mensalmente	10	6,9%
Raramente	6	4,2%
Total	144	100,0%

Fonte: dados da pesquisa

Os dados apresentados na Tabela 15 revelam que a maioria dos professores participantes incorpora o ensino da Matemática por meio da exploração de diferentes materiais relacionados ao Campo de Experiência “Traços, Sons, Cores e Formas” de forma recorrente em suas práticas letivas. Dos 144 participantes da pesquisa, 77 docentes (53,5%) afirmaram desenvolver essas atividades semanalmente e 29 (20,1%) diariamente, indicando que recursos visuais, sonoros, artísticos e manipuláveis ocupam lugar relevante na organização das experiências de aprendizagem na Educação Infantil. Além disso, 22 professores (15,3%) relataram realizar essa articulação quinzenalmente, enquanto 10 (6,9%) a desenvolvem mensalmente e apenas 6 participantes (4,2%) afirmaram utilizá-la raramente.

Esses resultados mostram que os professores reconhecem o potencial das múltiplas linguagens e das experiências sensoriais para favorecer a construção das noções matemáticas de maneira lúdica, criativa e contextualizada, fortalecendo práticas letivas coerentes com os princípios da BNCC. Essa compreensão evidencia a importância de que as escolhas pedagógicas estejam articuladas aos objetivos educacionais e às experiências das crianças. Nessa direção, D’Ambrosio (2003, p. 2) afirma: “O grande desafio é a escolha de conteúdos e métodos que respondam a esses objetivos.”

A compreensão apresentada pelo autor converge com os resultados desta pesquisa ao evidenciar que a seleção intencional de diferentes materiais, linguagens e estratégias didáticas amplia as possibilidades de exploração dos conceitos matemáticos na Educação Infantil, propiciando experiências de aprendizagem mais significativas, contextualizadas e articuladas aos Campos de Experiência da BNCC.

Na Tabela 16, com as respostas dos 144 professores participantes da pesquisa em relação à assertiva da Escala Likert: “**Acredito que a utilização da contação de histórias, parlendas e rodas de conversa é importante para introduzir ou desenvolver conceitos matemáticos no Campo de Experiência ‘Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação”.**

Tabela 16 - Assertivas Conhecimentos de Matemática que propiciam as interações (Campos De Experiência) “Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação"

Escala Likert	CT	C	S/O	D	DT	Total	RM = ∑(fi.Vi)/(NS)	Percentual de Concordância
Assertiva	**66**	**75**	**2**	**1**	**0**	**144**	**4,43**	**88,61%**

Fonte: dados da pesquisa

Os resultados apresentados na Tabela 16 indicam elevada concordância dos professores quanto à importância da utilização da contação de histórias, parlendas e rodas de conversa como estratégias para introduzir e desenvolver conceitos matemáticos no Campo de Experiência

“Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação”. Dos 144 participantes da pesquisa, 66 docentes assinalaram “Concordo totalmente” e 75 “Concordo”, totalizando 141 professores (97,9%) favoráveis à assertiva. Apenas um participante manifestou discordância e dois permaneceram sem opinião. O Ranking Médio (RM = 4,43) e o percentual de concordância de 88,61% confirmam a elevada valorização dessas práticas pelos participantes.

Os dados permitem compreender que os professores reconhecem a linguagem oral, a imaginação e as interações discursivas como dimensões constitutivas da construção dos conhecimentos matemáticos, na medida em que potencializam a argumentação, a comunicação, a resolução de problemas e a atribuição de significados às experiências vivenciadas pelas crianças.

Essa compreensão encontra apoio na BNCC ao afirmar que:

> Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro. Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação. Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. (Brasil, 2018, p. 40).

Essa concepção é reforçada por Lorenzato (2006), ao destacar que:

> Sala-ambiente para estruturar, organizar, planejar e fazer acontecer o pensar matemático; é um espaço para facilitar, tanto ao aluno como ao professor, questionar, conjecturar, procurar, experimentar, analisar e concluir, enfim, aprender e principalmente aprender a aprender. (Lorenzato, 2006, p. 7).

A interlocução entre os pressupostos da BNCC, as contribuições de Lorenzato (2006) e os resultados desta investigação permite compreender que a contação de histórias, as parlendas e as rodas de conversa transcendem o desenvolvimento da linguagem oral, constituindo-se como estratégias pedagógicas que favorecem a construção dos conhecimentos matemáticos por meio da comunicação, da imaginação, da argumentação e das interações entre as crianças. Nessa perspectiva, compreendemos que a valorização dessas estratégias pelos professores reafirma uma concepção de ensino em que a Matemática se integra às múltiplas linguagens e às experiências infantis, contribuindo para a organização de práticas letivas mais contextualizadas, significativas e coerentes com os princípios dos Campos de Experiência da BNCC e com a promoção do desenvolvimento integral das crianças.

Seguidamente, apresenta-se a Tabela 17 com as respostas dos 144 professores participantes da pesquisa em relação à questão objetiva: **Com que frequência você articula os conhecimentos de Matemática por meio da exploração de diferentes linguagens no processo de aprendizagem das crianças (Campo de Experiência "Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação")?**

Tabela 17 - Articulação com o Campo de Experiência "Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação"

Opções	Frequência	Percentual
Diariamente	40	27,8%
Semanalmente	67	46,5%
Quinzenalmente	26	18,1%
mensalmente	8	5,6%
Raramente	3	2,1%
Total	144	100,0%

Fonte: dados da pesquisa

Os resultados apresentados na Tabela 17 esclarece que a articulação dos conhecimentos matemáticos por meio das diferentes linguagens constitui uma prática frequente entre os professores participantes da pesquisa. Dos 144 docentes, 67 (46,5%) afirmaram desenvolver essa integração semanalmente e 40 (27,8%) diariamente, totalizando 107 professores (74,3%) que incorporam essas estratégias de forma contínua em suas práticas letivas. Ademais, 26 participantes (18,1%) relataram realizar essa articulação quinzenalmente, enquanto 8 (5,6%) indicaram fazê-la mensalmente e apenas 3 professores (2,1%) disseram utilizá-la raramente.

Esses resultados divulgam que os professores reconhecem as múltiplas linguagens — como a oralidade, a escuta, a imaginação, as narrativas e as diferentes formas de expressão — enquanto elementos que potencializam a construção dos conhecimentos matemáticos, favorecendo processos de aprendizagem mais contextualizados, interativos e relevantes.

Esse entendimento dialoga com D'Ambrosio (2003, p. 2), ao afirmar que: "O grande desafio é a escolha de conteúdos e métodos que respondam a esses objetivos". A reflexão proposta pelo autor converge nos achados desta investigação ao salientar que a aprendizagem matemática requer metodologias capazes de integrar diferentes linguagens, experiências e formas de comunicação, aproximando os conhecimentos escolares das vivências infantis. Sob esse olhar, a exploração da oralidade, da escuta, da imaginação e das interações discursivas amplia as possibilidades de construção do pensamento matemático e fortalece práticas letivas mais investigativas, contextualizadas e coerentes com os princípios dos Campos de Experiência da BNCC.

Com base no movimento dialógico apresentado na Unidade de Registro "Indissociabilidade entre os Campos de Experiência", compreendemos que os professores

participantes reconhecem que os conhecimentos matemáticos, na Educação Infantil, não devem ser desenvolvidos de forma fragmentada ou isolada, mas articulados aos demais Campos de Experiência previstos pela BNCC. As falas esclarecem uma compreensão compartilhada de que a aprendizagem infantil ocorre por meio de experiências integradas, nas quais corpo, movimento, linguagem, brincadeiras, interações, imaginação e diferentes formas de expressão constituem um conjunto indissociável capaz de potencializar a construção dos conhecimentos matemáticos.

Essa compreensão aproxima-se da concepção curricular da BNCC, que compreende os Campos de Experiência como um arranjo pedagógico integrado, organizado a partir das experiências concretas das crianças e de seus direitos de aprendizagem, rompendo com modelos disciplinares e fragmentados de ensino (Brasil, 2018). Sob essa consideração, a Matemática deixa de ocupar um espaço isolado no currículo para constituir-se como linguagem presente nas múltiplas experiências vivenciadas cotidianamente pelas crianças.

Os resultados também dialogam com Ghidini (2020), ao defender que a articulação entre os Campos de Experiência amplia as possibilidades de construção de hipóteses, significados e aprendizagens por meio da mediação docente. De forma convergente, Cintra (2022) argumenta que os Campos de Experiência somente alcançam sua potencialidade pedagógica quando compreendidos de maneira integrada, dado que as experiências infantis não se organizam em compartimentos, mas em relações permanentes entre diferentes linguagens, interações e formas de conhecer o mundo.

Sob a perspectiva da Educação Matemática, os achados também se aproximam das reflexões de Lorenzato (2006), ao indicar que a construção dos conhecimentos matemáticos ocorre mediante situações em que a criança observa, manipula, experimenta, comunica e estabelece relações com pessoas, objetos e espaços. Tal-qualmente, D’Ambrosio (2003) defende que o ensino da Matemática deve privilegiar metodologias que dialoguem com a realidade vivida pelos estudantes, superando práticas centradas na mera transmissão de conteúdos e favorecendo experiências contextualizadas e culturalmente apreciáveis.

Essa articulação entre diferentes referenciais teóricos evidência que a integração dos Campos de Experiência extrapola uma escolha metodológica, configurando-se como uma concepção de currículo que reconhece a criança como sujeito ativo da aprendizagem. Nessa direção, a prática letiva passa a assumir caráter investigativo, contextualizado e intencional, beneficiando que as experiências matemáticas sejam construídas por meio das brincadeiras, das interações, da linguagem, da exploração corporal e das múltiplas formas de expressão.

Essa interpretação encontra sustentação na concepção de práxis apresentada por Silva (2011), ao mencionar que:

> Só na unidade entre teoria e prática pode haver uma práxis transformadora da realidade, pois é a teoria que possibilita, de modo indissociável, o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. No entanto, para produzir tal transformação não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente sobre a realidade. A prática, porém, não se basta a si mesma; se isto acontece, fica situada passivamente numa atitude acrítica em relação a ela mesma e perde sua capacidade transformadora. (Silva, 2011, p. 22, grifo nosso).

A reflexão apresentada pelo autor dialoga diretamente com os resultados desta investigação, uma vez que os professores demonstram compreender que a articulação entre os Campos de Experiência somente concretiza-se quando os fundamentos teóricos da BNCC orientam práticas letivas intencionais e contextualizadas. Dessarte, a integração entre teoria e prática constitui condição basilar para que o planejamento docente favoreça experiências capazes de promover o desenvolvimento integral das crianças.

Diante desse movimento dialógico, compreendemos, enquanto pesquisadores, que a indissociabilidade entre os Campos de Experiência representa muito mais do que uma orientação curricular: constitui um princípio epistemológico que reorganiza a própria compreensão do ensino da Matemática na Educação Infantil. Os resultados expõem que os professores participantes passaram a reconhecer a Matemática como conhecimento produzido nas interações, nas brincadeiras, nas múltiplas linguagens, nas experiências corporais e nas vivências cotidianas das crianças, fortalecendo práticas letivas mais reflexivas, intencionais, integradas e coerentes com os pressupostos da BNCC.

Por conseguinte, a formação continuada mostrou-se substancial para consolidar uma mudança de concepção sobre o planejamento e a prática letiva, favorecendo a construção de uma docência comprometida com aprendizagens matemáticas verdadeiramente expressivas.

5.1.2 Unidade de Registro – Conhecimentos Matemáticos na Educação Infantil

A Unidade de Registro — Conhecimentos Matemáticos na Educação Infantil — apresentou 72 recorrências, cujos excertos dos participantes são apresentados a seguir.

> *Acho essencial a articulação entre os Campos de Experiência para garantir uma aprendizagem integral e significativa. Quando o Campo "Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações" são integrado aos demais,* ***proporciona à criança uma vivência matemática concreta, graças ao corpo, às interações sociais, às expressões artísticas e à linguagem.*** *(Q1 – PEI 1)*
> *Articular o Campo "Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações" com os demais campos é essencial para promover* ***uma aprendizagem matemática integrada, significativa e contextualizada****, favorecendo o desenvolvimento global da criança por meio de experiências que envolvem linguagem, expressão corporal, criatividade e convivência. (Q1 – PEI 2)*
> ***Melhorar os resultados da aprendizagem*** *dos estudantes. (Q1 – PEI 3)*

Ao articular esses campos, o professor garante que os ***conhecimentos matemáticos não sejam ensinados como algo abstrato ou isolado, mas, sim, vividos em experiências significativas****, corporais, sociais, artísticas e linguísticas, favorecendo aprendizagens mais prazerosas. (Q1 – PEI 4)*

Articular o Campo de Experiências "Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações", com os demais campos da BNCC na Educação Infantil, ***é essencial para garantir uma aprendizagem integral, significativa e contextualizada dos conhecimentos matemáticos na pré-escola,*** *visto que a criança, nessa fase, aprende de forma global, interligada e por meio de experiências concretas que envolvem o corpo, as emoções, a linguagem, a convivência e a imaginação. (Q1 – PEI 5)*

É importante, pois nesse contexto interliga um Campo de Experiência com o outro, trazendo boas práticas aos alunos, tornando-se fundamental para o desenvolvimento dos conhecimentos matemáticos na pré-escola, porque a Matemática, nessa etapa, não se aprende isoladamente, mas, sim, por meio ***de experiências significativas, integradas e contextualizadas no cotidiano da criança.*** *(Q1 – PEI 6)*

A articulação do Campo de Experiência "Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações", com os demais campos previstos na BNCC, ***é fundamental para a construção de aprendizagens significativas na Educação Infantil, especialmente no desenvolvimento do pensamento matemático.*** *A criança pequena aprende de forma integrada, por meio de experiências que dialogam entre si e não de maneira fragmentada. (Q1 – PEI 07)*

Na Educação Infantil, o desenvolvimento dos conhecimentos matemáticos não deve acontecer ***de forma isolada, mas, sim, de maneira integrada, dentro de experiências significativas para as crianças. (****Q1 – PEI 8)*

Permite que a criança ***desenvolva habilidades matemáticas de forma integral e contextualizada****. (Q1 – PEI 9)*

Possibilita que a criança desenvolva os ***conhecimentos matemáticos de forma mais significativa e contextualizada, trazendo o social, o cotidiano*** *e reconhecendo o seu corpo como uma ferramenta matemática. (Q1 – PEI 10)*

Essa integração traz maior sentido ao aprendizado da criança, ***pois permite, por meio da investigação e interação social, do corpo e dos sentidos que as crianças apliquem os conceitos matemáticos em situações concretas e significativas.*** *(Q1 – PEI 11)*

Permite aos alunos ***desenvolver conhecimentos matemáticos de forma integrada e significativa****, explorando o mundo por intermédio de atividades que combinam a Matemática com suas experiências corporais, sociais, sensoriais e outras. (Q1 – PEI 12)*

Essa articulação torna o ***aprendizado da Matemática, entre os alunos, mais significativo e prazeroso,*** *favorecendo uma compreensão mais ampla, estimulando a curiosidade, a autonomia e o raciocínio lógico desde a infância (Q1 – PEI 13)*

A articulação entre os Campos de Experiência torna a ***aprendizagem matemática na pré-escola mais concreta****, engajadora e conectada com a realidade da criança, promovendo um desenvolvimento mais completo e significativo, alinhado com a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (Q1 – PEI 14)*

O ***aprendizado torna-se muito mais significativo para os alunos.*** *(Q1 – PEI 15)*

A articulação dos Campos de Experiência permite que a criança se desenvolva de ***forma natural, contextualizada e significativa****; permite também que ela seja estimulada em diversas dimensões do desenvolvimento (cognitivo, motor, afetivo, social e estético. (Q1 – PEI 16)*

A articulação dos Campos de Experiência permite que as crianças desenvolvam ***o conhecimento matemático de maneira natural, significativa e contextualizada****, não fragmentada; cria situações em que a criança pode aprender de forma lúdica e na prática, promovendo amplamente a aprendizagem. (Q1 – PEI 17)*

Por intermédio dessa relação ***a criança consegue introduzir conceitos matemáticos em todas as áreas da sua vida.*** *(Q1 – PEI 18)*

Despertar mais ***interesse e aprendizagem.*** *(Q1 – PEI 19)*

Articular os Campos de Experiência no desenvolvimento do ensino matemático é ***importante para contextualizar e enriquecer o aprendizado****. (Q1 – PEI 20)*

Articular os Campos de Experiência faz a Matemática acontecer de forma mais natural na rotina. O movimento, a linguagem e as expressões ajudam as crianças a compreender conceitos numéricos e espaciais. ***Assim, o aprendizado fica mais integrado e significativo****. (Q1 – PEI 21)*

Articular o campo matemático com os demais campos da BNCC permite que a criança: ***vivencie a Matemática no corpo, na linguagem, na convivência, na arte e no brincar; estabeleça conexões cognitivas profundas, base para aprendizagens futuras; desenvolva não apenas habilidades matemáticas, mas também sociais, expressivas, motoras e comunicativas.*** *A Matemática, desse modo, deixa de ser um "conteúdo" para tornar experiência, descoberta e forma de ler o mundo, exatamente como deve ser na Educação Infantil. (Q1 – PEI 22)*

Na minha visão, é muito importante, já que o ***conhecimento se torna interessante e significativo*** *para as crianças. (Q1 – PEI 23)*
Primordial para ***aprimorar o pensamento matemático*** *da criança em situações do cotidiano (Q1 – PEI 24)*
Para tornar ***o aprendizado mais relevante e significativo*** *(Q1 – PEI 25)*
É importante articular os Campos de Experiência com os demais, porque a Matemática na pré-escola constrói-se de forma integrada, envolvendo corpo, linguagem, convivência, arte e exploração do mundo, visando gerar ***aprendizagens mais significativas****. (Q1 – PEI 26)*
Articular os Campos de Experiência com os demais campos é essencial, pois enriquece as propostas e torna o ***aprendizado mais significativo****. Essa integração ajuda as crianças a verem a Matemática como parte do cotidiano, conectando conceitos a experiências reais e emocionais. (Q1 – PEI 27)*
A articulação do Campo "Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações", com os demais Campos de Experiência, ***é importante porque torna a aprendizagem matemática mais significativa****, concreta e integrada à vida das crianças. Ao envolver linguagem, artes, movimento e relações sociais, a criança explora quantidades, medidas, formas e noções espaciais de diferentes maneiras. (Q1 – PEI 28)*
É importante articular os Campos de Experiência para que a ***aprendizagem aconteça de maneira integrada e significativa****, por meio de experiências concretas. (Q1 – PEI 29)*
Contribui para a ***aprendizagem*** *do educando (Q1 – PEI 30)*
Deixa a ***aprendizagem mais enriquecida****. (Q1 – PEI 31)*
A articulação do Campo de Experiência "Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações", com os demais campos é importante, porque ***garante que a aprendizagem matemática aconteça de forma integrada, significativa e natural para as crianças****. Quando a Matemática dialoga com o corpo, as interações sociais, as linguagens, as artes e as narrativas, as crianças conseguem compreender conceitos de maneira mais concreta, participativa e contextualizada. Isso enriquece o raciocínio, amplia os sentidos da experiência e favorece o desenvolvimento integral das crianças como proposto pela BNCC. (Q1 – PEI 32)*
A articulação do Campo de Experiência "Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações", com os demais, é essencial porque possibilita que os conhecimentos matemáticos na pré-escola sejam ***construídos de forma integrada, significativa e lúdica****. Ao relacionar a Matemática com interações sociais, movimentos do corpo, expressões artísticas e linguagem, a criança vivencia situações reais, amplia o raciocínio lógico, desenvolve a criatividade e compreende a Matemática como parte do seu cotidiano. (Q1 – PEI 33)*
É essencial, porque a aprendizagem matemática na pré-escola acontece de forma integrada. Essa conexão ***possibilita que a criança construa conceitos matemáticos de modo significativo.*** *(Q1 – PEI 34)*
É importante para ***que tenhamos um bom resultado na aprendizagem das nossas crianças****. (Q1 – PEI 35)*
É ***importante pois assim é possível que o ensino seja mais completo*** *fazendo sentido à criança. (Q1 – PEI 36)*
A Matemática não se constrói de maneira isolada, ***mais a partir das interações explorando o seu mundo ao redor****. (Q1 – PEI 37)*
O trabalho integrado valoriza a Matemática não como um conteúdo isolado, mas como um modo de pensar e agir no mundo, ***já presente nas experiências das crianças e ampliado pela mediação do professor.*** *(Q1 – PEI 38)*
Auxiliar a criança a ***ampliar sua concepção de mundo e seu conhecimento*** *sobre o que acontece e por que acontece. (Q1 – PEI 39)*
Articular esses campos torna a aprendizagem matemática mais significativa, lúdico e contextualizada. Assim, ***a criança entende que a Matemática está presente no viver, conviver, brincar, criar e expressar-se****. (Q1 – PEI 40)*
Articular os Campos de Experiência permite que a Matemática seja vivenciada no cotidiano das crianças, ***trazendo um aprendizado mais prazeroso e consolidado****. (Q1 – PEI 41)*
A importância é ***desenvolver o senso crítico matemático*** *das crianças. (Q1 – PEI 42)*
Segundo os meus conhecimentos, afirmo ser extremamente ***importante para uma formação crítica e participativa.*** *(Q1 – PEI 43)*
Trabalhar de maneira que possamos ***desenvolver novas aprendizagem matemáticas*** *nas crianças. (Q1 – PEI 44)*
Torna-se um trabalho mais dinâmico e motivador, ***proporcionando melhor aprendizagem das crianças.*** *(Q1 – PEI 45)*
O curso de formação continuada ***contribuiu significativamente para minha prática letiva, no momento em que aprofundei minha compreensão sobre como integrar os Campos de Experiência da***

BNCC *ao ensino da Matemática na pré-escola de forma mais significativa e contextualizada. (Q2 PEI 20)*

O curso de formação continuada contribuiu de forma significativa para a minha prática, ***principalmente ao ampliar meu olhar sobre como a Matemática pode ser vivenciada de maneira integrada e contextualizada*** *na Educação Infantil. (Q2 – PEI 21)*

Ajudou-me ***a entender melhor como a Matemática pode aparecer junto com outros Campos de Experiência****, tornando as atividades mais ricas e conectadas ao cotidiano. (Q2 – PEI 22)*

O curso de formação continuada contribuiu ao oferecer-me novas abordagens e recursos para integrar os Campos de Experiência, ***tornando o ensino da Matemática mais lúdico, contextualizado e conectado ao cotidiano das crianças*** *e favorecendo aprendizagens mais significativas. Q2 - PEI 51)*

Conhecimento atualizado, melhorando o ensino da Matemática; proporcionando abordagens lúdicas e criativas; *fortalecendo o desenvolvimento do raciocínio lógico e das habilidades matemáticas das crianças. Esse processo transforma a prática pedagógica, capacitando o educador a criar um ambiente estimulante e a construir uma base sólida para o pensamento matemático infantil. (Q2 – PEI 52)*

A formação trouxe um significado e uma importância maior na prática em sala de aula quando o assunto é numeracia. ***Hoje, vejo o quanto é importante trabalharmos com intenção a Matemática em sala de aula.*** *(Q2 – PEI 53)*

Aplicação adequada de conceitos matemáticos *em sala de aula. (Q2 – PEI 54)*

O curso ***ampliou minha visão sobre como integrar os Campos de Experiência, favorecendo propostas matemáticas mais lúdicas, significativas*** *e conectadas ao cotidiano das crianças. (Q2 – PEI 55)*

Esclarecimentos sobre ***como trabalhar as atividades de Matemática, fazendo várias abordagens em uma única atividade aplicada****. (Q2 – PEI 56)*

Foram diversas contribuições, ***essa formação trouxe uma nova perspectiva de como aprender e ensinar Matemática****. (Q2 – PEI 57)*

Ampliou meus conhecimentos em relação ao ensino da Matemática para as crianças *da Educação Infantil. (Q2 – PEI 58)*

A formação trouxe uma nova visão sobre o ensino da Matemática*, desconstruindo a ideia de que, para aprender, a criança não precisa realizar atividades repetitivas e exaustivas****. Percebi que existem muitas possibilidades práticas e significativas para desenvolver o pensamento lógico-matemático,*** *e que é, sim, possível trabalhar com a ludicidade dentro desse campo. (Q2 – PEI 59)*

Podemos refletir se estamos realmente inserindo a Matemática de forma efetiva no nosso fazer diário, em todos os momentos, desde a chegada das crianças*, por exemplo: "Quantos vieram ontem? Quantos vieram hoje? Mais ou menos que ontem? Mais meninas ou mais meninos?", e outras perguntas. (Q2 – PEI 60)*

Trouxe ***muitas ideias de como realizar atividades e jogos para trabalharmos a Matemática*** *com mais leveza. (Q2 – PEI 61)*

Contribuiu ***para rever meus conceitos em relação ao ensino da Matemática na Educação Infantil.*** *(Q2 – PEI 62)*

O curso de formação continuada trouxe-me ferramentas práticas para tornar o ensino de Matemática mais dinâmico e significativo, *fazendo com que os alunos conectem aos conceitos matemáticos as suas vivências diárias, tornando o aprendizado mais prazeroso. (Q2 – PEI 63)*

A principal mudança do curso de formação continuada ***foi compreender que o desenvolvimento dos conhecimentos matemáticos não ocorre de forma isolada, mas, sim, integrado*** *às vivências corporais, linguísticas, sociais e expressivas das crianças. (Q2 – PEI 64)*

Ao planejar, defino o objetivo matemático e penso em como integrá-lo aos Campos de Experiência. ***Dessa forma, a Matemática articula-se de forma lúdica e significativa no cotidiano da pré-escola.*** *(Q3 – PEI 1)*

Ao planejar uma atividade, procuro, primeiramente, definir o objetivo de aprendizagem que desejo alcançar. Em seguida, ***reflito sobre como esse objetivo pode dialogar com os demais Campos de Experiência*** *(Q3 – PEI 2)*

Eu sempre procuro trabalhar de forma interdisciplinar *e contextualizada. (Q3 – PEI 3)*

Acredito que, primeiramente, seja definindo o objetivo matemático. ***É importante organizar as propostas mais lúdicas e contextualizadas;*** *organizar materiais, jogos, desafios, histórias, arte. (Q3 – PEI 04)*

Atividades integradas *nas quais a professora leva um cartaz com algarismos de 1 a 10, nomeia-os oralmente, e as crianças, com potinho, tentará reconhecer o algarismo. (Q3 – PEI 36)*

Em ***todo o planejamento de forma lúdica podemos colocar a Matemática****. Q3 – PEI 37)*

Eu não acho difícil integrar a Matemática nas atividades, mesmo porque, em quase tudo, a Matemática está presente*. Eu trabalho, todos os dias, fazendo uso do calendário, as datas; trabalho quantos somos, a temperatura do ar. Na verdade, falta tempo para trabalhar tantas possibilidades que temos para inserir a Matemática no cotidiano. (Q4 - PEI 01)*

Contextualizar com as vivências práticas *das crianças. (Q4 - PEI 02)*

A Unidade de Registro “Conhecimentos Matemáticos na Educação Infantil” apresentou 72 recorrências, evidenciando que os professores participantes reconhecem a importância da articulação entre os Campos de Experiência da BNCC para o desenvolvimento dos conhecimentos matemáticos na pré-escola. Os relatos analisados revelam uma compreensão compartilhada de que a Matemática deve superar abordagens fragmentadas e conteudistas, transformando-se em conhecimento construído por meio das vivências corporais, sociais, linguísticas, artísticas e lúdicas das crianças.

As percepções dos professores, expressas em suas falas, demonstram que o Campo de Experiência “Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações”, articulado aos demais Campos, favorece aprendizagens mais significativas, contextualizadas e relacionadas ao cotidiano infantil (Q1 – PEI 1; Q1 – PEI 5; Q1 – PEI 22; Q1 – PEI 32).

Os relatos também ressaltam a relevância das interações, das brincadeiras, da exploração do corpo, da linguagem, das artes e das experiências concretas como elementos potencializadores do desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, da curiosidade, da autonomia e do raciocínio infantil (Q1 – PEI 11; Q1 – PEI 13; Q1 – PEI 17; Q1 – PEI 40).

Essa cognição aproxima-se das reflexões de Lorenzato (2021, p. 36) quando ele diz que:

> A matemática precisa nascer das experiências vividas pela criança, de suas ações sobre objetos, pessoas e situações; é manipulando, comparando, classificando, ordenando, explorando e comunicando suas descobertas que ela constrói os conceitos matemáticos. (Lorenzato, 2021, p. 36).

A interpretação apresentada pelo autor converge nos achados desta pesquisa, ao expor que os conhecimentos matemáticos se desenvolvem nas experiências cotidianas das crianças e não na simples transmissão de conteúdos descontextualizados.

Os resultados também indicam que os professores compreendem a Matemática como linguagem presente nas práticas cotidianas da Educação Infantil, percebendo-a como forma de interpretar, compreender e interagir com o mundo (Q1 – PEI 21; Q1 – PEI 38; Q4 – PEI 1). Nessa conjuntura, a formação continuada emerge como elemento essencial para a ressignificação das práticas letivas, ampliando a compreensão docente acerca da numeracia, da integração entre os Campos de Experiência e das possibilidades de desenvolvimento de propostas lúdicas, investigativas e contextualizadas para o ensino da Matemática (Q2 – PEI 20; Q2 – PEI 53; Q2 – PEI 59; Q2 – PEI 64). As falas evidenciam que o percurso formativo favoreceu a superação de concepções tradicionais baseadas em atividades repetitivas e mecânicas, fortalecendo práticas mais intencionais e centradas nas experiências das crianças.

Os participantes destacam, ainda, que o planejamento pedagógico deve partir da definição dos objetivos matemáticos articulados às experiências infantis, possibilitando a construção de propostas interdisciplinares que integrem jogos, histórias, materiais concretos, linguagem, movimento e situações do cotidiano (Q3 – PEI 1; Q3 – PEI 3; Q3 – PEI 4). Essa compreensão encontra apoio nas reflexões de D'Ambrosio (1996, p. 81), ao defender que "a aprendizagem da matemática deve partir da realidade do educando, valorizando suas experiências, seu contexto cultural e suas formas próprias de compreender e explicar o mundo".

O movimento dialógico entre os dados empíricos e a literatura permite compreender que os docentes participantes reconhecem a articulação entre os Campos de Experiência como princípio estruturante do ensino da Matemática na Educação Infantil, deslocando o foco da transmissão de conteúdo para a construção de experiências de aprendizagem contextualizadas, investigativas e socialmente significativas. Sob esse ângulo, a formação continuada foi fundamental para ampliar a compreensão docente acerca da numeracia e da intencionalidade pedagógica, fortalecendo práticas letivas capazes de promover o desenvolvimento integral das crianças, em consonância com os pressupostos da BNCC.

Na sequência, apresenta-se a Tabela 18, com as respostas dos 144 professores participantes da pesquisa em relação à assertiva da Escala Likert: "**Acredito que a articulação entre os diferentes Campos de Experiência enriquecerá o desenvolvimento dos sensos matemáticos das crianças na pré-escola?"**

Tabela 18 - Assertiva Articulação entre os Campos de Experiência para o Desenvolvimento dos Sensos Matemáticos

Escala Likert	CT	C	S/O	D	DT	Total	RM = ∑(fi.Vi)/(NS)	Percentual de Concordância
Assertiva	**88**	**52**	**3**	**1**	**0**	**144**	**4,58**	**91,53%**

Fonte: dados da pesquisa

Os resultados apresentados na Tabela 18 sinalizam um elevado nível de concordância dos professores quanto à importância da articulação entre os diferentes Campos de Experiência para o desenvolvimento dos sensos matemáticos das crianças na pré-escola. Dos 144 participantes da pesquisa, 88 docentes assinalaram "Concordo totalmente" e 52 "Concordo", totalizando 140 respondentes favoráveis à assertiva. Apenas um participante manifestou discordância e três permaneceram sem opinião. O Ranking Médio (RM = 4,58) e o percentual de concordância de 91,53% — o mais elevado entre as assertivas analisadas — expõem forte reconhecimento de que a integração entre os Campos de Experiência potencializa o desenvolvimento dos conhecimentos matemáticos na Educação Infantil.

Esses resultados denotam que os professores compreendem que os sensos matemáticos são construídos em experiências que articulam linguagem, movimento, brincadeiras, interações, criatividade e exploração do cotidiano, superando práticas centradas na transmissão de conteúdo.

Esse posicionamento ampara-se na BNCC ao assegurar que:

> Além disso, nessas experiências e em muitas outras, as crianças também se deparam, frequentemente, com conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais etc.) que igualmente aguçam a curiosidade. Portanto, 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, 2018, p. 41).

A compreensão expressa pelos participantes acorda com Lorenzato (2021, p. 45) ao informar que:

> A matemática, na Educação Infantil, deve ser vivenciada em situações nas quais a criança possa comparar, classificar, ordenar, medir, localizar-se, comunicar suas ideias e resolver pequenos problemas, pois é dessa forma que desenvolve seus sensos matemáticos. (Lorenzato, 2021, p. 45).

O movimento permite compreender que os professores assentem a articulação entre os Campos de Experiência como condição indispensável para favorecer o desenvolvimento dos sensos matemáticos desde a infância. Com base nessa proposição, a Matemática deixa de constituir um conhecimento isolado e passa a integrar experiências investigativas, lúdicas e contextualizadas, fortalecendo práticas letivas coerentes com os pressupostos da BNCC e com a promoção do desenvolvimento integral das crianças.

Em seguida, apresenta-se a Tabela 19, com as respostas dos 144 professores participantes da pesquisa em relação à assertiva da Escala Likert: "**A avaliação da aprendizagem matemática das crianças da pré-escola se tornará mais complexa ao trabalhar de forma articulada com os diferentes Campos de Experiência?**

Tabela 19 - Assertiva Articulação entre os Campos de Experiência e a Avaliação da Aprendizagem

Escala Likert	CT	C	S/O	D	DT	Total	RM = ∑(fi.Vi)/(NS)	Percentual de Concordância
Assertiva	53	73	10	5	3	144	4,17	83,33%

Fonte: dados da pesquisa

Os resultados apresentados na Tabela 19 enfatizam que os professores participantes reconhecem que a avaliação da aprendizagem matemática na pré-escola é mais complexa quando desenvolvida de forma articulada aos diferentes Campos de Experiência da BNCC. Dos 144

participantes da pesquisa, 53 docentes assinalaram “Concordo totalmente” e 73 “Concordo”, totalizando 126 respondentes favoráveis à assertiva. Em contrapartida, 5 participantes manifestaram discordância, 3 “Discordo totalmente” e 10 permaneceram sem opinião. O Ranking Médio (RM = 4,17) e o percentual de concordância de 83,33% demonstram que a maioria dos professores reconhece os desafios inerentes aos processos avaliativos quando a aprendizagem matemática é desenvolvida de maneira integrada, contextualizada e interdisciplinar.

Os resultados desta pesquisa mostram que os professores reconhecem a complexidade inerente aos processos avaliativos quando a aprendizagem matemática é desenvolvida de forma articulada aos Campos de Experiência da BNCC. Essa percepção aproxima-se das discussões apresentadas por Bornancim (2023), para quem a avaliação na Educação Infantil exige observação sensível, documentação pedagógica e acompanhamento contínuo das experiências infantis, tomando os Campos de Experiência como referência para a compreensão do desenvolvimento das crianças. Nessa orientação, a autora destaca que “Os CE e seus objetivos são as referências para a observação das professoras às experiências das crianças” (Bornancim, 2023, p. 153).

O diálogo entre esse referencial e os achados da presente investigação salienta que a avaliação dos conhecimentos matemáticos na Educação Infantil demanda práticas contínuas de observação, registro e reflexão sobre as experiências das crianças, permitindo ao professor compreender seus processos de aprendizagem e reorganizar, de forma intencional, as intervenções pedagógicas.

Em síntese, as análises desenvolvidas nesta Unidade de Registro esclarecem que os professores participantes reconhecem os conhecimentos matemáticos como constitutivos das experiências vivenciadas pelas crianças na Educação Infantil, compreendendo que sua aprendizagem ocorre de forma integrada aos diferentes Campos de Experiência propostos pela BNCC. As falas dos docentes analisadas comprovam um movimento de superação de concepções tradicionais e fragmentadas do ensino da Matemática, ao valorizarem práticas letivas contextualizadas, investigativas, lúdicas e intencionalmente planejadas, nas quais as interações, as brincadeiras, as múltiplas linguagens, o movimento corporal e as experiências do cotidiano assumem papel central na construção dos conhecimentos matemáticos.

Os resultados também demonstram que o percurso formativo possibilitou a ampliação das compreensões docentes acerca da articulação entre os Campos de Experiência, da numeracia e da intencionalidade pedagógica, promovendo processos de reflexão crítica sobre o planejamento, o ensino e a avaliação na Educação Infantil. As falas dos participantes indicam uma ressignificação da prática letiva, ao reconhecerem que a Matemática deixa de ocupar um lugar restrito à transmissão de conteúdo para constituir-se como linguagem presente nas experiências infantis,

possibilitando que as crianças observem, explorem, investiguem, comparem, estabeleçam relações e atribuam significados ao mundo em que vivem.

Essa compreensão encontra respaldo em Lorenzato (2011), ao destacar que a criança aprende por meio de sua ação sobre o meio em que vive, especialmente pela exploração dos objetos e das situações que compõem suas experiências, aspecto fundamental para a construção de conhecimentos matemáticos. Aproxima-se, ainda, da perspectiva de D'Ambrosio (1996), ao considerar a necessidade de articulação entre teoria e prática na construção de processos educativos matemáticos, uma vez que "nenhuma teoria é final, assim como nenhuma prática é definitiva, e não há teoria e prática desvinculadas" (D'Ambrosio, 1996, p. 81).

Sob esse entendimento, os achados desta investigação permitem compreender que a articulação entre os Campos de Experiência não representa apenas uma estratégia metodológica para o ensino da Matemática, mas configura-se como um princípio organizador da prática letiva na Educação Infantil, capaz de integrar diferentes dimensões do desenvolvimento infantil em um mesmo processo educativo. Dessarte, a Matemática deixa de ser concebida como um componente isolado para assumir seu caráter transversal, sendo produzida nas experiências de brincar, conviver, explorar, expressar e participar, conforme preconizam os pressupostos da BNCC.

A pesquisa declara que a formação continuada constituiu um importante espaço de desenvolvimento profissional, favorecendo a reconstrução dos saberes docentes e fortalecendo práticas letivas mais conscientes, articuladas e fundamentadas teoricamente. Compreendemos, portanto, que os objetivos desta Unidade de Registro foram alcançados ao demonstrar que os professores ampliaram suas compreensões acerca dos conhecimentos matemáticos na Educação Infantil e passaram a reconhecê-los como parte indissociável das experiências infantis, reafirmando que a articulação entre os Campos de Experiência potencializa aprendizagens matemáticas mais significativas, contextualizadas e coerentes com os princípios da BNCC e com a concepção de desenvolvimento integral da criança que esteia tal investigação.

5.1.3 Unidade de Registro - Eixos Estruturantes (Brincadeiras e Interações) da Educação Infantil

A Unidade de Registro — Eixos Estruturantes (brincadeiras e interações) da Educação Infantil, possui 48 recorrências, as quais apresentamos, a seguir, os excertos dos participantes.

> *A articulação do Campo de Experiência "Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações", com os demais, é importante porque possibilita que a* ***Matemática seja vivenciada de forma integrada*** *às interações sociais, ao corpo em movimento, às expressões artísticas e à linguagem, tornando a aprendizagem matemática mais significativa e lúdica. (Q1 – PEI 69)*

*Articular esse campo aos demais significa **reconhecer que a Matemática não é uma disciplina isolada**, mas um modo de compreender e organizar o mundo. Na pré-escola, quanto mais integrada às brincadeiras, à arte, à linguagem, ao corpo e à convivência, mais significativa e potente será a aprendizagem. (Q1 – PEI 70)*

*Articular o campo "Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações", com os demais, é importante porque a criança **aprende Matemática de forma integrada**, na interação com o outro, no uso do corpo, na expressão artística e na linguagem. Essa articulação possibilita que os conceitos matemáticos sejam vivenciados de maneira significativa, conectando a lógica e o raciocínio à vida cotidiana, às brincadeiras e às diferentes formas de expressão infantil. (Q1 – PEI 71)*

É fundamental abordar os campos, ensinando de forma lúdica por meio das brincadeiras e interações. (Q1 – PEI 72)

*A articulação dos campos em destaque é muito importante para o aprendizado da criança, pois o campo voltado à Matemática **deve ser proposto de maneira prazerosa com atividades lúdicas e significativas por intermédio de jogos brinquedos e brincadeiras**. Assim, a criança desenvolverá sua aprendizagem sem perde seu direito de ter uma infância feliz. (Q1 – PEI 73)*

*A articulação dos campos garante que o **desenvolvimento dos conhecimentos matemáticos, na pré-escola, seja vivido de forma lúdica, significativa, integrada e alinhada ao desenvolvimento global da criança**, respeitando sua forma natural de aprender. Tudo isso torna-se possível por meio das brincadeiras, interações e exploração do mundo. (Q1 – PEI 74)*

*É importante essa articulação, pois **garante que a aprendizagem da Matemática seja de forma plena e não fragmentada**. Integrando todos os campos, o conhecimento é construído graças às experiências que englobam as interações, as brincadeiras, a linguagem etc. (Q1 – PEI 75)*

*Essa articulação possibilita que a criança explore a Matemática em situações reais e variadas, como nas interações sociais, no movimento corporal, na expressão artística e na linguagem, favorecendo a **construção do pensamento lógico, da resolução de problemas e da criatividade de forma lúdica e concreta**. (Q1 – PEI 76)*

***Faz a diferença na interação das crianças**, na facilidade de compreender as propostas e traz resultados significativos. (Q1 – PEI 77)*

*Devemos articular sempre dois campos para analisar como está a o desenvolvimento e a participação dos alunos. Ver como o aluno desenvolve-se durante as brincadeiras. **Quando articulamos os campos, conseguimos perceber, na avaliação, quais as crianças conseguem comparar, classificar, relacionar os números, reconhecer as cores etc.** (Q1 – PEI 78)*

*Buscar sempre **uma forma para que o aluno consiga interagir** com os jogos matemáticos. (Q1 – PEI 79)*

*Ao desenvolver atividades na pré-escola, temos que observar o desenvolvimento das crianças e buscar alternativas para que possamos contemplar todos os Campos de Experiência de **forma lúdica e com intencionalidade**. (Q1 – PEI 80)*

*Possibilita o **desenvolvimento que a criança precisa para o convívio social**, considerando suas especificidades. (Q1 – PEI 81)*

*É muito importante vincular os conteúdos à BNCC que são **diretrizes que direcionam a aprendizagem da criança de acordo com a faixa etária**. (Q1 – PEI 82)*

***Propiciar novos conteúdos e jogos matemáticos** para o desenvolvimento do raciocínio. (Q2 – PEI 39)*

***Trabalhar propostas de forma lúdica** para que as crianças aprendam divertidamente. (Q2 – PEI 40)*

*Promover melhor a integração e o **trabalho coletivo das crianças na fase pré-escolar**, oportunizando a construção do conhecimento na criança de forma ampla e contínua. (Q2 – PEI 41)*

*A formação mostrou que **a Matemática não deve ser trabalhada de forma isolada ou conteudista, mas como algo que surge nas interações**, brincadeiras, linguagem, corpo e artes. (Q2 – PEI 42)*

*De que maneira e como **inserir os jogos na rotina das crianças.** (Q2 – PEI 43)*

*O reforço do **benefício que o uso de jogos e brincadeiras trazem para a aprendizagem da criança**, em que uma habilidade (competência) pode ser aprendida ou desenvolvida mais rapidamente em virtude da **utilização do lúdico**. (Q2 – PEI 44)*

*Um **novo olhar nas interações e articulações do ensino da Matemática**. (Q2 – PEI 45)*

*Contribuiu na clareza sobre **como planejar e como ensinar Matemática através das brincadeiras**. (Q2 – PEI 46)*

*O curso **mostra uma Matemática de forma mais leve, utilizando o lúdico,** como jogos, parlendas e atividades englobando os conhecimentos necessários. (Q2 – PEI 47)*

*O **ensino de Matemática por intermédio da construção dos jogos e brincadeiras.** (Q2 – PEI 48)*

*Promover **o ensino da Matemática por meio dos jogos**. (Q2 – PEI 49)*

*Sair mais das atividades do livro didático e **fazer mais atividades lúdicas e recreativas.** (Q2 – PEI 50)*

***Integrar a Matemática por meio dos jogos e brincadeiras, favorecendo um aprendizado significativo**, aprender por intermédio das interações. (Q3 – PEI 16)*

> *Procuro conectar atividades ao cotidiano das crianças, **valorizando o brincar e a interação social.** (Q3 – PEI 17)*
> ***Facilita nas articulações com as crianças**, pois, em uma brincadeira, podemos trabalhar vários campos. (Q3 – PEI 18)*
> ***Ensinar a partir da prática**, do concreto e do visual para depois conhecer a teoria. (Q3 – PEI 19)*
> *Observar o currículo e, dentro dessa proposta, **buscar introduzir a atividade lúdica, contemplando o Campo de Experiência** desejado. (Q3 – PEI 20)*
> *Ensinar **por intermédio das brincadeiras**. (Q3 – PEI 21)*
> *Cada atividade de um plano, **procuro explorar ao máximo a aprendizagem do aluno** em seu todo, seja encenando um teatrinho antes, seja dançando, seja expressando-se oralmente, seja de forma lúdica, seja escrevendo. **Por meio do movimento**, tento pegar um gancho de uma e logo desenvolver todos os campos possíveis. (Q3 – PEI 22)*
> ***Busco contextualizar as atividades** por meio da música, da brincadeira, da narrativa (história), das parlendas e diferentes gêneros textuais, **inserindo o objetivo** a ser alcançado. Por exemplo, antes de apresentar o número "3", cantar junto com a criança a trava língua "três pratos de trigo para três tigres tristes" que estimula a linguagem e o aprendizado do numeral. No boliche, quando a criança derruba os pinos, fazer a contagem e o registro do numeral. (Q3 – PEI 23)*
> ***Propor para a criança atividades que envolvam momentos práticos e lúdicos**, em que possa relacionar com a vivência do seu cotidiano. (Q3 – PEI 24)*
> *Eu escolho o conteúdo a ser trabalhado, o recurso (brincadeira ou jogo) que contemple o conteúdo. **Depois da escolha do jogo, eu vejo quais habilidades posso desenvolver e em qual Campo de Experiência essas habilidades pertencem**. Tendo as habilidades do campo cinco, o meu foco principal, e levando em conta para a escolha da estratégia — os processos mentais. (Q3 – PEI 25)*
> *Parte da intencionalidade matemática **sempre busca integrar aprendizagens de modo lúdico e significativo**, respeitando a forma como a criança pequena aprende: pela brincadeira, pela interação e pela exploração do mundo ao seu redor. (Q3 – PEI 26)*
> *As atividades do dia a dia devem ser executadas de maneira lúdica e prática. **Tendo a intenção de integrar o conteúdo e a vivência global da criança, levando em consideração o seu modo de aprender,** que acontece por meio do corpo, do brincar, da linguagem e das relações. (Q3 – PEI 27)*
> *Procurando relacionar as atividades matemáticas com o cotidiano das crianças, **através de jogos e brincadeiras.** (Q3 – PEI 28)*
> *Partindo de uma história, após o trabalho com o calendário, cantigas e um jogo ou brincadeira direcionada, **registrar com desenho sobre a experiência vivenciada**. (Q3 – PEI 29)*
> *Sempre **começo por uma prática que envolva a criança, seja no jogo, seja na brincadeira**, mas depois que atividade for registrada. (Q3 – PEI 30)*
> ***Nosso planejamento é baseado no material BDA, portanto, ficamos mais presos em seu conteúdo**. (Q3 – PEI 31)*
> *Por exemplo: num **jogo, as crianças interagem entre si, aprendem regras, noções de espaço, expressam-se verbalmente e corporalmente** etc.; analisam situações ao fazer um gráfico do jogo e registrá-lo em desenhos etc. (Q3 – PEI 32)*
> *Deve partir dos eixos estruturantes da Educação Infantil que são as **interações e brincadeiras.** (Q3 – PEI 33)*
> *Ao elaborar a atividade, logo pensa-se na prática, e essa tem uma interação entre as crianças. Desse modo, os campos de aprendizagem vão trazendo o leque para que **a aprendizagem das crianças se desenvolva de forma prazerosa.** (Q3 – PEI 34)*
> ***Nas brincadeiras, exploram o espaço com o corpo, diferentes formas e movimentos**. (Q3 – PEI 35)*
> ***É sair um pouco mais da proposta do livro didático.** (Q4 – PEI 80)*
> *Não tem muito desafio, porque **as crianças gostam de aprender brincando**, o que facilita o trabalho do professor. (Q4 – PEI 81)*

Os relatos apresentados permitem identificar que a transposição didática dos conhecimentos matemáticos na Educação Infantil ocorre, fundamentalmente, pela ludicidade — jogos e brincadeiras —, uma vez que os professores descrevem o ato de brincar como o próprio procedimento metodológico para o ensino da Matemática e não como um passatempo ou intervalo das atividades estruturadas. Dessa maneira, os jogos matemáticos atuam como recurso didático para materializar o Campo de Experiência "Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e

Transformações", operacionalizando o currículo de forma prazerosa e alinhada à faixa etária das crianças da Educação Infantil.

Grando (2020, p. 12) enfatiza que "a natureza do conhecimento matemático na Educação Infantil, que se caracteriza como interdisciplinar e com a multiplicidade de práticas letivas na infância que respeitam o direito da criança de brincar".

Complementando, a referida pesquisadora destaca que:

> O foco está centrado na aprendizagem matemática a partir das atividades lúdicas que são exploradas com as crianças na Educação Infantil. As nossas experiências junto com professoras de educação infantil ao longo de 20 anos, tem nos mostrado que há quatro atividades lúdicas potencializadoras de exploração da matemática: a brincadeira, o jogo, o projeto (pesquisa) e a história infantil. (Grando, 2020, p.19)

A esse respeito, Smole, Diniz e Milani (2007) também defendem a inserção de jogos e brincadeiras nas práticas letivas dos professores, pois:

> O jogo na escola foi muitas vezes negligenciado como uma atividade de descanso ou apenas como um passatempo. Embora esse aspecto possa ter lugar em algum momento, não é essa a ideia de ludicidade de um trabalho sobre a qual organizamos nossa proposta, porque esse viés tira a possibilidade de um trabalho rico, que estimula as aprendizagens e o desenvolvimento de habilidades matemáticas por parte dos alunos. Quando propomos jogos nas aulas de matemática, não podemos deixar de compreender o sentido da dimensão lúdica que eles têm em nossa proposta. (Smole, Diniz e Milani, 2007, p. 10).

O procedimento adotado pelos professores consiste em criar situações de aprendizagem nas quais as crianças precisam interagir umas com as outras ou com os objetos para resolver problemas reais. A Matemática deixa de ser ensinada de forma estática e passa a ser mobilizada de maneira dinâmica e social, pois é por meio das interações que as crianças, coletivamente, dialogam sobre suas formas de pensar e compreender as situações vivenciadas.

A esse respeito, a BNCC apresenta as interações e as brincadeiras como os dois eixos estruturantes da Educação Infantil, que alicerçam os seis direitos de aprendizagem das crianças.

> Na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco Campos de Experiência, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. (Brasil, 2018, p. 40)

Segundo a BNCC, com base no Artigo 9º da DCNEI, as interações e as brincadeiras "são experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se dos conhecimentos por meio de

suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização" (Brasil, 2018, p. 37).

Nessa circunstância, as brincadeiras e interações, vistas pela BNCC, como eixos estruturantes da Educação Infantil, assumem o papel de métodos pedagógicos.

Complementando, a BNCC destaca que:

> A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (Brasil, 2018, p. 40)

Com o movimento dialógico apresentado nesta Unidade de Registro — Eixos Estruturantes (brincadeiras e interações) da Educação Infantil —, compreendemos que os professores participantes reconhecem as brincadeiras e as interações como fundamentos da prática letiva e como principais mediadoras da construção dos conhecimentos matemáticos na pré-escola. As falas dos docentes revelam uma compreensão compartilhada de que a aprendizagem matemática ocorre de forma mais significativa quando as crianças exploram, experimentam, dialogam, investigam e resolvem problemas em situações concretas, construídas a partir das interações com seus pares, com os professores e com os diferentes contextos de aprendizagem.

Os jogos, as brincadeiras, as histórias, o movimento corporal e as experiências do cotidiano deixam de constituir recursos complementares e passam a assumir centralidade na organização das práticas letivas, conferindo sentido às aprendizagens e respeitando as especificidades da infância.

Os resultados esclarecem, ainda, que o percurso formativo contribuiu para ampliar a compreensão dos docentes acerca da intencionalidade pedagógica inerente ao brincar, favorecendo a superação de práticas centradas na transmissão de conteúdos em direção a propostas que articulam os conhecimentos matemáticos aos diferentes Campos de Experiência da BNCC. Essa ressignificação aproxima-se da perspectiva defendida por Lorenzato (2006, 2009, 2010), ao compreender que o pensamento matemático se desenvolve mediante a ação da criança sobre o meio; por Tancredi (2012), ao enfatizar a importância das experiências concretas para a construção dos conceitos matemáticos; por Smole, Diniz e Milani (2007), ao defenderem o jogo como estratégia didática capaz de promover aprendizagens significativas; por Grando (2020), ao enfatizar que a brincadeira, o jogo, os projetos e as histórias infantis constituem práticas lúdicas potencializadoras da aprendizagem matemática na Educação Infantil.

As análises também demonstram que a compreensão dos professores concorda com os pressupostos da BNCC, ao reconhecer que as interações e as brincadeiras extrapolam a condição de

estratégias metodológicas, configurando-se como eixos estruturantes da Educação Infantil e como princípios organizadores do currículo. Em razão disso, o ensino da Matemática passa a ser concebido como experiência vivida, construída nas relações estabelecidas pelas crianças com o mundo físico, social e cultural, fortalecendo processos de investigação, comunicação, criatividade, autonomia e resolução de problemas em situações reais de aprendizagem.

Sendo assim, compreendemos que os objetivos desta Unidade de Registro foram alcançados ao ressaltar que os professores ampliaram suas compreensões sobre o papel dos eixos estruturantes na organização da prática letiva e atestaram que a articulação entre brincadeiras, interações e conhecimentos matemáticos potencializa aprendizagens mais significativas, contextualizadas e coerentes com os pressupostos da BNCC. Tomando por base esse entendimento, a pesquisa-formação constituiu um importante espaço de desenvolvimento profissional, contribuindo para a consolidação de práticas letivas mais intencionais, reflexivas e integradas, capazes de promover o desenvolvimento integral das crianças e de fortalecer uma Educação Matemática comprometida com as especificidades da infância.

5.1.4 Unidade de Registro – Desenvolvimento Integral das Crianças

A **Unidade de Registro Desenvolvimento Integral das Crianças** possuiu 37 recorrências, as quais apresentamos, a seguir, os relatos dos participantes.

> *É extremamente importante, pois **possibilita a aquisição de habilidades essenciais para o pleno desenvolvimento e formação integral das crianças.** (Q1 – PEI 46)*
> *É essencial para promover um **desenvolvimento integral e significativo das crianças** na Educação Infantil. (Q1 – PEI 47)*
> *Proporciona um melhor **desenvolvimento biopsicossocial**. (Q1 – PEI 48)*
> *É na base para o **desenvolvimento integral da turma**. (Q1 – PEI 49)*
> *Articulação desse Campo de Experiência com os demais é fundamental, pois a criança **aprende de forma integral, por meio das interações e da exploração do mundo ao seu redor**. A Matemática, na pré-escola, não deve ser apresentada de forma isolada, mas integrada ao brincar, à linguagem, às artes, aos movimentos corporais e às relações sociais. Quando relacionamos, por exemplo, contagem e noção de quantidade a jogos corporais, histórias, músicas ou produções artísticas, ampliamos as possibilidades de aprendizagem, tornando o conhecimento matemático mais significativo. (Q1 – PEI 50)*
> *Articular os Campos de Experiência **otimiza o processo de aprendizagem**, extraindo o máximo de possibilidades da atividade proposta. (Q1 – PEI 51)*
> *Ao desenvolver, os campos **devem estar interligados**. (Q1 – PEI 52)*
> *A socialização, o respeito com os colegas e a compreensão da importância de seguir as regras levam **as crianças a compreender os conteúdos de forma prazerosa para que abranja todos os campos**. (Q1 – PEI 53)*
> *O importante é desenvolver a **compreensão de mundo físico e social que a criança** tem em seu entorno. (Q1 – PEI 54)*
> *Proporcionar à criança o **desenvolvimento das habilidades e competências necessárias**. (Q1 – PEI 55)*
> *Na Educação Infantil um de seus maiores objetivos é também o que traz em si um grande desafio: **possibilitar o desenvolvimento integral do aluno**. Esse objetivo contempla a articulação entre os Campos de Experiência. (Q1 – PEI 56)*

Articulação entre os campos promove ***aprendizagens matemáticas vivas, contextualizadas e relacionadas à experiência da criança, contribuindo para a formação integral****, curiosa e investigativa. (Q1 – PEI 57)*

Um ensino integrado, no qual eu posso explorar os vários Campos de Experiência, vendo a criança como um todo, ***desenvolvendo nela várias habilidades, como motora, intelectual e moral, preparando-a para ser um adulto com responsabilidade e deveres****. (Q1 – PEI 58)*

É imprescindível para o ***desenvolvimento integral da criança****, proporcionando mais sentido à aprendizagem. (Q1 – PEI 59)*

A criança ***aprende de forma integral*** *não separando matemática de linguagem, corpo ou artes.* ***Ao articular os campos, garantimos que o pensamento matemático se desenvolva em sintonia com aspectos sociais, emocionais e motores****. (Q1 – PEI 60)*

É evidente a importância de considerar-se os Campos de Experiência, pois eles estão interligados. Se soubermos incluir mais de um nas propostas, as nossas crianças só têm a ganhar, porque estarão adquirindo e ***aprimorando diversas habilidades importantes para seu desenvolvimento*** *nas atividades. (Q1 – PEI 61)*

É importante para ***proporcionar um ensino completo que envolva a atenção do aluno*** *em vários aspectos. (Q1 – PEI 62)*

É articulado com o demais, ***pois contribui não apenas para o raciocínio lógico, mas também para a linguagem, expressão corporal, convivência social e imaginação****. (Q1 – PEI 63)*

É importante para garantir o ***desenvolvimento integral e desenvolver habilidades necessárias de forma mais significativas****. (Q1 – PEI 64)*

É importante, porque a aprendizagem das crianças acontece de forma integrada e não separada por áreas. Quando os campos se conectam, ***as atividades ficam mais significativas, completas e próximas da realidade****. (Q1 – PEI 65)*

A articulação entre os Campos de Experiência é ***importante para extrair o máximo aproveitamento*** *da atividade desenvolvida. (Q1 – PEI 66)*

Precisamos ***trabalhar todos os campos e possibilidades para o desenvolvimento completo*** *de cada aluno. (Q1 – PEI 67)*

Acredito que a ***articulação com os demais Campos de Experiência é indispensável devido a indissolubilidade no desenvolvimento integral da criança****. (Q1 – PEI 68)*

Instigou ainda mais a busca por recursos pedagógicas para o desenvolvimento das atividades lúdicas e para a prática da Matemática, ***pensando no desenvolvimento integral da criança****. (Q2 – PEI37)*

Promove a aprendizagem integral da criança, contextualizada *e não fragmentada. (Q2 – PEI 38)*

Possibilitou a criação de ***propostas mais lúdicas, significativas e contextualizadas, respeitando o desenvolvimento integral das crianças****. (Q3 – PEI 5)*

Nesse caso, pode ser para qualquer uma das habilidades a serem desenvolvidas; busco planejar a aula, no caso da Matemática, para que todas as atividades ***promovam o desenvolvimento da criança****, seja identificando cores, tamanho, formato, quantidades, números, tudo relacionado e explicado unindo a atividade prática "corporal" com a teórica, construindo o conhecimento de forma cotidiana em todas as práticas letivas, permitindo que criança se expresse por meio dos diferentes registros. (Q3 – PEI 6)*

Verificando a potencialidade da turma e/ou as dificuldades *para integrar e obter resultados no aprendizado. (Q3 – PEI 7)*

A atividade precisa contemplar a realidade do estudante*. Assim, ele não apenas realiza a atividade como também estuda, aprende e, o mais importante,* ***vive sua própria vida crescendo gradativamente.*** *(Q3 – PEI 8)*

Sondo o que as crianças já sabem para ***poder planejar e articular dentro das vivências deles.*** *(Q3 – PEI 9)*

Ao planejar, busco criar propostas lúdicas, articulando com os demais Campos de Experiência, ***garantindo que a aprendizagem seja integral e significativa****. (Q3 – PEI 10)*

Meu foco é que a Matemática não apareça de forma isolada, mas como ***parte de um contexto de vivência ampla, em que a criança brinca, interage, explora, expressa-se e dá significado ao que aprende.*** *(Q3 – PEI 11)*

Ao planejar e observar qual campo de experiência precisa ser trabalhado e, a partir dessa observação, buscar ***atividades que comtemplem o desenvolvimento integral da criança****. (Q3 – PEI 12)*

São ***atividades que envolvem o raciocínio*** *lógico,* ***levando a criança a pensar.*** *(Q3 – PEI 13)*

É importante ***saber qual nível nossas crianças estão para, então, partir da necessidade da turma*** *e, assim, obter bons resultados. (Q3 – PEI 14)*

Articulou de modo que ***as crianças possam desenvolver suas experiências na prática.*** *(Q3 – PEI 15)*

Encontramos muitos meios para pesquisar e, a partir dessa pesquisa, propor atividades que proporcionarão conhecimento e aprendizagem, ***procurando contemplar a criança de forma integral.*** *(Q4 – PEI 16)*

Com base nos excertos apresentados, identificamos que, na perspectiva dos professores, as crianças precisam desenvolver-se integralmente, mobilizando, simultaneamente, suas dimensões motora, afetiva, social e cognitiva para dar sentido ao mundo. Dessa maneira, aprender Matemática é um ato que envolve a criança por inteiro, e não apenas o seu intelecto. Assim, o desenvolvimento integral não se configura apenas como uma característica biológica, mas como uma meta curricular explícita, orientada pelos princípios da BNCC.

A BNCC apresenta, explicitamente, o seu compromisso com a Educação Integral dos estudantes da Educação Básica, pois:

> Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (Brasil, 2018, p. 14).

Complementando, a BNCC afirma que o conceito de educação integral com o qual está comprometida refere-se à "[...] construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea" (Brasil, 2018, p. 14).

Na Educação Infantil, o currículo organizado por meio dos Campos de Experiência contidos na BNCC procura promover essa formação integral das crianças. A articulação deixa de ser uma técnica didática e eleva-se à categoria de princípio curricular estruturante. Sem a intersecção entre os Campos de Experiência, a formação das crianças tende a ser fragmentada e não integral.

Sob essa perspectiva, o ensino dos conhecimentos matemáticos não se limita a garantir que a criança saiba contar, mas busca nutrir sua curiosidade e ajudá-la a resolver problemas de convivência (aspecto social), a controlar frustrações em um jogo (aspecto emocional) e a localizar-se no espaço (aspecto motor).

A esse respeito, Grando (2020, p. 12) afirma que "na Educação Infantil, nenhuma criança necessita parar de brincar, de jogar, de se movimentar ou mesmo de explorar o espaço que a cerca, para aprender conteúdos disciplinares". Lorenzato (2006) também destaca que as atividades desenvolvidas com metodologias e recursos planejados com intencionalidade lúdica promovem práticas letivas que possibilitam o desenvolvimento integral das crianças.

> Atualmente, a pré-escola deixou de ter um cunho apenas assistencial e recreativo e assumiu um novo papel, muito mais importante e amplo que o anterior; hoje, a educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral das crianças até 6 anos de idade, em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade", conforme artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996. (Lorenzato, 2006, p. 7).

Dando continuidade, apresentamos, na Tabela 20, as respostas dos 144 professores participantes da pesquisa em relação à assertiva da Escala Likert: "**A abordagem da BNCC para a Matemática na pré-escola, por meio dos Campos de Experiência, é mais significativa para o desenvolvimento integral da criança do que os métodos tradicionais".**

Tabela 20 - Assertiva Campos de Experiência e o Desenvolvimento Integral das Crianças

	CT	C	S/O	D	DT	Total	RM = ∑(fi.Vi)/(NS)	Percentual de Concordância
Assertiva	60	75	6	2	1	144	4,33	86,53%

Fonte: dados da pesquisa

Nos dados apresentados, identificamos uma expressiva concordância dos professores em relação à assertiva proposta. Dos 144 participantes, 135 concordaram com a afirmativa. O Ranking Médio de 4,33, em uma escala de 1 a 5, demonstra que a tendência das respostas se concentra nos níveis mais elevados da escala, indicando uma percepção amplamente positiva a respeito da abordagem da BNCC para a Matemática na pré-escola por meio dos Campos de Experiência. O reduzido número de discordantes (apenas 3) reforça a consistência dos resultados e sinaliza que a maioria dos docentes considera essa abordagem mais significativa para o desenvolvimento integral da criança.

Com base no movimento dialógico evidenciado nesta Unidade de Registro — Desenvolvimento Integral das Crianças —, compreendemos que os professores participantes reconhecem a articulação entre os Campos de Experiência como condição indispensável para promover o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil, contemplando, de forma indissociável, as dimensões cognitiva, afetiva, motora, social, cultural e comunicativa. As falas analisadas comprovam uma compreensão compartilhada de que os conhecimentos matemáticos não constituem um fim em si mesmos, mas integram um processo formativo mais amplo, sendo construídos por meio das interações, das brincadeiras, da exploração do cotidiano e da participação ativa das crianças nas experiências de aprendizagem.

Os resultados revelam, ainda, que os docentes compreendem a Matemática como linguagem presente nas diferentes experiências infantis, reconhecendo que sua aprendizagem se

fortalece quando articulada aos demais Campos de Experiência da BNCC. Esse entendimento denota um movimento de superação de práticas fragmentadas, ao valorizar propostas pedagógicas que integram corpo, linguagem, movimento, artes, convivência e resolução de problemas em um mesmo processo educativo. Tal compreensão converge com os referenciais discutidos nesta unidade, especialmente com a BNCC (Brasil, 2018), ao defender uma formação humana integral, e com Grando (2020) e Lorenzato (2006), que evidenciam a importância das experiências lúdicas, das interações e da intencionalidade pedagógica para o desenvolvimento das crianças.

Os dados também evidenciam que a formação continuada contribuiu para ampliar as compreensões docentes sobre a articulação curricular, fortalecendo a elaboração de práticas letivas mais contextualizadas, reflexivas e comprometidas com o desenvolvimento integral infantil. Assim sendo, os professores passam a compreender que o ensino da Matemática, quando integrado às experiências vividas pelas crianças, favorece não apenas o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, mas também da autonomia, da criatividade, da comunicação, da convivência e da construção de significados sobre o mundo.

O diálogo entre os resultados da pesquisa, a literatura analisada e os dados da Tabela 26 permite compreender que a abordagem da BNCC para o ensino da Matemática, respaldada nos Campos de Experiência, representa uma possibilidade concreta de qualificar a prática letiva na pré-escola, uma vez que rompe com perspectivas reducionistas e fortalece uma concepção de currículo centrada na criança e em seu desenvolvimento global. O expressivo índice de concordância dos participantes (86,53%) reforça essa compreensão ao evidenciar que os professores reconhecem a relevância de práticas letivas integradas para promover aprendizagens mais significativas e coerentes com as especificidades da infância.

Dessa forma, compreendemos que os objetivos desta Unidade de Registro foram alcançados ao evidenciar que os professores ampliaram suas compreensões acerca da relação entre os conhecimentos matemáticos e o desenvolvimento integral das crianças, reconhecendo que a articulação entre os Campos de Experiência constitui um princípio estruturante da prática pedagógica na Educação Infantil. Com base nessa afirmativa, a pesquisa-formação contribuiu para fortalecer uma prática letiva mais intencional, integrada e fundamentada teoricamente, reafirmando que a aprendizagem matemática, quando construída em contextos significativos de interação, brincadeira e exploração, potencializa o desenvolvimento pleno das crianças e materializa os pressupostos pedagógicos da BNCC.

5.1.5 Unidade de Registro – Protagonismo das Crianças na Educação Infantil

A Unidade de Registro **—** Protagonismo das Crianças na Educação Infantil — possuiu 11 recorrências, as quais apresentamos, a seguir, os relatos dos participantes.

> *Ajuda o **aluno a agir de maneira independente**, expressando sua intenção. (Q1 – PEI 123)*
> *É de **suma relevância para as crianças** ter foco nessa aprendizagem. (Q1 – PEI 124)*
> *Facilita a **compreensão da criança nas propostas oferecidas nas atividades**, possibilitando melhores resultados no aprendizado. (Q1 – PEI 125)*
> *Dessa forma, as experiências **propostas farão com que as crianças possam refletir, fazer análises do que foi trabalhado, pensar sobre outras possibilidades**. (Q1 – PEI 126)*
> *Permite que a **criança compreenda o mundo de forma mais completa e desenvolva o raciocínio lógico**, a curiosidade e a capacidade de observação científica. (Q1 – PEI 127)*
> *É importante, porque **faz parte do cotidiano das crianças;** realizar atividades lúdicas é prazeroso. (Q1 – PEI 128)*
> ***As possibilidades de aprendizado das crianças são ampliadas**. (Q1 – PEI 129)*
> *As crianças pequenas aprendem Matemática, explorando o mundo, manipulando objetos, observando relações e experimentando ações. **Quando conectamos esse campo aos outros, possibilitamos que ideias matemáticas surjam de situações reais** e não de exercícios abstratos. (Q1 – PEI 130)*
> *O curso de formação continuada tornou minhas propostas mais significativas, pois as crianças aprendem Matemática de forma prazerosa e contextualizada, **construindo sentidos a partir de suas próprias experiências**. (Q2 – PEI 119)*
> *Permitiu olharmos mais além da sala de aula, **possibilidades de trabalhar com o conhecimento que a criança já tem.** (Q2 – PEI 120)*
> *É essencial que possamos pensar um planejamento **em que as crianças sejam o protagonista** e divirtam-se enquanto realizam as atividades. (Q3 – PEI 130)*

O movimento dialógico apresentado nesta Unidade de Registro permite compreender que os professores participantes reconhecem a articulação entre os Campos de Experiência como um princípio pedagógico que favorece o protagonismo das crianças no processo de construção dos conhecimentos matemáticos. As percepções dos docentes, expressas em suas falas, demonstram que essa articulação ultrapassa a dimensão do cumprimento das orientações curriculares da BNCC, assumindo uma intencionalidade educativa voltada à promoção da autonomia, da curiosidade, da investigação, da resolução de problemas e da participação ativa das crianças em suas experiências de aprendizagem.

Os resultados revelam que os docentes compreendem que a aprendizagem matemática se fortalece quando construída em contextos significativos, nos quais as crianças exploram o cotidiano, manipulam objetos, estabelecem relações, formulam hipóteses e atribuem sentidos às experiências vividas. Exposto isso, o planejamento pedagógico deixa de se centrar na transmissão de conteúdo para organizar situações de aprendizagem que valorizam as experiências infantis e reconhecem a criança como sujeito ativo na produção do conhecimento. Logo, a Matemática passa a constituir uma linguagem integrada às brincadeiras, às interações e às múltiplas formas de expressão, potencializando o desenvolvimento do raciocínio lógico, da criatividade, da autonomia e da capacidade investigativa.

Essa compreensão dialoga diretamente com os pressupostos da Base Nacional Comum Curricular, ao reconhecer o protagonismo como princípio da formação humana e como eixo estruturante da Educação Infantil.

A BNCC estabelece como competência geral da Educação Básica:

> Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (Brasil, 2018, p. 8).

O documento reafirma que a organização do currículo deve promover:

> À superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na realidade, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida. (Brasil, 2018, p. 8).

À luz dessas premissas, compreendemos que os resultados desta pesquisa convergem para uma concepção de Educação Infantil centrada na criança e em seu desenvolvimento integral, na qual o professor assume o papel de mediador e organizador de experiências pedagógicas intencionalmente planejadas. Sob tal prospectiva, a pesquisa-formação contribuiu para fortalecer práticas letivas mais reflexivas, contextualizadas e articuladas entre os Campos de Experiência, favorecendo a construção de conhecimentos matemáticos por meio da ação, da participação e da autoria das crianças.

Dessa forma, esta Unidade de Registro evidencia que os professores ampliaram suas compreensões acerca da relação entre os Campos de Experiência e o protagonismo infantil, reconhecendo que a articulação curricular constitui um elemento estruturante da prática pedagógica na Educação Infantil. Consequentemente, compreendemos que promover o protagonismo das crianças significa criar condições para que elas participem ativamente da construção de seus conhecimentos, reafirmando a Matemática como uma linguagem produzida nas experiências, nas interações, nas brincadeiras e nas investigações que caracterizam a infância, em consonância com os pressupostos da BNCC e com os objetivos desta investigação.

5.1.6 Inferências do Pesquisador – Síntese Interpretativa da Categoria de Análise 1

A análise da primeira Categoria: **Dimensões da Articulação entre os Campos de Experiência na Prática Letiva de Professores da Educação Infantil** permitiu contemplar o Objetivo Específico 2, que consistiu em **analisar as compreensões e perspectivas dos professores que ensinam Matemática na pré-escola em relação às dimensões da articulação entre os Campos de Experiência da BNCC nas práticas letivas em sala de aula**. Os resultados

desta investigação destacam que os participantes compreendem a articulação entre os Campos de Experiência como princípio estruturante da organização curricular da Educação Infantil, reconhecendo que os conhecimentos matemáticos são construídos de forma integrada às múltiplas experiências vivenciadas pelas crianças.

A análise integrada dos dados quantitativos e qualitativos, em interlocução com o referencial teórico, aponta que os professores atribuem centralidade ao planejamento intencional, à integração curricular e às experiências infantis como elementos fundamentais para a construção dos conhecimentos matemáticos.

Em conjunto, as cinco Unidades de Registro — (i) Indissociabilidade entre os Campos de Experiência; (ii) Conhecimentos Matemáticos na Educação Infantil; (iii) Eixos Estruturantes (brincadeiras e interações) da Educação Infantil; (iv) Desenvolvimento Integral das Crianças; (v) Protagonismo das Crianças na Educação Infantil — expõem que os professores reconhecem a articulação entre os Campos de Experiência como fundamento da organização curricular da Educação Infantil e compreendem que os conhecimentos matemáticos são produzidos de forma integrada às experiências, às interações e às múltiplas linguagens vivenciadas pelas crianças.

As análises permitem compreender que a Matemática deixa de ser concebida como um conhecimento restrito ao Campo de Experiência “Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações”, passando a constituir-se como linguagem presente nas brincadeiras, nas interações, no movimento, na imaginação, na exploração do cotidiano e no protagonismo infantil. Essa compreensão revela uma concepção pedagógica que supera perspectivas fragmentadas de ensino e reafirma a articulação entre os Campos de Experiência como princípio orientador do planejamento e da prática letiva na Educação Infantil.

Em relação a **Indissociabilidade entre os Campos de Experiência,** os professores reconhecem essa indissociabilidade como fundamento da organização curricular da Educação Infantil, compreendendo que os conhecimentos matemáticos são construídos de forma integrada às diferentes experiências vivenciadas pelas crianças; isso reafirma a articulação como elemento estruturante da prática letiva.

Em relação aos **Conhecimentos Matemáticos na Educação Infantil,** percebemos que os professores compreendem a Matemática como linguagem presente nas experiências cotidianas, ampliando sua compreensão para além de números e operações.

Em relação aos **Eixos Estruturantes (brincadeiras e interações),** os professores reconhecem como mediadores centrais da aprendizagem matemática, favorecendo exploração, comunicação e resolução de problemas.

Em relação ao **Desenvolvimento Integral das Crianças,** identificamos que a articulação entre os Campos de Experiência é vista como condição para integrar dimensões cognitivas, sociais, emocionais, corporais e culturais.

Em relação ao **Protagonismo das Crianças,** os professores valorizam a participação ativa das crianças na construção dos conhecimentos matemáticos, reafirmando práticas que respeitam seus interesses e potencialidades.

A partir do apresentado nesta Categoria de Análise, compreende-se que a articulação entre os Campos de Experiência deixou de ser entendida apenas como uma orientação curricular da BNCC para assumir o papel de princípio organizador da prática letiva na Educação Infantil. As análises revelam avanços significativos na compreensão docente acerca da Educação Matemática na infância, demonstrando que os participantes passaram a reconhecer a indissociabilidade entre os Campos de Experiência, o planejamento integrado, a intencionalidade pedagógica e a centralidade das experiências infantis como elementos essenciais para a construção dos conhecimentos matemáticos.

Por conseguinte, contempla-se o segundo objetivo específico desta pesquisa, visto que foi possível identificar, analisar e interpretar as compreensões e as abordagens dos professores acerca da articulação entre os Campos de Experiência da BNCC e os conhecimentos matemáticos, evidenciando a consolidação de uma concepção pedagógica comprometida com o desenvolvimento integral das crianças e alinhada aos fundamentos que orientam a Educação Infantil, reafirmando a articulação entre os Campos de Experiência como elemento estruturante da prática letiva e da aprendizagem matemática na pré-escola.

5.2. Interpretação da Categoria de Análise 2

Neste momento, apresentamos a análise interpretativa da Categoria de Análise 2 — Desafios para a Articulação entre os Campos de Experiência da BNCC na Prática Letiva de Professores da Educação Infantil. A discussão é construída por meio de um movimento dialógico que articula os excertos das respostas emitidas pelos professores participantes com o referencial teórico, de modo a explicitar nossa compreensão sobre o objeto investigado.

A Categoria de Análise 2 foi constituída por sete Unidades de Registro, conforme consta, a seguir, na Tabela 21:

Tabela 21 - Unidades de Registro da Categoria de Análise 2

Unidades de Registro	Recorrência	Categorias de Análise

	s	
Dificuldades na elaboração de atividades que articulem os Campos de Experiência	40	Desafios para a Articulação entre os Campos de Experiência da BNCC na Prática Letiva de Professores da Educação Infantil
Diferentes ritmos de aprendizagens das crianças	24	
Ausência de Materiais e Recursos Didáticos	12	
Falta de tempo para planejamento	10	
Quantidade de alunos	8	
Material Estruturado na Educação Infantil	7	
Lacunas formativas dos Professores	2	

Fonte: elaborada pelo pesquisador

A partir de agora, apresentaremos o movimento dialógico das sete Unidades de Registro.

5.2.1 Unidade de Registro - Dificuldades na Elaboração de Atividades que articulem os Campos de Experiência

A Unidade de Registro **—** Dificuldades na elaboração de atividades que articulem os Campos de Experiência — possuiu 40 recorrências, as quais apresentamos, a seguir, os excertos dos participantes.

> *A **maior dificuldade é planejar, de forma equilibrada**, garantindo que a Matemática esteja integrada aos diferentes Campos de Experiência sem perder o caráter lúdico e significativo das propostas. (Q4 – PEI 40)*
> *Dificuldades **de não conseguir garantir que a atividade se articule com os demais campos.** (Q4 – PEI 41)*
> ***Nem sempre é simples articular todos os Campos de Experiência de forma natural.** Em alguns planejamentos, percebo que a Matemática acaba prevalecendo e os outros campos aparecem apenas de forma superficial. (Q4 – PEI 42)*
> ***As maiores dificuldades estão em integrar a Matemática de forma natural aos demais Campos**, mantendo a ludicidade e o sentido das propostas, além de respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem das crianças. (Q4 – PEI 143)*
> *Atividades que contemplem e que **faça sentido para a criança, considerando os Campos de Experiência.** (Q4 – PEI 144)*
> ***A maior dificuldade é articular, na prática letiva, atividades práticas recreativas e corporais com a construção do conhecimento**, nas quais a criança consiga expressar a aprendizagem por intermédio dos registros orais, desenho, expressão corporal ou escritos. (Q4 – PEI 145)*
> ***Planejar atividades matemáticas, articuladas aos Campos de Experiência da BNCC**, traz muitos ganhos, mas também envolve desafios na hora de planejar. (Q4 – PEI 46)*
> ***O maior desafio é elaborar propostas que articulem os Campos de Experiência de forma equilibrada**, garantindo que a Matemática seja significativa sem perder o caráter lúdico, além de lidar com a diversidade de ritmos e interesses das crianças. (Q4 – PEI 47)*
> ***A pouca experiência e habilidade para trabalhar dessa forma**. (Q4 – PEI 48)*
> ***As maiores dificuldades são: selecionar atividades que unam Matemática, de forma natural, aos outros campos**; manter o lúdico sem perder a intencionalidade pedagógica; adaptar as propostas às diferentes necessidades e ritmos das crianças. (Q4 – PEI 49)*
> ***O maior desafio é planejar, de forma integrada, significativa e lúdica**, garantindo que as noções matemáticas estejam presentes no cotidiano escolar sem perder de vista a centralidade do brincar e da exploração no processo de aprendizagem. (Q4 – PEI 50)*
> ***Promover atividades de forma contínua.** (Q4 – PEI 51)*
> ***Escolher a atividade que vai alcançar os objetivos.** (Q4 – PEI 52)*
> ***Um dos maiores desafios, ao planejar atividades que integrem noções matemáticas na pré-escola de forma articulada com os Campos de Experiência da BNCC, é equilibrar a intencionalidade pedagógica com a ludicidade.** Muitas vezes, ao tentar garantir que a criança vivencie situações*

significativas e contextualizadas, é necessário cuidar para que a Matemática não apareça de forma artificial ou desconectada da experiência infantil. (Q4 – PEI 53)
***Os maiores desafios são alinhar, corretamente, os objetivos com atividade** que, simultaneamente, correlacione-se com a outra. (Q4 – PEI 54)*
***As maiores dificuldades que encontro estão em criar propostas matemáticas integradas de forma natural aos Campos de Experiência**, transformando os conceitos em vivências práticas e lúdicas com recursos adequados à faixa etária. No Pré II, o grande número de alunos (25 alunos e somente um professor) torna essas atividades ainda mais desafiadoras, já que, por serem dinâmicas e movimentadas, os estudantes ficam mais agitados, exigindo constante atenção para manter a organização. Dessa forma, considero de suma importância a presença de um auxiliar nas turmas de Pré I e Pré II, o que possibilitaria um trabalho mais organizado e eficaz, garantindo uma aprendizagem mais significativa e integral para as crianças. (Q4 – PEI 55)*
*Não haveria dificuldade, para **pesquisar atividades que serão utilizadas.** (Q4 – PEI 56)*
***As maiores dificuldades estão em integrar a Matemática de forma natural e lúdica aos Campos de Experiência** e em traduzi-la para a linguagem adequada às crianças. Além disso, há limitações como falta de tempo, dificuldades de alinhar a escuta infantil aos objetivos e insegurança docente no trabalho criativo com os conteúdos. (Q4 – PEI 57)*
***Meu maior desafio é montar os circuitos**. Material para os circuitos. (Q4 – PEI 58)*
***O desafio é selecionar atividades lúdicas no ensino da Matemática.** (Q4 – PEI 59)*
***As maiores dificuldades ao planejar atividades matemáticas articuladas aos Campos de Experiência da BNCC** estão em conciliar a intencionalidade pedagógica com a ludicidade, selecionar estratégias que realmente integrem os diferentes campos, respeitar a heterogeneidade da turma e administrar o tempo disponível para um planejamento mais criativo e significativo. **O principal desafio é transformar a Matemática em experiências vivas e contextualizadas**, sem que se torne uma aprendizagem fragmentada. (Q4 – PEI 60)*
***A maior dificuldade e garantir a articulação real entre os Campos de Experiência.** (Q4 – PEI 61)*
***O maior desafio é articular a Matemática aos demais campos de forma lúdica**, sem perder a intencionalidade e garantindo sentido para as crianças. (Q4 – PEI 62)*
*A **integração entre os Campos de Experiência é um desafio, especialmente quando se trata de relacionar conceitos matemáticos** com outras áreas do conhecimento. (Q4 – PEI 63)*
*Os desafios são: **encaixar a proposta pensada com os campos e a realização pelo aluno**. (Q4 – PEI 64)*
*Um dos **maiores desafios, ao planejar atividades que integrem noções matemáticas de forma articulada aos Campos de Experiência, é garantir que a intencionalidade pedagógica** esteja clara, sem que a proposta perca o caráter lúdico e espontâneo do trabalho na Educação Infantil. (Q4 – PEI 65)*
*Até então, eu **tinha dificuldades em encontrar o Campo de Experiências mais adequado** à atividade proposta. (Q4 – PEI 66)*
Escolha de atividades de registro significativas. (Q4 – PEI 67)
***Preparar atividades que contribuirão para o desenvolvimento e aprendizagem** de todos os meus alunos. (Q4 – PEI 68)*
***As maiores dificuldades, geralmente, são: integrar a Matemática, de forma natural, aos Campos de Experiência**, equilibrar brincadeira e intencionalidade, observar e registrar aprendizagens sutis, criar propostas que atendam diferentes ritmos das crianças e lidar com a falta de materiais, tempo e agitação da turma. (Q4 – PEI 69)*
***Às vezes, faltam ideias para elaborar atividades**, mas a atual formação tem oferecido mais clareza a nossa mente em vários aspectos, facilitando nossos planejamentos. (Q4 – PEI 70)*
***Promover atividades que envolvam todos os campos.** (Q4 – PEI 71)*
***Criar atividades de forma que as crianças construam seus conceitos de forma livre**, por meio de atividades lúdicas, participando ativamente e valorizando suas potencialidades. (Q4 – PEI 72)*
***Pensar na efetiva aplicação dessas atividades.** (Q4 – PEI 73)*
*As **maiores dificuldades são transformar a Matemática em algo realmente integrado aos outros Campos de Experiência, mas sem perder a intencionalidade**, além de adaptar o planejamento ao ritmo da turma e ao tempo curto para pensar propostas lúdicas, significativas e coerentes com a BNCC. (Q4 – PEI 74)*
*É **desafiador transformar situações do dia a dia em oportunidades matemáticas e garantir que todos os Campos sejam trabalhados** de forma natural e equilibrada. (Q4 – PEI 75)*
*Como professora iniciante, **enfrento dificuldade em adaptar as propostas para atender às diferentes habilidades** das crianças. (Q4 – PEI 76)*
***Ao planejar atividades que integrem noções matemáticas de forma articulada com os Campos de Experiência da BNCC, enfrento alguns desafios importantes**. Um dos principais é equilibrar a*

> *intencionalidade matemática com a natureza lúdica e investigativa das atividades da Educação Infantil. (Q4 – PEI 77)*
> *A minha* ***dificuldade é buscar um planejamento adequado.*** *(Q4 – PEI 78)*
> *As* ***maiores dificuldades são articular todos os Campos de Experiência de forma equilibrada, transformar conceitos matemáticos em experiências lúdicas e significativas*** *e garantir intencionalidade sem perder a espontaneidade das crianças. Também é desafiador organizar o tempo, escolher materiais adequados e criar propostas que atendam aos diferentes ritmos da turma. (Q4 – PEI 79)*

A Unidade de Registro "Dificuldades na elaboração de atividades que articulem os Campos de Experiência" apresentou 40 recorrências, salientando que, embora os professores reconheçam a importância da articulação entre os Campos de Experiência da BNCC, ainda enfrentam desafios importantes para efetivá-la na prática pedagógica.

Os excertos revelam que uma das principais dificuldades consiste em planejar propostas que integrem os conhecimentos matemáticos aos diferentes campos de maneira equilibrada, significativa e lúdica, sem comprometer a intencionalidade pedagógica nem a centralidade das experiências infantis (Q4 – PEI 40; Q4 – PEI 47; Q4 – PEI 53; Q4 – PEI 60). Os participantes destacam a complexidade de transformar conceitos matemáticos em experiências concretas, contextualizadas e espontâneas, objetivando evitar que a Matemática apareça de forma artificial ou fragmentada (Q4 – PEI 42; Q4 – PEI 50; Q4 – PEI 74).

As falas também expressam dificuldades relacionadas à seleção de atividades adequadas, à elaboração de registros significativos, à integração entre os diferentes Campos de Experiência e à adaptação das propostas aos distintos ritmos e necessidades das crianças (Q4 – PEI 49; Q4 – PEI 68; Q4 – PEI 79). Para mais, surgem desafios vinculados às condições objetivas do trabalho docente, como falta de tempo para planejamento, ausência de materiais e recursos didáticos, quantidade elevada de alunos por turma e insegurança pedagógica, particularmente entre professores iniciantes (Q4 – PEI 55; Q4 – PEI 57; Q4 – PEI 76).

Tais aspectos dialogam com a literatura ao ressaltar que a efetivação dos pressupostos da BNCC exige processos contínuos de formação docente, planejamento coletivo e condições adequadas de trabalho para que o professor consiga desenvolver práticas integradas e centradas nas experiências infantis.

> Observa-se dos relatos, a tentativa de fazer o planejamento didático-pedagógico, contemplando a relação entre um Campo de Experiências e outro, mas que muitas vezes, isso não acontece de maneira adequada, pelo fato de que as professoras ainda possuem dificuldades de perceber que os diferentes Campos de Experiência podem ser articulados, mobilizados e integrados. (Ribeiro, 2022, p. 68)

Nesse movimento dialógico, compreendemos que os desafios apontados pelos participantes não se limitam à elaboração de atividades, mas revelam tensões entre as exigências curriculares, a intencionalidade pedagógica e as condições concretas da prática letiva na Educação

Infantil. Mesmo assim, os excertos denotam que os professores buscam ressignificar suas práticas e construir propostas mais contextualizadas, investigativas e significativas, reafirmando a necessidade da formação continuada como espaço fundamental de reflexão e fortalecimento dos saberes docentes.

Dando continuidade à análise, apresentamos, a seguir, na Tabela 22, as respostas dos 144 professores participantes da pesquisa em relação à questão objetiva: **Na sua opinião, quais são os principais desafios para implementar de forma consistente os ensinamentos da formação continuada na sua rotina escolar? (marque três opções).**

Nota: questão de múltipla escolha, com possibilidade de seleção de até três opções; por essa razão, os percentuais não totalizam 100%.

Tabela 22 - Principais Desafios da Prática Letiva

Opções	Frequência	Percentual
Turmas muito numerosas	127	88,2%
Falta de material didático adequado	116	80,6%
Falta de tempo no planejamento	84	58,3%
Resistência dos próprios alunos ou dos pais	54	37,5%
Dificuldade em avaliar o desenvolvimento dos processos nos alunos	41	28,5%
Pouco apoio da coordenação pedagógica	8	5,6%
Total	144	100,0%

Fonte: dados da pesquisa

Com base nos dados apresentados na Tabela 22, identificamos que os principais desafios enfrentados pelos docentes participantes para implementar, de forma consistente, os conhecimentos construídos durante a formação continuada na rotina escolar estão relacionados, predominantemente, às condições estruturais e organizacionais do trabalho docente.

Entre os aspectos mais recorrentes, destacamos: (i) Elevado número de alunos por turma, apontado por 127 participantes (88,2%), evidenciando que turmas numerosas dificultam o acompanhamento individualizado das crianças e a realização de práticas letivas mais integradas, lúdicas e significativas. (ii) Falta de material didático adequado → indicada por 116 professores (80,6%), demonstrando que a ausência de recursos limita a concretização de propostas pedagógicas articuladas aos Campos de Experiência da BNCC; (iii) Falta de tempo para planejamento → mencionada por 84 participantes (58,3%), revelando a dificuldade dos docentes em elaborar práticas contextualizadas e interdisciplinares no cotidiano escolar; (iv) Resistência dos alunos ou das famílias → apontada por 54 professores (37,5%), destacando tensões que atravessam o processo de implementação das propostas pedagógicas; (v) Dificuldades na avaliação das aprendizagens → destacadas por 41 participantes (28,5%), sinalizando a necessidade de aprimorar instrumentos e estratégias avaliativas; (vi) Pouco apoio da coordenação pedagógica → indicado

por apenas 8 docentes (5,6%), revelando que, embora presente, esse aspecto não se configura como o desafio mais relevante.

Os resultados apontam que a efetivação dos conhecimentos construídos na formação continuada ultrapassa a dimensão da apropriação teórica pelos professores, estando diretamente relacionada às condições institucionais e organizacionais que sustentam o trabalho pedagógico.

Segundo Bachtchen (2022), a implementação dos pressupostos da BNCC requer processos permanentes de formação docente, acompanhamento pedagógico e condições institucionais que favoreçam a reorganização das práticas educativas, reforçando que a formação, embora imprescindível, necessita ser acompanhada de condições concretas para produzir mudanças na prática letiva.

Essa compreensão encontra respaldo nos achados de Bornancim (2023, p. 136), ao afirmar que: “Sobre a alteração da organização curricular de Linguagens [...] para Campos de Experiência, as três profissionais apontaram que a principal diferença de organização pedagógica foi a possibilidade de interligação entre os Campos”.

Entretanto a própria autora alerta que “pelo modelo de registro da organização da prática pedagógica utilizado pelas professoras, não há como diferenciar se as profissionais estão trabalhando o currículo por Campos de Experiência ou por qualquer outra organização curricular” (Bornancim, 2023, p. 137).

Esse entendimento dialoga diretamente com os resultados desta pesquisa, pois demonstra que a implementação da articulação entre os Campos de Experiência não depende unicamente do conhecimento conceitual adquirido na formação continuada, mas exige tempo para planejamento, recursos pedagógicos, condições adequadas de trabalho e processos permanentes de acompanhamento institucional.

Dessarte, compreendemos que os desafios apontados pelos participantes sinalizam que a consolidação dos pressupostos da BNCC demanda uma ação articulada entre formação continuada, gestão pedagógica e políticas educacionais, favorecendo a efetivação de práticas letivas mais intencionais, integradas e coerentes com a promoção de aprendizagens matemáticas consideráveis na Educação Infantil.

Dando sequência, apresentamos, na Tabela 23, as respostas dos 144 professores participantes da pesquisa em relação à assertiva da Escala Likert: “**Sinto-me seguro(a) para criar e conduzir atividades de Matemática que articulam os cinco Campos de Experiência”**.

Tabela 23 - Segurança Docente para Articular os Campos de Experiência

	CT	C	S/ O	D	DT	Total	RM = ∑(fi.Vi)/(NS)	Percentual de Concordância
Assertiv	**49**	**79**	**10**	**5**	**1**	**144**	**4,18**	**83,61%**

a

Fonte: dados da pesquisa

Tomando por base os dados apresentados na Tabela 23, constatamos que a maioria dos professores participantes se sente segura para criar e conduzir atividades de Matemática articuladas aos cinco Campos de Experiência da BNCC na Educação Infantil. Dos 144 participantes da pesquisa, 49 docentes assinalaram “Concordo totalmente” e 79 “Concordo”, expondo percepção favorável quanto à capacidade de planejar e desenvolver práticas letivas integradas, contextualizadas e alinhadas aos pressupostos da Educação Infantil. Em contrapartida, cinco participantes manifestaram discordância, um “Discordo totalmente” e dez permaneceram sem opinião. O Ranking Médio (RM = 4,18) e o percentual de concordância de 83,61% demonstram que a formação continuada contribuiu significativamente para fortalecer a segurança pedagógica dos docentes em relação à articulação dos Campos de Experiência no ensino da Matemática.

Esse resultado prova que a ampliação da segurança docente está diretamente relacionada às oportunidades de reflexão, estudo e ressignificação da prática proporcionadas pela formação continuada. Louzada (2024, p. 71) assegura: “nossa ideia sempre foi realizar um tipo de pesquisa que tivesse comprometimento com a transformação dos sujeitos da pesquisa, incluindo a da pesquisadora em relação às discussões produzidas coletivamente”.

Essa compreensão dialoga diretamente com os achados desta pesquisa, pois evidencia que a formação continuada ultrapassa a transmissão de conhecimentos, constituindo-se em um espaço coletivo de reflexão e transformação da prática docente. À vista disso, compreendemos que a segurança demonstrada pela maioria dos professores resulta não apenas da apropriação dos pressupostos da BNCC, mas também do processo de pesquisa-formação vivenciado durante o curso de extensão, que favoreceu a ampliação dos conhecimentos profissionais, o fortalecimento da intencionalidade pedagógica e a confiança para planejar práticas mais articuladas entre os Campos de Experiência. Concomitantemente, o percentual de docentes que manifestou discordância ou permaneceu sem opinião indica que esse processo ainda demanda continuidade, reafirmando a importância de políticas permanentes de formação continuada que consolidem práticas letivas cada vez mais integradas, reflexivas e coerentes com o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil.

O movimento dialógico desenvolvido nesta Unidade de Registro permite compreender que as dificuldades relatadas pelos professores participantes extrapolam a elaboração de atividades pedagógicas, refletindo a complexidade do processo de reorganização da prática letiva proposto pela BNCC para a Educação Infantil. As falas dos professores expressam que eles reconhecem a importância de articular os conhecimentos matemáticos aos diferentes Campos de Experiência, preservando a ludicidade, a intencionalidade pedagógica e a centralidade das experiências infantis.

Todavia a efetivação dessa proposta demanda conhecimentos teórico-metodológicos, tempo destinado ao planejamento, recursos didáticos e condições institucionais que favoreçam a organização do trabalho pedagógico.

Essa compreensão assenta com Ribeiro (2022), ao reconhecer que muitos professores ainda encontram dificuldades para articular os Campos de Experiência em seus planejamentos; com Bachtchen (2022), ao defender que a implementação dos pressupostos da BNCC requer processos permanentes de formação continuada articulados a condições institucionais favoráveis; com Bornancim (2023), ao demonstrar que a reorganização curricular por Campos de Experiência exige mudanças efetivas na organização pedagógica para que a interligação entre os campos concretize-se no cotidiano escolar.

Nessa lógica, compreendemos que os desafios apontados pelos participantes não denotam resistência às mudanças curriculares, mas constituem parte do próprio processo de desenvolvimento profissional docente. As análises permitem inferir que a pesquisa-formação favoreceu a ampliação da segurança pedagógica, da capacidade reflexiva e da intencionalidade no planejamento, fortalecendo a construção coletiva de novas possibilidades para a prática letiva. Essa compreensão aproxima-se das contribuições de Louzada (2024), ao conceber a pesquisa-formação como um processo comprometido com a transformação dos sujeitos por meio da reflexão coletiva sobre a prática pedagógica.

Portanto, concluímos que a consolidação da articulação entre os Campos de Experiência depende da continuidade dos processos formativos, da valorização do planejamento pedagógico e da garantia de condições objetivas de trabalho, contribuindo práticas cada vez mais integradas, intencionais e coerentes com os pressupostos da BNCC e com o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil.

5.2.2 Unidade de Registro – Diferentes Ritmos de Aprendizagens das Crianças

A Unidade de Registro — Diferentes ritmos de aprendizagens das crianças — apresentou 22 recorrências, destacando que os professores participantes reconhecem a diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem como um desafio constante na prática pedagógica da Educação Infantil. A seguir, apresentamos os excertos dos participantes que ilustram essas percepções.

> ***Como prender a atenção e o interesse dos alunos**, principalmente os mais agitados. (Q4 – PEI 17)*
> *É propor atividades diferentes para alunos com TEA. Neste ano, possuo seis alunos assim, e **cada um reage de forma diferente**. (Q4 – PEI 18)*
> *Preparar **atividades que chame a atenção dos alunos.** (Q4 – PEI 19)*
> *São atividades para **contemplar as habilidades que facilitam o desenvolvimento dessas crianças**. (Q4 – PEI 20)*
> ***Para eles entenderem e conhecerem os números**. (Q4 – PEI 21)*

> ***Às vezes, fica difícil encontrar atividades que se encaixam****. (Q4 – PEI 22)*
> ***Concentração das crianças*** *no momento de realizar as atividades propostas. (Q4 – PEI 23)*
> *Manter a disciplina dos alunos, o respeito para esperar sua vez,* ***compartilhar objetos uns com os outros.*** *(Q4 – PEI 24)*
> ***Materiais mais adequados para faixa etária da pré-escola*** *e que possam contemplar todas as fases. (Q4 – PEI 25)*
> *Elaborar uma* ***atividade em que todos consigam participar e aprender.*** *(Q4 – PEI 26)*
> *Às vezes, planejamos tudo certinho, mas quando chega* ***o momento de aplicar o que foi planejado, nada dá certo.*** *(Q4 – PEI 27)*
> ***Planejar atividades que despertem o interesse das crianças. (****Q4 – PEI 28)*
> *Sempre procuro trabalhar com as crianças um Campo de Experiência em que as crianças têm mais facilidade de* ***aprender de uma forma prazerosa.*** *(Q4 – PEI 29)*
> ***Dentro da mesma turma, há diferentes ritmos de aprendizagem****. Planejar atividades que possibilitem desafios acessíveis a todos, sem que alguns sintam-se desmotivados ou sobrecarregados, é um desafio constante. (Q4 – PEI 30)*
> ***Atender à diversidade e à ludicidade do desenvolvimento das crianças em uma mesma turma****. Trabalhar com a limitação de materiais e recursos disponíveis. (Q4 – PEI 31)*
> *Dificuldade em formular* ***atividades que contemplem a singularidade de cada criança,*** *para despertar o interesse de todos. (Q4 – PEI 32)*
> *O maior desafio é* ***lidar com a diversidade de ritmos e interesses das crianças.*** *(Q4 – PEI 33)*
> ***Encontrar a melhor forma para que as crianças possam compreender.*** *(Q4 – PEI34)*
> *Ao planejar, não encontro dificuldades, mas encontro-as, sim, nos momentos de pôr em prática o que foi planejado, e isso ocorre em razão* ***das crianças atípicas que tenho em sala.*** *(Q4 – PEI 35)*
> ***Adaptar de acordo com a necessidade de cada criança,*** *tendo em vista o número excessivo delas em sala (muitas crianças com laudos e em investigação).* ***Dificuldade em administrar o tempo****, pois são muitas atividades diárias, e não podemos esquecer que são crianças. (Q4 – PEI 36)*
> *Minha principal dificuldade, ao iniciar o ano, foi o* ***nível de aprendizagem das crianças que*** *entram (bagagem que trouxeram de casa), pois é o primeiro contato de muitos com a escola. À vista disso, fez-se necessário trabalhar habilidades prévias. Hoje, já consigo trabalhar com maior facilidade, mas ainda há relutância em participar de jogos, atividades de roda, manter a atenção de todos enquanto o grupo participa. (Q4 – PEI 37)*
> ***A experiência de que todos aprendam de forma clara e objetiva.*** *(Q4 – PEI 38)*

A Unidade de Registro — Diferentes ritmos de aprendizagens das crianças, apresentou 22 recorrências, apontando que a heterogeneidade das turmas constitui um dos principais desafios enfrentados pelos professores na articulação dos Campos de Experiência da BNCC às práticas letivas na Educação Infantil.

Os excertos revelam preocupações relacionadas à elaboração de atividades capazes de contemplar as singularidades das crianças, respeitando seus diferentes ritmos, interesses, necessidades e formas de participação nas experiências propostas (Q4 – PEI 26; Q4 – PEI 30; Q4 – PEI 32). Os participantes destacam dificuldades em manter a atenção, a concentração e o envolvimento das crianças no decorrer das atividades, sobretudo em turmas com grande diversidade de comportamentos e níveis de aprendizagem, além de crianças atípicas (Q4 – PEI 17; Q4 – PEI 23; Q4 – PEI 35).

As falas também explicitam desafios relacionados à inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e outras especificidades do desenvolvimento infantil, exigindo dos professores adaptações constantes nas propostas pedagógicas, nos materiais e nas estratégias metodológicas (Q4 – PEI 18; Q4 – PEI 36). De mais a mais, os docentes apontam dificuldades em selecionar atividades adequadas à faixa etária e que sejam capazes de despertar o interesse e

favorecer a participação de todos os estudantes, considerando os distintos níveis de desenvolvimento e as diferentes experiências trazidas pelas crianças ao ingressarem na escola (Q4 – PEI 25; Q4 – PEI 37).

O movimento dialógico, desenvolvido nesta Unidade de Registro, permite compreender que os diferentes ritmos de aprendizagem das crianças constituem um dos principais desafios para a efetivação da articulação entre os Campos de Experiência da BNCC na prática letiva da Educação Infantil. As percepções dos docentes, expressas em suas falas, revelam que eles reconhecem a heterogeneidade das turmas como uma característica inerente ao contexto educativo, exigindo planejamento flexível, diversificação de estratégias pedagógicas, adaptação de materiais e organização de experiências capazes de garantir a participação e a aprendizagem de todas as crianças.

Os desafios relatados, mormente em relação às crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), às diferenças nos níveis de desenvolvimento e à manutenção do interesse e da participação durante as atividades, demonstram que a articulação entre os Campos de Experiência demanda uma prática pedagógica sensível às singularidades infantis, sustentada por processos permanentes de reflexão e intencionalidade docente.

Essa percepção une-se a de Bachtchen (2022, p. 105), quando assevera:

> [...] cada criança é única, tem suas características próprias e consequentemente as práticas precisam ser adequadas à diversidade existente em nossos CMEIS e escolas, tornar objetivos padrões, iguais para todas as nossas crianças, acaba por tirar o foco e a essência dessa fase fundamental e marcante na vida das crianças. (Bachtchen, 2022, p. 105)

Por esse lado, compreendemos que os desafios apontados pelos participantes não representam obstáculos isolados da prática docente, mas expressam a complexidade de organizar propostas pedagógicas que conciliem inclusão, ludicidade, intencionalidade e desenvolvimento integral. Essa interpretação aproxima-se das contribuições de Louzada (2024), ao compreender a pesquisa-formação como um processo de construção coletiva de conhecimentos e de transformação da prática pedagógica, bem como de Bornancim (2023), ao defender que a organização das experiências deve considerar as especificidades das crianças para ampliar suas possibilidades de aprendizagem.

Por consequência, concluímos que a formação continuada fortaleceu as compreensões dos professores acerca da diversidade presente nas turmas, favorecendo a construção de práticas mais inclusivas, reflexivas e coerentes com os pressupostos da BNCC. Reafirma-se, portanto, que o respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem constitui condição indispensável para a efetivação

da articulação entre os Campos de Experiência e para a promoção do desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil.

5.2.3 Unidade de Registro – Ausência de Materiais e Recursos Didáticos

A Unidade de Registro — Ausência de Materiais e Recursos Didáticos — possuiu 12 recorrências, as quais apresentamos, a seguir, os excertos dos participantes.

> *A **falta de material concreto em quantidade** para todos os alunos. (Q4 – PEI 4)*
> ***Às vezes, não temos disponíveis os recursos que utilizaremos.** (Q4 – PEI 05)*
> ***Alguns recursos pedagógicos.** (Q4 – PEI 06)*
> ***Falta de recursos** (Q4 – PEI 7)*
> *É desafiador criar um planejamento que contemple os Campos de Experiência, pois, **às vezes, faltam materiais para elaborar as atividades.** (Q4 – PEI 8)*
> ***A falta de recursos materiais** para atividades com toda a turma. (Q4 – PEI 9)*
> ***A falta de material adequado.** (Q4 – PEI 10)*
> *Busco sempre estudar atividades inovadoras que chamam a atenção das crianças. **Mesmo que nem sempre haja material disponível** e é preciso improvisar. (Q4 – PEI 11)*
> *Encontrar e **organizar os materiais necessários.** (Q4 – PEI 12)*
> ***Falta de mais materiais concretos** e excesso de alunos, pois isso acaba dificultando uma atenção melhor a cada um. (Q4 – PEI 13)*
> ***Materiais pedagógicos.** (Q4 – PEI 14)*
> ***Falta de material pedagógico e** sala superlotadas. (Q4 – PEI 15)*

A Unidade de Registro — Ausência de Materiais e Recursos Didáticos — apresentou 12 recorrências, evidenciando que a limitação de recursos pedagógicos constitui um desafio importante para a articulação dos Campos de Experiência da BNCC na prática letiva dos professores da Educação Infantil.

Os excertos revelam dificuldades relacionadas à falta de materiais manipuláveis, recursos pedagógicos e instrumentos adequados para o desenvolvimento de atividades integradas e relevantes com toda a turma (Q4 – PEI 4; Q4 – PEI 9; Q4 – PEI 10). Os participantes declaram que, em muitos momentos, a ausência de materiais compromete o planejamento e a realização de propostas pedagógicas mais lúdicas, investigativas e contextualizadas, exigindo improvisações constantes por parte dos docentes (Q4 – PEI 8; Q4 – PEI 11).

As falas também deixam evidente que a escassez de recursos se agrava diante do elevado número de alunos nas salas, dificultando o acompanhamento individualizado e a participação efetiva das crianças nas atividades propostas (Q4 – PEI 13; Q4 – PEI 15). Nesse movimento dialógico, compreendemos que a ausência de materiais didáticos não representa simplesmente uma limitação estrutural, mas interfere diretamente na concretização das experiências pedagógicas preconizadas pela BNCC, principalmente aquelas baseadas na ludicidade, na exploração, na interação e no protagonismo infantil.

A literatura aponta que os materiais concretos desempenham papel fundamental no desenvolvimento das aprendizagens na Educação Infantil, sobretudo na construção dos conhecimentos matemáticos, ao favorecer experiências sensoriais, corporais e investigativas. Por conseguinte, os dados analisados constatam a necessidade de investimentos institucionais em infraestrutura e recursos pedagógicos, bem como de políticas de apoio ao trabalho docente, possibilitando melhores condições para o desenvolvimento de práticas letivas integradas, importantes e coerentes com os princípios da Educação Infantil.

O movimento dialógico desenvolvido nesta Unidade de Registro permite compreender que a ausência de materiais e recursos didáticos constitui um dos fatores que mais dificultam a efetivação da articulação entre os Campos de Experiência da BNCC na prática letiva da Educação Infantil. Os professores, em suas narrativas, manifestam que a escassez de materiais concretos, recursos pedagógicos e espaços adequadamente organizados compromete o planejamento e a realização de experiências integradas, investigativas e contextualizadas, exigindo constantes adaptações e improvisações por parte dos docentes. Associadas ao elevado número de crianças por turma, essas limitações reduzem as possibilidades de exploração, interação e participação ativa, elementos fundamentais para o desenvolvimento dos conhecimentos matemáticos na perspectiva da BNCC.

Nesse sentido, a interpretação dos dados aproxima-se das reflexões de Bornancim (2023, p. 96), ao considerar que “o educador tem o papel de mediar o contato das crianças com diversidade de materiais e espaços para favorecer o desenvolvimento de habilidades, proporcionando experiências seguras de acordo com cada faixa etária”.

Sob essa visão, compreendemos que os desafios apontados pelos participantes ultrapassam a simples disponibilidade de recursos materiais, alcançando as condições concretas necessárias para que a intencionalidade pedagógica se materialize em experiências de aprendizagem significativas. Essa interpretação vai ao encontro das contribuições de Bachtchen (2022), ao dizer que a consolidação dos pressupostos da BNCC depende da articulação entre formação docente, organização pedagógica e condições institucionais favoráveis ao trabalho do professor.

Em conclusão, a pesquisa-formação contribuiu para ampliar a compreensão dos docentes acerca das potencialidades da articulação entre os Campos de Experiência, ao mesmo tempo em que revelou a necessidade de investimentos permanentes em infraestrutura, materiais pedagógicos e apoio institucional. Reafirma-se, portanto, que a qualidade da prática letiva resulta da integração entre desenvolvimento profissional, intencionalidade pedagógica e condições objetivas de trabalho capazes de promover o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil.

5.2.4 Unidade de Registro – Falta de Tempo para Planejamento

A Unidade de Registro — Falta de tempo para Planejamento — possuiu 10 recorrências, as quais apresentamos, a seguir, os excertos dos participantes.

> *As maiores dificuldades relacionadas são **sobre o tempo disponível para o planejamento** e a seleção de materiais adequados, pois elaborar atividades que sejam, ao mesmo tempo, desafiadoras, lúdicas e significativas requer pesquisa, organização de materiais e outros. (Q4 – PEI 84)*
> ***Criar oportunidades dentro do tempo**, espaço e materiais disponíveis ao pensar-se no grupo. (Q4 – PEI 85)*
> ***O tempo é corrido demais.** . (Q4 – PEI 86)*
> ***O tempo para planejar os recursos didáticos** e a falta de direcionamento pedagógico. (Q4 – PEI 87)*
> ***Primeiramente, o tempo é curto, exigindo, às vezes, um período todo para planejar** (de dois a três dias). Depois, analisar a proposta, ver os possíveis campos que abrange e, finalmente, a aplicação. (Q4 – PEI 88)*
> ***O tempo que temos é muito curto.** (Q4 – PEI 89)*
> *As dificuldades **maiores é o tempo que se tem para elaborar esse planejamento.** . (Q4 – PEI 90)*
> *Confeccionar materiais didáticos, **devido à falta de tempo.** (Q4 – PEI 91)*
> *Uma das maiores dificuldades é **encontrar tempo para planejar atividades que integrem todos os Campos de Experiência de forma equilibrada.** Também é desafiador escolher estratégias que atendam às diferentes necessidades das crianças e, ao mesmo tempo, mantenham a intencionalidade matemática clara. Além disso, nem sempre é fácil selecionar materiais e propostas que favoreçam a articulação entre movimento, linguagem, interação e conceitos matemáticos. . (Q4 – PEI 92)*
> *Não considero difícil montar o planejamento. **Acredito que o maior desafio é o curto tempo.** (Q4 – PEI 93)*

A Unidade de Registro — Falta de tempo para planejamento — apresentou 10 recorrências, revelando que a limitação do tempo destinado ao planejamento constitui um dos principais desafios enfrentados pelos professores para articular os Campos de Experiência da BNCC às práticas letivas na Educação Infantil.

Os relatos dos participantes demonstram que a elaboração de propostas integradas, lúdicas e contextualizadas exige tempo para pesquisa, estudo, organização de materiais, definição de estratégias metodológicas e reflexão sobre as necessidades das crianças — aspectos que nem sempre encontram espaço na rotina profissional dos docentes. Nesse contexto, os professores salientam as dificuldades para planejar práticas que articulem, de forma intencional e significativa, os diferentes Campos de Experiência, especialmente diante da elevada demanda de atividades cotidianas e das múltiplas responsabilidades assumidas no ambiente escolar (Q4 – PEI 84; Q4 – PEI 87; Q4 – PEI 88; Q4 – PEI 92).

Franco (2016, p. 542) dialoga com esse entendimento ao afirmar que:

> A prática pedagógica envolve as circunstâncias da formação, os espaços-tempos escolares, as opções da organização do trabalho docente, as parcerias e expectativas do docente, ou seja, estão presentes não só as técnicas didáticas utilizadas em sala de aula (práticas letivas), mas, também, as perspectivas e

> expectativas profissionais, entre outros aspectos que conferem uma enorme complexidade a este momento da docência. (Franco, 2016, p. 542).

Os depoimentos dos participantes permitem compreender que a insuficiência de tempo para o planejamento não representa somente uma dificuldade operacional, mas um fator que interfere diretamente na qualidade da prática pedagógica, limitando a elaboração de propostas investigativas, interdisciplinares e articuladas entre os Campos de Experiência. Então, compreendemos que a valorização do tempo destinado ao planejamento, associada à formação continuada e ao apoio institucional, constitui condição essencial para fortalecer a intencionalidade pedagógica dos professores e favorecer a consolidação de práticas letivas mais reflexivas, integradas e coerentes com os pressupostos da BNCC para a Educação Infantil.

Para complementar, apresentamos, na Tabela 24, as respostas dos 144 professores participantes da pesquisa em relação à assertiva da Escala Likert: **“Considero desafiador encontrar tempo para planejar atividades que articulem o Campo de Experiências ‘Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações’ com os outros Campos de Experiência de forma eficaz”.**

Tabela 24 - Assertiva, Tempo para Planejar as Atividades

	CT	C	S/ O	D	DT	Total	RM = ∑(fi.Vi)/(NS)	Percentual de Concordância
Assertiva	58	70	10	4	2	144	4,24	84,72%

Fonte: dados da pesquisa

Os dados apresentados na Tabela 24 revelam que a maioria dos professores participantes considera desafiador encontrar tempo para planejar atividades que articulem o Campo de Experiências “Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações” aos demais Campos de Experiência da BNCC. Dos 144 participantes da pesquisa, 58 docentes assinalaram “Concordo totalmente” e 70 “Concordo”, evidenciando que a limitação do tempo destinado ao planejamento constitui um dos principais desafios para a organização de práticas letivas integradas na Educação Infantil. Em contrapartida, quatro participantes manifestaram discordância, dois assinalaram “Discordo totalmente” e dez permaneceram sem opinião.

O Ranking Médio (RM = 4,24) e o percentual de concordância de 84,72% confirmam a elevada percepção dos docentes quanto à complexidade inerente ao planejamento articulado entre os Campos de Experiência.

Esses resultados dialogam com o documento Brasil (2014, p. 7), ao declarar que:

> O planejamento é um dos meios para se programar as ações docentes. Para que o planejamento se torne um orientador da ação docente, ele precisa refletir um processo de racionalização, organização e coordenação do fazer pedagógico,

> articulando a atividade escolar, as práticas culturais e sociais da escola, os objetivos, os conteúdos, os métodos e o processo de avaliação. (Brasil, 2014, p. 7).

Essa compreensão fortalece os achados desta pesquisa ao demonstrar que o planejamento pedagógico extrapola a simples organização das atividades, constituindo-se como um processo intencional de articulação entre os objetivos de aprendizagem, os Campos de Experiência e as necessidades das crianças. Os resultados permitem inferir que a dificuldade relatada pelos professores não está relacionada à compreensão dos pressupostos da BNCC, mas, sim, às condições objetivas necessárias para transformá-los em prática pedagógica.

Nessa perspectiva, o tempo destinado ao planejamento configura-se como elemento estruturante da prática letiva, já que possibilita a integração entre os diferentes Campos de Experiência, qualifica a intencionalidade pedagógica e favorece a construção de experiências de aprendizagem mais articuladas, contextualizadas e significativas na Educação Infantil.

Com base no movimento dialógico desenvolvido na Unidade de Registro “Falta de Tempo para planejamento”, compreendemos que os docentes participantes reconhecem o planejamento pedagógico como elemento estruturante da articulação entre os Campos de Experiência da BNCC e da organização de práticas letivas intencionais, integradas e contextualizadas na Educação Infantil. As narrativas dos participantes, corroboradas pelos resultados da Tabela 30, permitem inferir que a limitação do tempo destinado ao planejamento constitui um dos principais desafios para a concretização dessa proposta curricular, uma vez que compromete momentos de estudo, reflexão, seleção de materiais, organização dos espaços e elaboração de experiências de aprendizagem capazes de contemplar as diferentes necessidades das crianças.

Essa compreensão aproxima-se das contribuições de Franco (2016), ao conceber a prática pedagógica como um processo complexo, influenciado pelas condições de formação, pela organização do trabalho docente, pelos tempos e espaços escolares e pelas múltiplas circunstâncias que envolvem o exercício da docência, ultrapassando a dimensão estritamente técnica da prática letiva.

Diante do que foi afirmado, compreendemos que a efetivação da articulação entre os Campos de Experiência não depende exclusivamente do domínio conceitual dos professores acerca dos pressupostos da BNCC, mas também das condições institucionais que sustentam o trabalho docente. Os resultados desta pesquisa permitem concluir que a valorização do tempo destinado ao planejamento, articulada aos processos de formação continuada e ao fortalecimento do apoio pedagógico institucional, constitui condição indispensável para qualificar a prática letiva, ampliar a intencionalidade pedagógica e possibilitar a construção de experiências de aprendizagem mais integradas, reflexivas e coerentes com os princípios da Educação Infantil.

Essa interpretação também se coaduna com as contribuições de Louzada (2024), ao compreender a pesquisa-formação como um processo de transformação dos sujeitos por meio da reflexão coletiva sobre a prática, fortalecendo os saberes docentes e potencializando mudanças na organização do trabalho pedagógico.

5.2.5 Unidade de Registro – Quantidade de Alunos

A Unidade de Registro — Quantidade de alunos — apresentou 8 recorrências, cujos excertos dos participantes são apresentados a seguir.

> ***Salas numerosas**. (Q4 – PEI 13)*
> ***Numa turma numerosa**, como prender a atenção deles, em um momento em que a tela é mais atrativa? (Q4 – PEI 29)*
> ***Às vezes, a sala muito cheia** dificulta alcançar as respostas desejadas de forma mais elaborada. (Q4 – PEI 49)*
> *Diferentes materiais concretos e **quantidade de alunos.** (Q4 – PEI 56)*
> *Na verdade, não considero apenas uma dificuldade. São três grandes dificuldades que comprometem todo o processo. Primeira, falta de espaço adequado para o desenvolvimento das atividades; segunda, falta de material de qualidade; terceira, e **a mais importante, o número de alunos em sala**. Considerando as especificidades das crianças em fase de desenvolvimento (crianças da pré-escola), um grupo com 25 alunos torna-se difícil de trabalhar. Quanto maior o número de alunos, maiores são as demandas e os problemas gerados entre eles, e maior a dificuldade em mediar esse processo e atender a necessidade da criança a tempo e quando ela precisa. Acredito que só teremos melhores resultados quando houver uma redução do número de alunos em sala. Em meu ponto de vista, investir em formação continuada para o professor e não reduzir o número de alunos em sala é como **tentar tapar o sol com a peneira**. (Q4 – PEI 65)*
> *Espaço, já que algumas escolas não possuem, **quantidade de alunos** e materiais. (Q4 – PEI 78)*
> *Garantir a intencionalidade pedagógica é uma dificuldade que tenho; fazer articulação entre os conteúdos e **sala numerosa**. (Q4 – PEI 81)*
> *A maior dificuldade está **em turmas numerosas**, pois ao planejar uma atividade, as crianças precisam de auxílio, e a turma atual é agitada e tem dificuldade em aguardar sua vez, tornando o ambiente agitado e, muitas vezes, desgastante. (Q4 – PEI 106).*

A Unidade de Registro “Quantidade de alunos” apresentou oito recorrências, revelando que o elevado número de crianças por turma constitui um dos principais desafios para a efetivação da articulação entre os Campos de Experiência da BNCC na prática letiva da Educação Infantil.

Os relatos dos participantes destacam que as turmas numerosas dificultam o acompanhamento individualizado das crianças, a mediação das interações, a organização das experiências de aprendizagem e o respeito aos diferentes ritmos de desenvolvimento, comprometendo a realização de práticas letivas mais integradas, lúdicas e significativas (Q4 – PEI 13; Q4 – PEI 49; Q4 – PEI 106).

Ademais, os professores associam esse desafio à insuficiência de materiais pedagógicos e à inadequação dos espaços escolares, fatores que ampliam as dificuldades para desenvolver propostas coerentes com os pressupostos da BNCC (Q4 – PEI 56; Q4 – PEI 78). Essa compreensão dialoga com a BNCC, ao afirmar que: “parte do trabalho do educador é refletir, selecionar,

organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças" (Brasil, 2018, p. 39).

Nessa perspectiva, os resultados permitem compreender que a efetivação dessa mediação pedagógica se torna mais complexa diante de turmas numerosas, nas quais o professor precisa atender simultaneamente às diferentes necessidades, interesses e ritmos de aprendizagem das crianças. Diante disso, a quantidade de alunos por turma não representa apenas uma variável organizacional, mas um elemento que influencia diretamente a qualidade das interações, da intencionalidade pedagógica e da articulação entre os Campos de Experiência, reforçando que a consolidação dos pressupostos da BNCC depende tanto da formação docente quanto de condições estruturais adequadas ao desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Com base no movimento dialógico desenvolvido na Unidade de Registro: Quantidade de alunos, compreendemos que os professores participantes reconhecem o elevado número de crianças por turma como um dos fatores que mais desafiam a efetivação da articulação entre os Campos de Experiência da BNCC na prática letiva da Educação Infantil. As narrativas expõem que as turmas numerosas dificultam o acompanhamento individualizado, a mediação das interações, o respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e a organização de experiências pedagógicas intencionalmente planejadas, comprometendo a qualidade das práticas educativas e das aprendizagens das crianças. Em consonância com a BNCC (Brasil, 2018), compreendemos que a mediação docente exige planejamento, organização, acompanhamento e monitoramento permanentes das experiências infantis, responsabilidades que se tornam significativamente mais complexas quando as condições estruturais das instituições limitam a atuação pedagógica dos docentes.

Os resultados dessa pesquisa permitem concluir que a consolidação da articulação entre os Campos de Experiência depende não apenas da formação continuada e do compromisso profissional dos docentes, mas também da implementação de políticas educacionais que assegurem condições adequadas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, especialmente no que se refere à redução do número de alunos por turma, à melhoria dos espaços educativos e à disponibilidade de recursos didáticos. Essas condições potencializam a intencionalidade pedagógica, qualificam a mediação docente e ampliam as possibilidades de construção de experiências de aprendizagem mais inclusivas, contextualizadas e coerentes com os princípios da Educação Infantil.

5.2.6 Unidade de Registro – Material Estruturado na Educação Infantil

A Unidade de Registro **—** Material Estruturado na Educação Infantil — possui 7 recorrências, as quais apresentamos, a seguir, os excertos dos participantes.

> *Primeiramente, olho os **conteúdos das páginas da apostila** da semana. Então, vou anotando os objetivos e atividades que posso aplicar para alcançá-los. (Q3 – PEI 26)*
> *Gestão de tempo das atividades com a rotina escolar e **desenvolvimento do material apostilado**. (Q4 – PEI 38)*
> ***O material proposto para uso na sala de aula,** pois não dá para integrar o pensamento matemático de forma sistemática. (Q4 – PEI 52)*
> *Este ano, foi o **material novo de aprendizagem**, em conciliar atividades em tempo hábil e com qualidade e intencionalidade, de forma que eu consiga **desenvolver todo o livro com as crianças**, acrescentando o lúdico e as brincadeiras. (Q4 – PEI 80)*
> ***O material didático adotado, que deve ser cumprido**, aborda numerosas atividades. Da mesma forma, o curto tempo, considerando a rotina e pausas. (Q4 – PEI 85)*
> ***Trabalhamos com sistema apostilado,** e as crianças estão em processo de adaptação, bem como atividades de movimento, incluindo a Matemática de forma mais precisa. Esse material requer mais tempo, e as salas superlotadas dificultam, porque temos crianças em vários níveis. É desafiador, mas necessário inserir na rotina jogos e atividades entre outros. (Q4 - PEI76)*
> *No momento, a minha maior dificuldade é o tamanho da minha sala de aula. O espaço é muito pequeno, e **a apostila requer muito tempo para desenvolver as atividades propostas.** (Q4 – PEI 46)*

A Unidade de Registro “Material Estruturado na Educação Infantil” apresentou sete recorrências, mostrando que o uso de sistemas apostilados e materiais didáticos estruturados constitui um desafio para a efetivação da articulação entre os Campos de Experiência da BNCC na prática letiva da Educação Infantil.

Os relatos dos participantes expressam que os professores precisam conciliar o cumprimento das atividades previstas nas apostilas com a organização de experiências pedagógicas lúdicas, contextualizadas e integradas às vivências das crianças (Q3 – PEI 26; Q4 – PEI 80). Além disso, apontam que o tempo destinado ao desenvolvimento do material estruturado, aliado às demandas da rotina escolar, às salas superlotadas e às diferentes necessidades das crianças, restringe as possibilidades de integrar os conhecimentos matemáticos aos demais Campos de Experiência de maneira intencional e significativa (Q4 – PEI 38; Q4 – PEI 52; Q4 – PEI 76; Q4 – PEI 85).

Essa assertiva dialoga com Bornancim (2023, p. 137), ao expor que “pelo modelo de registro da organização da prática pedagógica utilizado pelas professoras, não há como diferenciar se as profissionais estão trabalhando o currículo por Campos de Experiência ou por qualquer outra organização curricular”.

Os resultados permitem compreender que o uso de materiais estruturados pode contribuir para a organização do trabalho pedagógico, desde que não substitua a autonomia docente nem reduza a articulação curricular proposta pela BNCC a um conjunto de atividades previamente definidas. A pesquisa anuncia que a centralidade do planejamento continua sendo a

intencionalidade pedagógica do professor, responsável por contextualizar, integrar e ressignificar as propostas didáticas a partir das experiências, interesses e necessidades das crianças.

Com base no movimento dialógico desenvolvido na Unidade de Registro “Material Estruturado na Educação Infantil”, compreendemos que os professores participantes reconhecem os materiais estruturados como importantes recursos de apoio ao planejamento pedagógico, porém identificam limites quando sua utilização ocorre de forma prescritiva e pouco flexível. As narrativas exibem que a necessidade de cumprir as atividades previstas nas apostilas, associada ao tempo reduzido, às salas superlotadas e às diferentes necessidades das crianças, dificulta a articulação entre os Campos de Experiência da BNCC e a organização de práticas letivas mais investigativas, lúdicas e contextualizadas.

Bornancim (2023), ao manifestar que a simples adoção de uma organização curricular por Campos de Experiência não garante, por si só, mudanças efetivas na prática pedagógica, sendo indispensável que o planejamento preserve sua intencionalidade e autonomia docente.

Os resultados desta pesquisa permitem concluir que os materiais estruturados devem constituir instrumentos de apoio à prática letiva, e não elementos orientadores exclusivos do currículo. A efetivação da proposta da BNCC requer que o professor disponha de autonomia para adaptar, ampliar e contextualizar as atividades, articulando os diferentes Campos de Experiência às necessidades e aos interesses das crianças. Isso posto, a pesquisa-formação reafirma que a qualidade da prática pedagógica depende menos do material utilizado e mais da capacidade do docente de transformá-lo em experiências significativas de aprendizagem, fortalecendo o protagonismo infantil, a ludicidade e a construção integrada dos conhecimentos na Educação Infantil.

5.2.7 Unidade de Registro – Lacunas Formativas dos Professores

A Unidade de Registro **—** Lacunas formativas dos professores — possui 2 recorrências, as quais apresentamos, a seguir, os excertos dos participantes.

> ***A falta de experiência*** *deixa-me insegura. (Q3 – PEI 124)*
> ***A formação inicial limitada, especialmente no entendimento teórico dos Campos de Experiência*** *e dos processos mentais da Matemática. (Q4 – PEI 139)*

Com base no movimento dialógico desenvolvido na Unidade de Registro “Lacunas Formativas dos Professores”, compreendemos que, embora essa temática tenha apresentado apenas duas recorrências, ela revela um aspecto estruturante para a compreensão dos desafios identificados ao longo desta categoria de análise. As narrativas descrevem que a insegurança

decorrente da pouca experiência profissional e as limitações da formação inicial, especialmente quanto à compreensão dos Campos de Experiência da BNCC e dos processos de aprendizagem matemática na Educação Infantil, repercutem diretamente na organização do planejamento, na articulação curricular e na intencionalidade das práticas letivas.

Esses resultados reforçam os achados de Tomio (2021), ao demonstrar que a formação continuada contribui para ampliar os conhecimentos docentes, fortalecer a segurança pedagógica e favorecer o desenvolvimento de práticas relacionadas aos conceitos matemáticos e aos Campos de Experiência, além de incentivar o trabalho colaborativo entre os docentes.

Assim, compreendemos que a formação continuada constitui um processo permanente de desenvolvimento profissional, indispensável para superar lacunas da formação inicial e qualificar a prática letiva na Educação Infantil. Os resultados desta pesquisa ratificam que investir em processos formativos sistemáticos possibilita ampliar a reflexão crítica sobre a prática, fortalecer a intencionalidade pedagógica e consolidar a articulação entre os Campos de Experiência da BNCC, favorecendo práticas mais integradas, contextualizadas e coerentes com o desenvolvimento integral das crianças.

Dando seguimento, apresentamos, na Tabela 25, as respostas dos 144 professores participantes da pesquisa em relação à questão objetiva: **“Você participou da formação continuada envolvendo os Campos de Experiência da BNCC para serem trabalhados na pré-escola?”**

Tabela 25 - Lacunas Formativas dos Professores

Opções	Frequência	Percentual
Sim	124	86,1%
Não	20	13,9%
Total	144	100,0%

Fonte: dados da pesquisa

Com base nos dados apresentados na Tabela 25, verificamos que a maioria dos docentes participantes da pesquisa participou de ações de formação continuada voltadas aos Campos de Experiência da BNCC para o trabalho pedagógico na pré-escola. Dos 144 docentes investigados, 124 (86,1%) responderam afirmativamente, enquanto 20 professores (13,9%) informaram não ter participado desses processos formativos.

Os resultados exibem um percentual expressivo de profissionais que tiveram acesso à formação continuada, indicando o investimento da rede municipal na qualificação docente e no fortalecimento das práticas letivas fundamentadas nos pressupostos da BNCC. Concomitantemente, a presença de um grupo de professores que não participou dessas formações

evidencia que ainda há lacunas a serem superadas, reforçando a necessidade de ampliar e garantir o acesso às ações formativas para todos os docentes da Educação Infantil.

Compreendemos que a formação continuada constitui um elemento estratégico para o desenvolvimento profissional dos professores, ao favorecer o aprofundamento dos conhecimentos sobre os Campos de Experiência, fortalecer a segurança pedagógica e ampliar as possibilidades de articulação entre os conhecimentos matemáticos e as experiências vivenciadas pelas crianças. Levando isso em conta, os dados analisados apontam para a importância da continuidade das políticas de formação docente, de modo a consolidar práticas letivas cada vez mais intencionais, integradas e coerentes com os princípios da BNCC e com as especificidades da Educação Infantil.

5.2.8 Inferências do Pesquisador – Síntese Interpretativa da Categoria de Análise 2

O movimento dialógico da segunda Categoria de Análise, denominada “Desafios para a Articulação entre os Campos de Experiência da BNCC na Prática Letiva de Professores da Educação Infantil”, permitiu contemplar o terceiro objetivo específico da pesquisa, que consistiu em **identificar os desafios enfrentados pelos professores em serviço na pré-escola para articular os Campos de Experiência da BNCC em suas práticas letivas com as crianças.**

As sete Unidades de Registro constituídas — (i) dificuldades na elaboração de atividades que articulem os Campos de Experiência; (ii) diferentes ritmos de aprendizagem das crianças; (iii) ausência de materiais e recursos didáticos; (iv) falta de tempo para planejamento; (v) quantidade de alunos; (vi) material estruturado na Educação Infantil; e (vii) lacunas formativas dos professores, indicam que os desafios identificados pelos participantes vão além da elaboração de atividades articuladas, envolvendo fatores pedagógicos, organizacionais, estruturais e formativos que condicionam a prática letiva e influenciam diretamente a efetivação da proposta curricular da BNCC.

Nessa conjuntura, os resultados mostram que a consolidação de práticas integradas depende não apenas do conhecimento dos pressupostos teóricos dos Campos de Experiência, mas também de condições institucionais, formativas e organizacionais que favoreçam a intencionalidade pedagógica, o planejamento e a mediação das aprendizagens na Educação Infantil.

O primeiro desafio refere-se às **dificuldades encontradas pelos professores para elaborar propostas pedagógicas capazes de articular, de forma intencional**, os diferentes Campos de Experiência aos conhecimentos matemáticos. Os resultados indicam que essa

articulação exige planejamento, conhecimentos pedagógicos específicos e reflexão sobre a prática, reafirmando a necessidade de processos permanentes de formação continuada.

O segundo desafio relaciona-se aos **diferentes ritmos de aprendizagem das crianças**, evidenciando que a heterogeneidade das turmas demanda práticas flexíveis, inclusivas e sensíveis às singularidades infantis. Os dados demonstram que a articulação entre os Campos de Experiência requer propostas diversificadas que respeitem os tempos, os interesses e as necessidades de aprendizagem de cada criança.

O terceiro desafio evidencia que a **insuficiência de materiais e recursos didáticos** compromete a organização de experiências pedagógicas integradas, investigativas e contextualizadas, limitando a efetivação da articulação entre os Campos de Experiência e os conhecimentos matemáticos. Embora os professores mobilizem criatividade e estratégias de adaptação para minimizar essas limitações, a consolidação de práticas coerentes com os pressupostos da BNCC depende de investimentos institucionais que assegurem recursos adequados, capazes de avultar as possibilidades de exploração, interação e aprendizagem das crianças.

O quarto desafio demonstra que o **tempo destinado ao planejamento** constitui condição indispensável para a organização de propostas integradas entre os Campos de Experiência. A limitação temporal compromete momentos de estudo, reflexão, seleção de materiais e elaboração de experiências de aprendizagem, incidindo na intencionalidade pedagógica e na qualidade do trabalho docente.

O quinto desafio diz respeito ao elevado **número de crianças por turma**, aspecto que dificulta o acompanhamento individualizado, a mediação das interações e o desenvolvimento de práticas coerentes com as bases conceituais da Educação Infantil. As análises denotam que as turmas numerosas ampliam as demandas docentes e restringem as possibilidades de atendimento às diferentes necessidades das crianças.

O sexto desafio concerne ao **uso de materiais estruturados na Educação Infantil**, indicando que, embora esses recursos contribuam para a organização do trabalho pedagógico, sua utilização de forma prescritiva pode limitar a autonomia docente e reduzir as oportunidades de desenvolvimento de práticas mais contextualizadas, lúdicas e articuladas aos Campos de Experiência.

O sétimo desafio aponta que as **lacunas da formação inicial** e a insegurança profissional ainda repercutem na prática letiva de parte dos professores. No entanto os resultados também demonstram que a formação continuada constitui um importante caminho para fortalecer os

conhecimentos pedagógicos, ampliar a segurança docente e favorecer a incorporação dos pressupostos da BNCC na organização das práticas.

Os resultados analisados permitem inferir que tais desafios não decorrem da resistência dos professores à reorganização curricular proposta pela BNCC, mas da complexidade inerente ao exercício da docência na Educação Infantil e das condições institucionais que sustentam o trabalho pedagógico. As falas dos participantes expressam uma postura crítica e reflexiva diante desses desafios, ao mesmo tempo em que revelam o compromisso em desenvolver práticas cada vez mais intencionais, inclusivas, lúdicas e contextualizadas, capazes de promover aprendizagens significativas e o desenvolvimento integral das crianças.

Enquanto pesquisadores, compreendemos que os desafios identificados nesta categoria não devem ser interpretados como obstáculos que inviabilizam a implementação da proposta curricular da BNCC, mas como indicadores das condições necessárias para sua consolidação. Os resultados desta investigação propiciam sustentar que a efetivação da articulação entre os Campos de Experiência exige a integração entre formação continuada, planejamento pedagógico intencional, autonomia docente, apoio da gestão escolar e investimentos em condições estruturais adequadas ao trabalho pedagógico. Dessarte, concluímos que a consolidação dessa perspectiva curricular depende de políticas educacionais capazes de articular desenvolvimento profissional, valorização docente e melhoria das condições objetivas de trabalho, fortalecendo práticas letivas cada vez mais integradas, investigativas, reflexivas e coerentes com os princípios da BNCC e com o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil.

5.3 Interpretação da Categoria de Análise 3

Neste momento, apresentamos a análise interpretativa por meio de um movimento dialógico da Categoria de Análise 3: Impactos da Formação Continuada para a Articulação dos Campos de Experiência na Prática Letiva de Professores da Educação Infantil. Para tal, utilizamos alguns excertos das respostas emitidas pelos professores participantes, além de um referencial teórico, a fim de explicitar nossa compreensão sobre o objeto investigado.

A Categoria de Análise 3 foi constituída por quatro Unidades de Registro, conforme consta na Tabela 26 a seguir:

Tabela 26 - Unidades de Registro da Categoria de Análise 3

Unidades de Registro	Recorrências	Categorias de Análise
Planejamento com Intencionalidade Pedagógica	82	Impactos da Formação Continuada para a Articulação dos Campos de Experiência na Prática letiva de Professores da Educação
Reflexão e Ressignificação da Prática Letiva	25	
Aperfeiçoamento da Prática Letiva	19	

Articulação Teoria e Prática	15	Infantil

Fonte: elaborada pelo pesquisador

A partir de agora, apresentaremos o movimento dialógico das quatro Unidades de Registro.

5.3.1 Unidade de Registro - Planejamento com Intencionalidade Pedagógica

A Unidade de Registro **—** Planejamento com intencionalidade pedagógica — possuiu 82 recorrências, as quais apresentamos, a seguir, os excertos dos participantes.

> *Para articular o Campo de Experiências matemático com os demais campos é necessário que o professor* ***realize um planejamento pedagógico com base nos objetivos de aprendizagem.*** *(Q1 – PEI 115)*
> *Faz com que o planejamento pedagógico do professor* ***fique mais enriquecedor*** *(Q1 – PEI 116)*
> *Penso que formularei um* ***planejamento completo.*** *(Q1 – PEI 117)*
> *Os* ***Campos de Experiência são auxílio para o planejamento do professor*** *da Educação Infantil. (Q1 – PEI 118)*
> *A articulação deve ser feita com o* ***foco na quantidade de objetivos de aprendizagem que o professor deve definir em seu planejamento.*** *(Q1 – PEI 119)*
> *Ao articular os Campos de Experiência, proporcionaremos aos alunos a* ***possibilidade de contemplar objetivos de aprendizagem envolvidos em mais de um campo e com a mesma atividade no*** *planejamento do professor. (Q1 – PEI 120)*
> *No planejamento, os professores devem articular os campos e* ***definir os objetivos a serem alcançados.*** *(Q1 – PEI 121)*
> *Quando* ***interligados no planejamento****, o rendimento do aluno é bem mais proveitoso. (Q1 – PEI 122)*
> *Permitiu que, ao planejar, eu seja* ***capaz de tornar minha proposta mais ampla e que esta faça sentido****, contribuindo para uma formação mais eficaz. (Q2 – PEI 91).*
> ***Melhorar a elaboração do planejamento****, integrar os conteúdos entre teoria e prática. (Q2 – PEI 92)*
> *Que* ***cada atividade tenha uma intencionalidade clara*** *no objetivo desejado. (Q2 – PEI 93)*
> *Como coordenadora,* ***contribuiu para ajudar minhas professoras no planejamento*** *delas. (Q2 – PEI 94)*
> ***Trouxe um olhar especial. Planejar de forma diferente, buscando o aprendizado*** *de cada criança. (Q2 -PEI 95)*
> *Relembrar os Campos de Experiência a todos os participantes; a clareza da fala* ***deve envolver a importância do planejamento****. (Q2 – PEI 96)*
> ***Despertou-me um olhar mais atento acerca da quantidade de objetivos a serem trabalhados diariamente*** *e da importância em estabelecer os objetivos principais que serão trabalhados em determinada atividade. (Q2 – PEI 97)*
> *Foi perceber e tomar conhecimento de que eu* ***realizo, sim, um plano que contemple todos os Campos de Experiência,*** *mesmo que eu não percebesse isso intencionalmente. (Q2 – PEI 98)*
> ***Que o planejamento precisa ser visível e que a intencionalidade*** *e o item de avaliação sejam palpáveis para que eu consiga analisar se houve conclusão dos objetivos de aprendizagem. (Q2 – PEI 99)*
> ***Um olhar questionador e ao mesmo tempo ampliado, procurando intencionalidade****. Na verdade era o que eu já fazia como rotina e como objetivos de aprendizagem. (Q2 – PEI 100)*
> *Trouxe-me à memória a* ***importância dos conteúdos conceituais e atitudinais.*** *(Q2 – PEI 101)*
> *A formação* ***contribuiu para que eu estruturasse propostas mais integradas, contextualizadas e lúdicas****, respeitando a forma como as crianças aprendem e fortalecendo o desenvolvimento do pensamento matemático na primeira infância. (Q2 – PEI 102)*
> *Essa prática de articulação entre os campos já existe em nossas práticas; o que me chamou a atenção foi a avaliação por evidências* ***e a limitação de objetivos para que essa avaliação seja mais eficaz.*** *(Q2 – PEI 103)*
> ***Trouxe estratégias para planejar atividades que não isolam a Matemática****, mas a conectam com outros campos. (Q2 – PEI 104)*

Trouxe uma visão extrema do quanto precisamos modificar nossa prática e ***planejar práticas mais ricas, integradas*** *e significativas, que respeitam a forma como as crianças aprendem e constroem conhecimentos nessa etapa. (Q2 – PEI 105)*

Mostrou-me que devemos ***colocar objetivos específicos para trabalhar a Matemática,*** *deixando o resultado da proposta mais assertivo. (Q2 – PEI 106)*

Contribuiu para que foquemos nas habilidades que o nosso aluno *precisa desenvolver; trabalhar na sequência, não atropelando o processo de ensino. (Q2 – PEI 107)*

A formação ***reforçou a necessidade de planejar propostas interdisciplinares*** *que valorizem a curiosidade, o protagonismo infantil e promovam aprendizagens significativas e lúdicas. (Q2 – PEI 108)*

Com certeza, o curso de formação fez-me melhorar a articulação e intencionalidade da prática no ensino de Matemática *que, anteriormente, era mais intuitivo. (Q2 – PEI 109)*

O curso de formação continuada ***ajudou a planejar propostas mais integradas, significativas e lúdicas****. Passei a utilizar atividades que conectam a Matemática às brincadeiras, às interações e às situações reais da rotina, tornando meu trabalho mais intencional e coerente com a BNCC. (Q2 – PEI 110)*

Melhorou muito minha estrutura no planejamento, *efetivando uma melhor prática letiva. (Q2 – PEI 111)*

A formação ajudou-me ***a planejar propostas matemáticas mais integradas aos demais Campos de Experiência****, conectando linguagem, movimento, convivência e artes para tornar a aprendizagem mais completa e significativa. (Q2 – PEI 112)*

O curso de formação continuada ***trouxe-me orientações práticas para planejar propostas mais completas****, mostrou exemplos de atividades que articulam diferentes linguagens e ampliou minha visão sobre como observar o raciocínio matemático durante brincadeiras, histórias, movimentos e interações. Isso tornou meu planejamento mais intencional e coerente com a BNCC. (Q2 – PEI 113)*

O curso ajudou-me a ***planejar a Matemática de forma mais intencional e integrada****, entendendo como cada Campo de Experiência pode contribuir para explorar quantidades, formas, medidas e noções espaciais. Passei a criar propostas mais significativas, contextualizadas e diversificadas, usando linguagem, movimento, arte e interação social para fortalecer o pensamento matemático das crianças. (Q2 – PEI 114)*

O curso ***contribuiu para que eu planejasse de forma mais intencional a articulação entre os Campos de Experiência,*** *percebendo como cada um pode enriquecer o ensino da Matemática na pré-escola e tornar as propostas mais significativas e contextualizadas para as crianças. (Q2 – PEI 115)*

Contribui para o planejamento de propostas pedagógicas que favoreçam o ensino da Matemática *na Educação Infantil. (Q2 – PEI 116)*

Começo meu planejamento, observando os interesses e necessidades das crianças. Em seguida, penso em como os conceitos matemáticos podem ser explorados dentro do tema proposto no material BDA. A articulação entre os Campos de Experiência acontece naturalmente quando o ***planejamento parte de experiências reais e significativas.*** *(Q2 – PEI 117)*

A formação trouxe-me muita novidade e ***aprendizado que será integrado a meu plano de aula.*** *(Q2 – PEI 118)*

Ao planejar, penso no objetivo matemático central e busco integrar os demais Campos de Experiência*, criando situações em que a criança explore o corpo, a linguagem, as interações sociais e as expressões artísticas de forma conjunta, tornando a aprendizagem mais rica e significativa. (Q3 – PEI 89)*

Ao planejar uma atividade com intencionalidade matemática, percebo que é possível relacioná-la com os diferentes Campos de Experiência. *Reconheço, porém, que ainda encontro algumas dificuldades nesse processo, já que, até então, eu não fazia essa articulação de forma consciente. Com o curso, tenho refletido mais sobre minha prática e buscado pesquisas na Internet para aprimorar meu planejamento e minha didática. Dessa forma, procuro avançar a cada dia, trazendo aos alunos uma aprendizagem mais significativa e prazerosa. (Q3 – PEI 90)*

Penso em ***práticas concretas que favoreçam a intencionalidade matemática.*** *(Q3 – PEI 91)*

O curso de formação continuada ajudou-me a ***compreender sobre a importância da intencionalidade pedagógica*** *e da articulação entre os Campos de Experiência. Hoje, tenho consciência de que a Matemática está presente em diversas situações do cotidiano infantil e pode ser potencializada por meio de atividades que envolvam movimento, arte, linguagem e relações sociais. (Q3 – PEI 92)*

Ao planejar com intencionalidade matemática, considero contextos do cotidiano que integrem os Campos de Experiência*, promovendo movimento, expressão, interação e linguagem. Priorizo propostas lúdicas que estimulem a exploração, a criatividade e a resolução de problemas, favorecendo uma aprendizagem significativa. (Q3 – PEI 93)*

Primeiramente, penso em quais campos as minhas crianças estão apresentando maior dificuldade, ***programo a atividade que consegue alcançar meu objetivo*** *e, depois, avalio quais campos ela está inserida. (Q3 – PEI 94)*
Vejo quais as áreas e conceitos que ainda estão em processo ***para aplicar com intencionalidade a Matemática.*** *(Q3 – PEI 95)*
Primeiro pensar no que se quer ensinar ou qual dificuldade precisa ser sanada*. Posteriormente, escolher a proposta que melhor se adequa e, assim, pontuar quais outras possibilidades podem ser exploradas a partir da prática inicial. (Q3 – PEI 96)*
Quando recebo o ***planejamento de meus professores,*** *procuro ajudar a implementar as atividades proposta. (Q3 – PEI 97)*
Quando se planeja uma atividade, deve-se colocar a intenção *daquela atividade e o resultado esperado. (Q3 – PEI 98)*
Primeiramente, temos que identificar o objetivo, relacionando-o com os Campos de Experiência*, escolhendo uma situação e fazendo a mediação e avaliação da atividade. (Q3 – PEI 99)*
Ao planejar uma atividade, para a pré-escola, com intencionalidade matemática*, meu processo de pensamento começa considerando que, segundo a BNCC, a aprendizagem na Educação Infantil deve acontecer de forma integrada, partindo das experiências significativas da criança. (Q3 – PEI 100)*
A intencionalidade será o ponto de partida. Por meio das práticas pedagógicas, *conseguirei identificar os objetivos que foram englobados ao objetivo central. (Q3 – PEI 101)*
Ao planejar uma atividade com intencionalidade matemática*, busco sempre partir do interesse das crianças e do contexto em que estão inseridas. Penso em como os conceitos matemáticos podem ser vivenciados de forma concreta, lúdica e significativa, e em quais situações do cotidiano eles podem surgir naturalmente. (Q3 – PEI 102)*
Planejar com intencionalidade matemática *vai além de ensinar números. Efetivamente, é criar situações lúdicas e interativas que favoreçam a aprendizagem por meio da ação, experimentação, convivência e linguagem. (Q3 – PEI 103)*
Ao ***elaborar uma atividade com intencionalidade matemática*** *para meus alunos, primeiro observo as dificuldades e necessidades das crianças e, depois, pesquiso atividades que possam contribuir para a aprendizagem delas e os Campos de Experiência que contemplem essa proposta pedagógica. (Q3 – PEI 104)*
Ao planejar minhas aulas, tento ***incluir os campos que contemplam ou aproximam-se do objetivo.*** *(Q3 – PEI 105)*
Ao ***planejar uma atividade com intencionalidade matemática para a pré-escola****, é essencial garantir que ela esteja integrada aos Campos de Experiência da BNCC, promovendo uma aprendizagem significativa, lúdica e contextualizada. (Q3 – PEI 106)*
Ao ***planejar uma atividade com intencionalidade matemática na*** *pré-escola, busco sempre garantir que ela seja significativa, lúdica e contextualizada, partindo do princípio de que a aprendizagem nessa etapa ocorre de forma integrada e global. (Q3 – PEI 107)*
Ao planejar uma atividade com intencionalidade matemática para a pré-escola*, procuro contemplar a articulação entre os diferentes Campos de Experiência de forma integrada, considerando a criança como sujeito ativo e capaz de aprender por meio de múltiplas linguagens.* ***O primeiro passo do meu processo de planejamento é definir qual conceito matemático desejo explorar****, como contagem, classificação, comparação, noções de espaço ou medidas. Em seguida, reflito sobre situações do cotidiano infantil que possam dar significado a esse conceito, aproximando-o da realidade da criança. (Q3 – PEI 108)*
Ao ***planejar uma atividade com intencionalidade matemática é preciso identificar o objetivo, buscar situações-problema dentro de outros Campos de Experiência****, criar vivências que permitam a observação e a interação da criança com conceitos matemáticos e, por fim, registrar as aprendizagens. (Q3 – PEI 109)*
Ao ***planejar uma atividade com intencionalidade matemática articulada com os outros Campos de Experiência****, o primeiro passo seria definir o objetivo de aprendizagem do campo matemático. Após isso, penso numa atividade que possa contemplar o objetivo escolhido; em seguida, procuro articular todos os campos para que as experiências das crianças aconteçam em sua totalidade. (Q3 – PEI 110)*
Seleciono os objetivos que desejo alcançar, depois planejo as atividades *que contemplarão esses objetivos. (Q3 – PEI 111)*
Planejar uma atividade com intencionalidade matemática exige pensar além dos números*, o planejamento precisa estar aberto à curiosidade e à iniciativa da criança, trazendo muitos desafios. (Q3 – PEI 112)*
Ao planejar uma atividade com intencionalidade matemática pedagógica*, começo definindo qual processo mental quero desenvolver (correspondência, classificação, comparação, sequenciação,*

seriação, inclusão, conservação). Em seguida, penso em uma situação lúdica e significativa, para a criança, que envolva o cotidiano ou o brincar, garantindo motivação e sentido. (Q3 – PEI 113)
***Para elaborar uma atividade intencional é preciso pensar onde será realizada,** de que forma e o que se utilizará para essa aula. Por fim, quais objetivos, relacionados aos Campos de Experiência de acordo com aprendizagens necessárias a essas faixas etárias, serão alcançados. (Q3 – PEI 114)*
***Para articular os Campos de Experiência em uma atividade matemática com intencionalidade, o processo de pensamento começa definindo o objetivo** matemático central, que servirá como fio condutor para planejar ações em diferentes campos, como "O Eu, o Outro e o Nós" (interações sociais) e "Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação" (linguagem). Seguidamente, é preciso escolher um tema relevante para as crianças, como uma brincadeira com materiais concretos, e planejar como esse tema abordará os sete processos mentais (correspondência, comparação, classificação, sequenciação, seriação, conservação e inclusão), incentivando o diálogo, a imaginação e a exploração. (Q3 – PEI 115)*
***O planejamento é elaborado para melhorar o aprendizado** das crianças. (Q3 – PEI 116)*
*Bem. **Planejamento com música**, parlendas e outras atividades. (Q3 – PEI 117)*
***Ao planejar uma atividade com intencionalidade matemática, procuro contemplar a articulação entre os diferentes Campos de Experiência,** objetivando que a aprendizagem aconteça de maneira integrada, lúdica e significativa. (Q3 – PEI 118)*
*Busco **elaborar planejamentos com mais dinâmicas** e jogos. (Q3 – PEI 119)*
*Escolho temas e conteúdos (BNCC), **defino objetivos de aprendizagem dentro dos Campos de Experiência**, escolho o máximo possível de atividades significativas e lúdicas, faço a sondagem do conhecimento prévio das crianças, respeito a rotina (chamada, quantos somos, dia da semana etc.). (Q3 – PEI 120)*
*Descrevo passo a passo**, todo o processo da atividade realizada.** (Q3 – PEI 121)*
***Ao planejar uma atividade com intencionalidade matemática para a pré-escola, penso primeiro em qual conceito matemático quero desenvolver, e depois, busco integrá-lo de forma natural aos demais Campos de Experiência da BNCC.** Considero os interesses das crianças, crio uma situação lúdica e exploratória, reflito como a experiência envolve o corpo, a linguagem, a imaginação, as artes e as relações sociais. Planejo perguntas que estimulem o raciocínio, organizo materiais que favoreçam a investigação e acompanho o processo por meio de observação e registro. (Q3 – PEI 122)*
***Planejamento com sequência didática** para que contemple todas as áreas do conhecimento. (Q3 – PEI 123)*
*Podem ser **atividades pensadas para trabalhar mais de uma habilidade**, trabalhando, por exemplo, contagem e escrita. (Q3 – PEI 124)*
***Guio-me pelos objetivos de aprendizagem e Campos de Experiência.** (Q3 – PEI 125)*
***Ao planejar atividades matemáticas, começo definindo o objetivo e escolho um contexto do cotidiano, articulando, intencionalmente, outros Campos de Experiência**. Integro movimento, linguagem, convivência e artes para que a Matemática aconteça de forma lúdica, significativa e conectada à realidade da turma. (Q3 – PEI 126)*
*Escolher uma ou duas habilidades **e desenvolver atividades com o objetivo** de alcançar essas habilidades escolhidas. (Q3 – PEI 127)*
***Ao planejar uma atividade com intencionalidade matemática, busco conectar os diferentes Campos de Experiência, integrando movimentos, cores e interações sociais.** Vejo o quanto esses aspectos podem ser enriquecedores, garantindo, então, que as crianças vejam a Matemática como parte de suas vivências, tornando o aprendizado mais leve e divertido. (Q3 – PEI 128)*
*Ao **planejar uma atividade com intencionalidade matemática, como você contempla a articulação** entre os diferentes Campos de Experiência? Descreva seu processo de pensamento ao elaborar o planejamento para a pré-escola. (Q3 – PEI 129)*
*Ao **criar e recriar, uso estratégias que darão certo**; não tenho dificuldades se pesquiso. (Q4 – PEI 102)*
*Não encontro desafios, e isso já faz **parte do meu fazer pedagógico.** (Q4 – PEI 103)*
***Equilibrar a intencionalidade pedagógica com a ludicidade, pois a criança aprende pela exploração, pelo movimento e pela imaginação**; todavia, ao mesmo tempo, é preciso garantir que as experiências favoreçam o desenvolvimento de noções matemáticas sem que se tornem atividades mecânicas. (Q4 – PEI 104)*
*Se o professor for pesquisador, conseguirá **contemplar em seu planejamento todas as habilidades necessárias** para o desenvolvimento das crianças. (Q4 – PEI 105)*
*Às vezes, demoro a **encontrar na base os objetivos de aprendizagem** que realmente descrevam, claramente, o objetivo que pretendemos alcançar; eu procuro aquele que melhor se relaciona e, então, sigo com meu planejamento. (Q4 – PEI 106)*

Com base nos excertos apresentados na Unidade de Registro “Planejamento com Intencionalidade Pedagógica”, percebemos que os professores compreendem o planejamento pedagógico como um momento essencial para viabilizar a articulação entre os Campos de Experiência, uma vez que o planejamento antecede a ação. Trata-se do espaço de elaboração metodológica que assegura a intencionalidade da prática letiva em sala de aula.

A articulação do conhecimento matemático exige um processo rigoroso de seleção prévia: o professor consulta o documento da BNCC, identifica os códigos alfanuméricos correspondentes aos objetivos de aprendizagem e os utiliza como referência para enriquecer sua proposta didática. Sem esse procedimento antecipatório, há o risco de que a articulação se torne superficial e desprovida de intencionalidade pedagógica.

> Na fase pré-ativa, ou seja, antes da aula ou antes da ação propriamente dita do professor, tem-se o planejamento das ações, onde o educador apresenta suas intencionalidades em termos das atividades que pretende desenvolver durante a aula. Essa fase possibilita o professor refletir para a ação, planejando e analisando-as tendo em vista o modo como as desenvolverá em sala de aula. Nesse sentido, pode-se dizer que ao planejar algo é desejável obter resultados satisfatórios, cuja intenção é que seja realístico e aplicável, nesse contexto, à sala de aula. De fato, há uma intencionalidade pedagógica subjacente a este planejar (Souza, 2014, p. 119)

O planejamento pedagógico constitui um dos principais instrumentos de organização da prática docente, pois orienta a definição dos objetivos de aprendizagem, das estratégias metodológicas e da articulação entre os diferentes Campos de Experiência na Educação Infantil.

Para complementar essa análise, apresentamos, na Tabela 27, as respostas dos 144 professores participantes da pesquisa em relação à assertiva da Escala Likert: “**Considero importante, ao planejar atividades de Matemática, explicitar os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de outros Campos de Experiência além de “Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações”.**

Tabela 27 - Assertiva Planejamento Pedagógico — Campos de Experiência

	CT	C	S/O	D	DT	Total	RM = ∑(fi.Vi)/(NS)	Percentual de Concordância
Assertiva	65	74	3	2	0	144	4,40	88,06%

Fonte: dados da pesquisa

Os dados apresentados na Tabela 27 evidenciam elevado nível de concordância dos professores quanto à importância de explicitar, no planejamento das atividades de Matemática, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento articulados aos demais Campos de Experiência. Dos 144 participantes, 139 manifestaram concordância com a assertiva, enquanto apenas 2 apresentaram discordância e 3 permaneceram sem parecer.

O Ranking Médio (RM = 4,40) e o percentual de concordância de 88,06% atestam que os docentes reconhecem o planejamento pedagógico como elemento precípuo para promover a integração entre os conhecimentos matemáticos e os demais Campos de Experiência, fortalecendo uma prática pedagógica intencional, integrada e coerente com os pressupostos da BNCC.

Os resultados anuem à pesquisa de Bachtchen (2022, p. 139), ao ressaltar que a formação continuada repercute diretamente na organização do planejamento e na prática docente. Ao analisar as percepções dos professores sobre a implementação da BNCC, a autora destaca: “Na elaboração do planejamento anual, dos planos de aula, na forma de avaliar as crianças, na forma de compreender as especificidades do trabalho para cada faixa etária, na organização das práticas pedagógicas e na seleção de atividades”.

Essas evidências fortalecem os resultados desta pesquisa ao exporem que o planejamento pedagógico, quando fundamentado na articulação entre os Campos de Experiência e orientado pelos objetivos de aprendizagem da BNCC, favorece a construção de práticas letivas mais intencionais, integradas e contextualizadas. Diante disso, compreendemos que explicitar, no planejamento, os objetivos matemáticos articulados aos demais Campos de Experiência constitui um elemento essencial para promover aprendizagens significativas e o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil.

Seguindo, apresentamos, na Tabela 28, as respostas dos 144 professores participantes da pesquisa em relação à assertiva da Escala Likert: **“Considero importante descrever em meu planejamento semanal/quinzenal como as noções matemáticas serão trabalhadas em articulação com outros Campos de Experiência”.**

Tabela 28 - Assertiva - Campos de Experiência - Planejamento Pedagógico

	CT	C	S/ O	D	DT	Total	RM = ∑(fi.Vi)/(NS)	Percentual de Concordância
Assertiva	**73**	**61**	**7**	**3**	**0**	**144**	**4,42**	**88,33%**

Fonte: dados da pesquisa

A análise dos resultados apresentados na Tabela 28, sinaliza um elevado nível de concordância dos professores quanto à importância de descrever, no planejamento semanal ou quinzenal, como as noções matemáticas serão articuladas aos demais Campos de Experiência. Dos 144 participantes da pesquisa, 134 manifestaram concordância com a assertiva, sendo 73 respondentes na opção “Concordo totalmente” e 61 na opção “Concordo”, enquanto apenas três apresentaram discordância e sete permaneceram sem opinião.

O Ranking Médio (RM = 4,42) e o percentual de concordância de 88,33% evidenciam que os docentes atribuem ao planejamento pedagógico um papel estratégico na organização de práticas

que promovam a integração entre os conhecimentos matemáticos e os demais Campos de Experiência da BNCC.

Essa afirmativa encontra respaldo na pesquisa de Bachtchen (2022, p. 140), ao evidenciar que o planejamento assume papel central na organização das práticas pedagógicas, afirmando que "os fatores elencados reforçam o espaço que o planejamento passa a ocupar na docência, como uma ferramenta para conferir objetivo e intencionalidade às ações desenvolvidas com as crianças".

A citação dialoga diretamente com os resultados desta pesquisa ao demonstrar que a explicitação, no planejamento pedagógico, da articulação entre as noções matemáticas e os diferentes Campos de Experiência fortalece a intencionalidade docente e qualifica a organização das práticas educativas. Sob esse ponto de vista, compreendemos que um planejamento sistematizado e articulado potencializa a construção de experiências de aprendizagem mais integradas, favorecendo a mediação pedagógica, a aprendizagem significativa e a efetivação de práticas coerentes com os princípios que orientam a Educação Infantil.

Seguindo, apresentamos, na Tabela 29, as respostas dos 144 professores participantes da pesquisa em relação à assertiva da Escala Likert: "**O curso de formação continuada tem me proporcionado recursos e/ou instrumentos que contribuirão para melhorar o meu planejamento pedagógico na pré-escola?"**

Tabela 29 - Assertiva Melhoria do Planejamento Pedagógico

	CT	C	S/O	D	DT	Total	RM = ∑(fi.Vi)/(NS)	Percentual de Concordância
Assertiva	82	58	3	1	0	144	4,53	90,69%

Fonte: dados da pesquisa

Os dados da Tabela 29 evidenciam elevada concordância dos participantes quanto às contribuições do curso de formação continuada para a melhoria do planejamento pedagógico, uma vez que 82 professores assinalaram "Concordo totalmente" e 58 "Concordo". Esses resultados resultaram no Ranking Médio (RM = 4,53) e percentual de concordância de 90,69%.

Tais indicadores demonstram que os processos formativos contribuíram significativamente para ampliar os conhecimentos docentes, fortalecer a intencionalidade pedagógica e favorecer a elaboração de propostas mais integradas, contextualizadas e alinhadas aos pressupostos da BNCC.

Esse resultado vai ao encontro da pesquisa desenvolvida por Bachtchen (2022), ao asseverar que a formação continuada fortalece a organização do trabalho docente e oferece maior segurança ao professor na elaboração de seus planejamentos.

Conforme destaca a autora:

> Antes da BNCC eu me sentia perdida na organização e planejamento. Após a BNCC contribuiu na organização, na estrutura, na frequência, no diário, nos conteúdos e são saberes e conhecimentos, mais a complementação obtida a partir dos objetivos desenvolvidos. Então a organização dos relatórios de acordo com a BNCC foi fundamental para nós nos organizarmos no nosso dia a dia. E o papel e a finalidade da formação continuada é muito importante para nós profissionais da educação foi fundamental. (Bachtchen, 2022, p. 140).

A compreensão apresentada por Bachtchen (2022) aproxima-se dos resultados desta pesquisa ao demonstrar que a formação continuada não apenas amplia os conhecimentos sobre a BNCC, mas também oferece subsídios concretos para reorganizar o planejamento pedagógico, qualificar as práticas docentes e fortalecer a intencionalidade educativa.

Assim, os elevados índices de concordância observados na Tabela 29 confirmam que os docentes reconhecem o processo formativo como elemento essencial para o aperfeiçoamento do planejamento e para a construção de propostas pedagógicas mais articuladas aos Campos de Experiência, favorecendo aprendizagens mais significativas na Educação Infantil.

Continuando, apresentamos, na Tabela 30, as respostas dos 144 professores participantes da pesquisa em relação à questão objetiva: **Em seu planejamento pedagógico (antes do encontro formativo), você procurava realizar a articulação entre os diferentes Campos de Experiência de forma intencional para trabalhar os conhecimentos de Matemática?**

Tabela 30 - Lacunas Formativas dos Professores

Opções	Frequência	Percentual
Semanalmente	73	50,7%
Quinzenalmente	54	37,5%
Mensalmente	7	4,9%
Bimestralmente	1	0,7%
Quase nunca	9	6,3%
Total	144	100,0%

Fonte: dados da pesquisa

Os dados apresentados na Tabela 30 informam que, antes do início do processo formativo, a maioria dos professores já procurava articular, de forma intencional, os diferentes Campos de Experiência ao ensino dos conhecimentos matemáticos na pré-escola. Dos 144 participantes, 73 docentes (50,7%) afirmaram realizar essa articulação semanalmente, enquanto 54 (37,5%) relataram desenvolvê-la quinzenalmente. Esses resultados revelam que parcela significativa dos professores já reconhecia a importância de integrar os conhecimentos matemáticos às experiências infantis preconizadas pela BNCC.

No entanto os dados também evidenciam lacunas no processo de planejamento pedagógico. Sete professores (4,9%) afirmaram realizar essa articulação apenas mensalmente, um docente (0,7%) declarou fazê-la bimestralmente e nove participantes (6,3%) responderam que quase nunca

promoviam essa integração de forma intencional. Esses percentuais, ainda que reduzidos, exibem que parte dos docentes ainda encontrava dificuldades para sistematizar a articulação entre os Campos de Experiência e o ensino da Matemática em suas práticas cotidianas.

Os resultados dialogam com a pesquisa de Bachtchen (2022, p. 140), que identificou insegurança dos docentes na organização do planejamento pedagógico antes do aprofundamento dos estudos sobre a BNCC. Conforme relata uma professora participante da investigação: “Para fazer o planejamento a gente olhava de outras escolas daí você pensava: ‘Nessa faixa etária, acho que conseguem fazer isso, acho que conseguem aquilo’, era bem complicado fazer o planejamento; agora com a BNCC ficou bem mais fácil”.

A evidência apresentada por Bachtchen (2022) reforça os resultados desta pesquisa ao demonstrar que, embora muitos professores já buscassem integrar os Campos de Experiência em seus planejamentos, essa articulação nem sempre ocorria de forma consciente, sistematizada e fundamentada nos objetivos de aprendizagem. Em vista disso, a formação continuada assume papel estratégico ao ampliar a compreensão dos docentes acerca da intencionalidade pedagógica, fortalecer o planejamento e favorecer práticas educativas mais integradas, contextualizadas e coerentes com os pressupostos da BNCC, contribuindo para a promoção de aprendizagens mais significativas na Educação Infantil.

Com base no movimento dialógico desenvolvido na Unidade de Registro *“Planejamento com Intencionalidade Pedagógica”*, compreendemos que os professores participantes passaram a reconhecer o planejamento como elemento estruturante da prática letiva e condição indispensável para a articulação intencional entre os Campos de Experiência da BNCC e os conhecimentos matemáticos na Educação Infantil. As narrativas afiançam que, após a participação no curso de formação continuada, os docentes ampliaram sua compreensão acerca da necessidade de definir objetivos de aprendizagem, selecionar intencionalmente os Campos de Experiência, organizar propostas integradas, contextualizadas e lúdicas e utilizar a avaliação como instrumento de acompanhamento das aprendizagens.

Os resultados das Tabelas 27, 28, 29 e 30 corroboram essa compreensão ao demonstrarem elevados índices de concordância quanto à importância da explicitação dos objetivos, da articulação entre os Campos de Experiência no planejamento e das contribuições da formação continuada para o aperfeiçoamento das práticas letivas. Em diálogo com Bachtchen (2022), compreendemos que a BNCC passou a oferecer maior segurança para a organização do planejamento docente, outorgando intencionalidade às ações pedagógicas e favorecendo a sistematização do trabalho educativo.

Nessa concepção, ainda que parte dos participantes já articulasse os Campos de Experiência antes do processo formativo, os resultados desta pesquisa indicam que a formação continuada fortaleceu essa prática, proporcionando maior fundamentação teórica, sistematização e intencionalidade pedagógica na elaboração dos planejamentos.

Desse jeito, compreendemos que a visão dos professores converge para o entendimento de que o planejamento intencional constitui o principal instrumento de mediação entre os pressupostos da BNCC e a prática letiva na Educação Infantil, permitindo transformar orientações curriculares em experiências pedagógicas integradas, contextualizadas e significativas. Tal compreensão reitera que a articulação entre os Campos de Experiência e os conhecimentos matemáticos depende de um planejamento fundamentado, reflexivo e flexível, capaz de considerar as especificidades das crianças e de promover aprendizagens significativas na pré-escola, em consonância com as discussões apresentadas por Bachtchen (2022) a respeito da centralidade do planejamento na organização do trabalho docente.

5.3.2 Unidade de Registro - Aperfeiçoamento da Prática Letiva

A Unidade de Registro **—** Aperfeiçoamento da Prática Letiva — possuiu 19 recorrências, as quais apresentamos, a seguir, os excertos dos participantes.

> *Trouxe maior clareza em relação a como devemos organizar o **uso dos Campos de Experiência nas ações desenvolvidas em sala.** (Q2 – PEI 1)*
> *Contribuiu, significativamente, para a minha prática letiva ao ampliar minha compreensão sobre **como integrar os Campos de Experiência ao ensino da Matemática na pré-escola** (Q2 – PEI 2)*
> *O curso de formação continuada trouxe **contribuições relevantes para a minha prática docente**, principalmente no que se refere à articulação dos Campos de Experiência no ensino da Matemática na pré-escola. (Q2 – PEI 3)*
> ***O curso de formação continuada contribuiu de forma significativa para a minha prática letiva**, principalmente ao ampliar minha compreensão sobre a importância da articulação entre os Campos de Experiência no desenvolvimento dos conhecimentos matemáticos na pré-escola. (Q4 – PEI 4)*
> ***Realizaremos mais práticas como essas,** visando estimular meus professores. (Q2 – PEI 5)*
> ***Tem contribuído com minha prática pedagógica.** (Q2 – PEI 6)*
> ***Ampliou meu conhecimento e contribuiu com minha prática.** (Q2 – PEI 7)*
> ***Ajudou a confirmar o meu fazer pedagógico**. (Q2 – PEI 8)*
> ***Novas ideias de atividades psicomotora e matemática** — ideias incríveis que com certeza levarei para a sala de aula. (Q2 – PEI 9)*
> *Sim, **o curso contribuiu com novas estratégias para desenvolver as atividades** com as crianças na sala de aula. (Q2 – PEI 10)*
> ***Contribuiu para minha prática pedagógica** em sala de aula. (Q2 – PEI 11)*
> *Conhecimento e **sugestões de atividades a serem desenvolvidas** em sala de aula. (Q2 – PEI 12)*
> ***Contribui para uma prática que vai ao encontro das necessidades** dos meus alunos. (Q2 – PEI 13)*
> ***Contribuiu para deixar a minha prática mais rica.** (Q2 – PEI 14)*
> *O curso de formação continuada vem contribuindo, profundamente, **para minha prática de ensino de Matemática na pré-escola,** ao fornecer novos conhecimentos e metodologias para a articulação dos Campos de Experiência. Isso, sem dúvida, promove uma aprendizagem mais significativa para as crianças. (Q2 – PEI 15)*
> *A formação **contribui para o melhoramento da qualidade do ensino**, mantendo-o atualizado. (Q2 – PEI 16)*

> ***Mais possibilidades para trabalhar e desenvolver o ensino*** *da Matemática. (Q2 – PEI 17)*
> ***Auxiliou-me no incentivo a buscar melhores resultados.*** *(Q2 – PEI 18)*
> *O* ***curso de formação continuada trouxe contribuições significativas para a minha prática letiva****, especialmente no que se refere à articulação dos Campos de Experiência no ensino de Matemática na pré-escola. (Q2 – PEI 19)*

Com base nos relatos apresentados, percebemos que a formação continuada contribuiu substancialmente para o fortalecimento da prática letiva dos professores participantes, em particular no que concerne à articulação dos Campos de Experiência da BNCC com o ensino da Matemática na pré-escola.

Os excertos explicitam que os docentes ampliaram seus conhecimentos teóricos e metodológicos, adquirindo maior clareza acerca da organização dos Campos de Experiência e da elaboração de propostas pedagógicas mais integradas, lúdicas e relevantes (Q2 – PEI 01; Q2 – PEI 02; Q2 – PEI 04).

As falas também expressam que a formação favoreceu o acesso a novas estratégias, atividades psicomotoras e possibilidades metodológicas capazes de enriquecer o trabalho pedagógico e aproximar as experiências matemáticas do cotidiano das crianças (Q2 – PEI 09; Q2 – PEI 10; Q2 – PEI 17). Os resultados conectam-se com Grando (2020, p. 19), ao anunciar que:

> O foco está centrado na aprendizagem matemática a partir das atividades lúdicas que são exploradas com as crianças na Educação Infantil. As nossas experiências junto com professoras de educação infantil ao longo de 20 anos, tem nos mostrado que há quatro atividades lúdicas potencializadoras de exploração da matemática: a brincadeira, o jogo, o projeto (pesquisa) e a história infantil. (Grando, 2020, p. 19).

Essa perspectiva articula-se com os achados da pesquisa no momento em que mostra que o aperfeiçoamento da prática letiva ocorre quando o professor amplia seu repertório metodológico e organiza experiências de aprendizagem fundamentadas na ludicidade, na investigação e na participação ativa das crianças. Para mais, os participantes destacam que o percurso formativo fortaleceu a reflexão sobre o fazer pedagógico, contribuiu para a atualização profissional e incentivou a construção de práticas mais coerentes com as necessidades das crianças e com os pressupostos da BNCC (Q2 – PEI 08; Q2 – PEI 13; Q2 – PEI 16).

Nessa mesma direção, os achados interagem com Franco (2016, p. 541) ao destacar que:

> As práticas pedagógicas são aquelas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais. São práticas carregadas de intencionalidade uma vez que o próprio sentido de práxis se configura por meio do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação (Franco, 2016, p. 543).

Essa compreensão evidencia que o aperfeiçoamento da prática letiva ultrapassa a incorporação de novas metodologias, abrangendo o fortalecimento da consciência pedagógica, da intencionalidade docente e da capacidade de planejar experiências de aprendizagem significativas.

Por conseguinte, compreendemos que a formação continuada se constituiu como espaço de ressignificação da prática docente, promovendo maior segurança pedagógica, ampliação dos saberes profissionais e fortalecimento de práticas educativas mais contextualizadas, investigativas e importantes na Educação Infantil.

Dando continuidade, apresentamos, na Tabela 31, as respostas dos 144 professores participantes da pesquisa em relação à assertiva da Escala Likert: **“Após o curso de formação continuada, passarei a diversificar mais as minhas estratégias para trabalhar com os conhecimentos de Matemática na pré-escola”.**

Tabela 31 - Assertiva Conexões entre a Teoria e a Prática

Escala Likert	CT	C	S/O	D	DT	Total	RM = ∑(fi.Vi)/(NS)	Percentual de Concordância
Assertiva	**85**	**56**	**2**	**1**	**0**	**144**	**4,56**	**91,25%**

Fonte: dados da pesquisa

Tomando por base os dados apresentados na Tabela 31 e no movimento dialógico da Unidade de Registro “Aperfeiçoamento da Prática Letiva”, identificamos que a formação continuada contribuiu, significativamente, para ampliar a disposição dos professores em diversificar suas estratégias pedagógicas no ensino da Matemática na pré-escola. Dos 144 participantes da pesquisa, 85 docentes assinalaram “Concordo totalmente” e 56 “Concordo”, sinalizando forte reconhecimento das contribuições do curso para o enriquecimento das práticas letivas e para a construção de propostas mais integradas, lúdicas e contextualizadas. Apenas um participante manifestou discordância e dois permaneceram sem opinião.

O Ranking Médio (RM = 4,56) indicam uma avaliação extremamente positiva da assertiva, corroborada pelo percentual de concordância de 91,25%.

Os resultados revelam que os processos formativos favoreceram a ampliação dos conhecimentos metodológicos dos docentes, fortalecendo a relação entre teoria e prática e motivando a utilização de estratégias diversificadas articuladas aos Campos de Experiência da BNCC.

Alicerçado no movimento dialógico desenvolvido na Unidade de Registro “Aperfeiçoamento da Prática Letiva”, compreendemos que a formação continuada contribuiu de maneira significativa para o fortalecimento da prática pedagógica dos professores participantes, promovendo a ampliação dos conhecimentos teóricos e metodológicos necessários à articulação entre os Campos de Experiência da BNCC e o ensino da Matemática na pré-escola. As narrativas

ressaltam que, após a participação no curso de extensão, os docentes passaram a incluir, de forma mais consciente, estratégias diversificadas, propostas lúdicas, atividades contextualizadas e metodologias integradoras em seus planejamentos e práticas letivas, fortalecendo a intencionalidade pedagógica e a qualidade das experiências de aprendizagem.

Tais resultados dialogam com Souza (2014, p. 119), ao dizer que:

> Na fase pré-ativa, ou seja, antes da aula ou antes da ação propriamente dita do professor, tem-se o planejamento das ações, onde o educador apresenta suas intencionalidades em termos das atividades que pretende desenvolver durante a aula. Essa fase possibilita o professor refletir para a ação, planejando e analisando-as tendo em vista o modo como as desenvolverá em sala de aula [...] Souza (2014, p. 119)

Evidencia-se que o aperfeiçoamento da prática docente está diretamente relacionado à reflexão e à intencionalidade do planejamento pedagógico. Os resultados da Tabela 31 corroboram essa compreensão ao apresentarem elevado índice de concordância quanto às contribuições da formação para a diversificação das estratégias de ensino, revelando que o percurso formativo favoreceu maior articulação entre teoria e prática, inovação metodológica e segurança profissional.

Franco (2016, p. 545), igualmente, destaca que:

> Quando um professor é formado de modo não reflexivo e não dialógico, desconhecendo os mecanismos e os movimentos da práxis, não saberá potencializar as circunstâncias que estão postas à prática. Desistirá e replicará fazeres. O professor precisa ser dialogante, crítico, reflexivo, pesquisador, organizador de circunstâncias de aprendizagem, gestor de aprendizagem, ampliando sua consciência sobre as intencionalidades que presidem sua prática. (Franco, 2016, p. 545)

Reiteramos que a formação continuada constitui elemento basilar para a ressignificação da prática docente. Dessarte, compreendemos que a visão dos professores converge para o entendimento de que o processo formativo potencializou o aperfeiçoamento da prática letiva, explicitando mudanças concretas na forma de incluir os Campos de Experiência da BNCC no ensino da Matemática e fortalecendo práticas pedagógicas mais integradas, reflexivas, contextualizadas e comprometidas com o desenvolvimento integral das crianças da pré-escola.

5.3.3 Unidade de Registro - Articulação Teoria e Prática

A Unidade de Registro — Articulação Teoria e Prática — possui 15 recorrências, as quais apresentamos, a seguir, os relatos dos participantes.

> ***Trouxe muita clareza da parte teórica*** *e fez-me encarar as práticas com mais propriedade. (Q2 – PEI 23)*

> ***Contribuiu com dicas teóricas*** *que posso realizar com os alunos na escola. (Q2 – PEI 24)*
> ***Trouxe-me segurança no meu trabalho*** *que, por vezes, é criticado por alguns colegas que ainda tem dificuldade em aceitar a ludicidade. (Q2 – PEI 25)*
> ***Que o lúdico com a prática pedagógica sempre trará bons resultados.*** *Primeiramente, é preciso observar a teoria para poder abordar as necessidades da turma. (Q2 – PEI 26)*
> ***Contribuiu significativamente para minha prática pedagógica,*** *aliando a* ***teoria à prática****. (Q2 – PEI 27)*
> ***Renovou a forma de implementar a prática pedagógica em sala de aula.*** *(Q2 – PEI 28)*
> ***Bastante embasamentos teóricos e práticas;*** *sugestões de leituras que enriqueceram e aprimoraram minha prática em sala. (Q2 – PEI 39)*
> ***A teoria alinhada à prática por meio de conceitos*** *e atividades condizentes com a realidade da sala de aula. Do mesmo modo, a importância dessa articulação de forma intencional. (Q2 – PEI 30)*
> ***Contribuiu, ajudando-me a alinhar a teoria à prática*** *e, consequentemente, permitir planejar aulas mais significativas e prazerosas. (Q2 – PEI 31)*
> *A formação* ***contribuiu para a prática docente ao fornecer conhecimentos atualizados sobre metodologias e didática****, permitindo a criação de atividades mais criativas e eficazes que articulam os Campos de Experiência, como a aprendizagem matemática no cotidiano da Educação Infantil. (Q2 – PEI 32)*
> *O curso de formação continuada vem auxiliando-me por intermédio da* ***atualização teórica e do desenvolvimento de novas estratégias de ensino que conectam a teoria à prática****, resultando em aulas mais dinâmicas e contextualizadas. (Q2 – PEI 33)*
> ***O pensar mais pedagógico, lançando mão de atividades*** *que eu já usava, porém, explorando os conceitos matemáticos.*
> ***Conhecimento que permite trabalhar com mais segurança.*** *(Q2 – PEI 34)*
> ***Trouxe conhecimento e significado às práticas.*** *(Q2 – PEI 35)*
> *Preciso dedicar-me mais à pesquisa, às leituras teóricas, sempre* ***atualizando-me aos novos conhecimentos****, ampliando os conhecimentos sobre a BNCC. (Q4 – PEI 03).*

Identificamos nas falas dos professores participantes, que eles reconhecem a importância da aproximação entre os conhecimentos teóricos discutidos na formação continuada e sua efetivação nas práticas letivas desenvolvidas na Educação Infantil.

Os dados compravam que os docentes compreendem que a articulação entre teoria e prática favorece maior intencionalidade no planejamento pedagógico, amplia as possibilidades metodológicas e fortalece a integração entre os Campos de Experiência da BNCC e o ensino da Matemática na pré-escola.

Esse entendimento encontra a assertiva de Franco (2016, p. 545):

> As práticas pedagógicas se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social. Ou seja, as práticas pedagógicas se organizam e se desenvolvem por adesão, por negociação, ou, ainda, por imposição. (Franco, 2016, p. 541).

É importante reforçar que a formação continuada fortalece a reflexão crítica e a ressignificação do fazer pedagógico. Do mesmo modo, os resultados aproximam da perspectiva de Silva (2011, p. 22):

> [...] só na unidade entre teoria e prática pode haver uma práxis transformadora da realidade, pois é a teoria que possibilita, de modo indissociável, o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. No

> entanto, para produzir tal transformação não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente sobre a realidade. (Silva, 2011, p. 22)

Isso mostra que os conhecimentos construídos na formação somente se consolidam quando se materializam em práticas letivas contextualizadas e intencionalmente planejadas. Posto isso, compreendemos que a formação continuada contribuiu para fortalecer a relação entre teoria e prática, promovendo maior segurança pedagógica, reflexão crítica e construção de propostas mais coerentes com as necessidades das crianças e com os princípios da Educação Infantil previstos na BNCC.

Apresentamos, na Tabela 32, as respostas dos 144 professores participantes da pesquisa em relação à questão objetiva: **Em uma escala de 1 a 5, sendo 1 'pouco relevante' e 5 'muito relevante', como você avalia a relevância dos conteúdos abordados no encontro formativo para a sua prática letiva na pré-escola?**

Tabela 32 - Relevância dos Conteúdos do Encontro Formativo

Escala	Frequência	Percentual
1	0	0
2	0	0
3	6	4,2%
4	33	22,9%
5	105	72,9%
Total	144	100,0%

Fonte: dados da pesquisa

Os dados apresentados na Tabela 32 revelam que os conteúdos desenvolvidos no encontro formativo foram amplamente reconhecidos pelos professores participantes como relevantes para sua prática letiva na Educação Infantil. Nenhum participante atribuiu as notas 1 ou 2 à formação, demonstrando que os conteúdos abordados não foram percebidos como inadequados ou desvinculados das demandas do contexto escolar. Em contrapartida, a soma das avaliações positivas (notas 4 e 5) corresponde a 95,8% dos participantes, sendo que 72,9% atribuíram a nota máxima (5). A nota média de 4,69, em uma escala de cinco pontos, evidencia elevado grau de aceitação e aderência da proposta formativa às necessidades pedagógicas dos professores da pré-escola da Rede Municipal de Tangará da Serra (MT).

Esses resultados indicam que os conteúdos trabalhados possibilitam a aproximação entre os referenciais teóricos discutidos durante a formação e sua aplicabilidade nas práticas desenvolvidas em sala de aula.

Franco (2016, p. 545) enfatiza que a prática pedagógica somente fortalece-se quando o professor desenvolve uma postura crítica, reflexiva e consciente das intencionalidades que orientam sua ação docente, compreendendo os movimentos da práxis e ressignificando

continuamente seu fazer pedagógico. Da mesma forma, Silva (2011, p. 22) defende que a transformação da prática educativa ocorre na unidade indissociável entre teoria e prática, uma vez que o conhecimento teórico só produz mudanças consideráveis quando se concretiza em ações pedagógicas intencionalmente planejadas e desenvolvidas no contexto escolar.

Os resultados obtidos reforçam essa perspectiva ao validar que os conteúdos do encontro formativo possibilitaram aos participantes compreender a articulação entre os Campos de Experiência da BNCC para além do plano conceitual, favorecendo sua materialização em práticas letivas mais intencionais, contextualizadas e coerentes com as especificidades da Educação Infantil.

Por esse ângulo, compreendemos que a elevada concentração de avaliações na nota máxima demonstra que a formação continuada conseguiu traduzir os pressupostos teóricos da articulação entre os Campos de Experiência em possibilidades concretas de intervenção pedagógica, fortalecendo a relação entre teoria e prática, a intencionalidade do planejamento e a construção de experiências de aprendizagem mais significativas para as crianças da pré-escola. Essa compreensão encontra respaldo em Lorenzato (2006, p. 9), ao afirmar que: “Se desejamos que as crianças construam significados, é imprescindível que, em sala de aula, o professor lhes possibilite muitas e distintas situações e experiências que devem pertencer ao mundo de vivência de quem vai construir sua própria aprendizagem”.

Tal ponto de vista reforça que a relevância atribuída pelos participantes ao encontro formativo está diretamente relacionada à possibilidade de transformar os conhecimentos discutidos na formação em práticas letivas contextualizadas, significativas e articuladas aos Campos de Experiência da BNCC.

5.3.4 Unidade de Registro – Reflexão e Ressignificação Da Prática Letiva

A Unidade de Registro **—** Reflexão e Ressignificação da Prática Letiva — possuiu 25 recorrências, as quais apresentamos, a seguir, os excertos dos participantes.

> ***Reflexão de como trabalhar de forma lúdica e dinâmica.*** *(Q2 – PEI 121)*
> ***Fez-me refletir sobre a importância de colocar-se em prática o lúdico*** *como base fundamental ao bom desenvolvimento na Educação Infantil. (Q2 – PEI122)*
> *Passei a valorizar as hipóteses das crianças, integrar jogos, histórias, músicas e movimentos nas atividades matemáticas,* ***além de refletir com mais intencionalidade sobre meu planejamento****, visando favorecer aprendizagens mais significativas, mas sempre respeitando o ritmo de cada criança. (Q2 – PEI 123)*
> ***Reflexão — ampliou o meu conhecimento.*** *(Q2 – PEI124)*
> ***Contribuiu para refletirmos sobre nossa prática e*** *quantas atividades conseguimos realizar em sala de aula que contribuam para a aprendizagem dos nossos alunos. (Q2 – PEI 125)*
> *O* ***curso de formação continuada ajudou-me a repensar meus planejamentos****, buscando atividades, brincadeiras, músicas e experiências que envolvam conceitos de Matemática de forma integrada. Passei a valorizar situações que fazem parte do dia a dia dos alunos, tornando as aulas mais práticas e*

próximas da realidade deles. Com isso, o aprendizado da Matemática tornou-se mais prazeroso, significativo e acessível às crianças. (Q2 – PEI126)

***Essa formação fez-me refletir sobre a minha prática em geral,** repensando o meu papel enquanto educadora e formadora de opiniões. Trouxe-me várias sugestões sobre jogos. Em relação à prática Matemática, fez-me ver as várias formas de ensinar a Matemática, de uma forma diversificada, mais prática e até mais leve para a criança. (Q2 – PEI 127)*

***Reflexões e adequações na minha prática** pedagógica. (Q2 – PEI128)*

***A formação continuada trouxe reflexões pertinentes à prática pedagógica na Educação Infantil**. Com relação à articulação dos Campos de Experiência, isso sempre foi algo muito claro e definido para mim. (Q2 – PEI129)*

***Contribuiu para repensar as práticas**, e de que forma podemos trabalhar com mais eficácia no desenvolvimento dos alunos. (Q2 – PEI 130)*

*A formação **continuada contribuiu para ressignificar minha compreensão sobre o ensino da Matemática na pré-escola**, reforçando a necessidade de uma prática pedagógica que reconheça a criança como sujeito ativo, capaz de construir conhecimentos matemáticos a partir da interação entre diferentes linguagens, experiências e contextos. (Q2 – PEI 131)*

***Depois que iniciei essa formação, passei a ter um novo olhar** sobre todos esses aspectos, o que transformou profundamente a forma como penso, planejo e realizo meu trabalho com as crianças. (Q2 – PEI 132)*

*Em uma proposta, podemos trabalhar mais de um Campo de Experiências. **Antes da formação, isso não ficava tão claro**. Agora, parece que ficou mais fácil perceber a interação. (Q2 – PEI133)*

***A formação continuada fez-me ver o ensino de Matemática com outros olhos** e sua importância desde a Educação Infantil. (Q2 – PEI134)*

*Abriu um leque de possibilidades para os planejamentos, **sob pontos de vista que eu ainda não tinha enxergado.** (Q2 – PEI 135)*

*A formação foi **importante para refletir sobre como articular essas atividades** com outros campos. (Q3 – PEI 131)*

*Reflito sobre as possibilidades de uma aprendizagem em que a prática pode proporcionar nos quesitos básicos que abranjam movimento e psicomotricidade; artes, oralidade e raciocínio matemático. Nesse processo de pensamento, articulo esses quesitos nas mais diversas formas de explorar a mesma atividade ou **reflito de que maneira posso realizar as possíveis mudanças, para que essa atividade contemple esses quesitos. (Q3 – PEI 132)***

*Ao planejar as atividades pedagógicas, **procuro refletir sobre os diversos aspectos que desejo alcançar com cada proposta: quais habilidades pretendo desenvolver**; quais processos mentais podem ser estimulados; quais sensos matemáticos serão contemplados. Também analiso se a experiência está em consonância com a realidade da minha turma, se faz sentido para os alunos, considerando os saberes que já possuem e aqueles que desejo que avancem. Além disso, busco contemplar o uso de diferentes linguagens, de modo a ampliar o alcance e a significação das aprendizagens. Essas são algumas das perguntas que orientam meu planejamento e minha prática docente. (Q3 – PEI 133)*

*Eu não colocava a avaliação no planejamento, **mas percebi** que é importante para que o aprendizado dos alunos seja avaliado, pois assim saberemos se é necessário repetir e enfatizar a proposta novamente. (Q3 – PEI 134)*

*Um dos **principais desafios é o tempo para planejamento coletivo e reflexão**, que nem sempre é suficiente na rotina escolar. Também é desafiador atender à diversidade e à necessidade de cada criança devido a quantidade de alunos nas salas de aula. (Q4 – PEI 115)*

*Desafio é articular, de forma natural, os diferentes Campos de Experiência, evitando que a Matemática apareça de modo isolado. Além da **necessidade constante de formação e reflexão pedagógica** para planejar práticas que respeitem o desenvolvimento infantil e, ao mesmo tempo, contemplem os objetivos da BNCC. (Q4 – PEI 116)*

*É preciso pensar nas habilidades a serem contempladas numa experiência a ser proporcionada. **Esse é o maior desafio refletir essas possibilidades.** (Q4 – PEI 117)*

*Atualmente, **sinto-me mais segura para refletir e buscar novas ideias,** muito em razão dessa formação. Antes, eu considerava difícil trabalhar atividades matemáticas de forma lúdica e, confesso, concentrava minhas energias em procurar atividades escritas — as famigeradas "folhinhas xerocadas" — por acreditar que esse era o caminho mais eficaz para a aprendizagem, afinal, foi assim que eu mesma aprendi: pela repetição. Embora já explorasse bastante a ludicidade em outras áreas do conhecimento, na Matemática isso raramente acontecia. Com o material teórico e prático disponibilizado neste curso, percebo que é possível aprimorar cada vez mais a organização do trabalho pedagógico e, consequentemente, favorecer o desenvolvimento integral dos alunos. (Q4 – PEI 118)*

*Essa é uma prática que não adoto durante os planejamentos. Contudo, agora, **com uma nova visão da importância dessa integração, farei mudanças ao planejar.** (Q4 – PEI 119)*

> *No geral, nunca explicaram a forma correta de contemplar os Campos de Experiência conforme foi explicado na formação. Então, sempre fiz como pensava ser o correto.* ***Hoje, ficou nítido que, contemplando cada objetivo de forma clara e com intencionalidade, chegaremos ao resultado esperado, mesmo que para isso seja necessário contemplá-lo até atingir o objetivo,*** *mas sempre abordando-o de formas diferentes a fim de desenvolver a habilidade em todos os alunos. (Q4 – PEI 120)*

Com base nos excertos, constatamos que a formação continuada contribuiu significativamente para ampliar os processos reflexivos dos professores acerca de suas práticas na Educação Infantil. Os excertos expressam que os participantes passaram a compreender, de maneira mais clara, a importância da articulação entre os Campos de Experiência, da ludicidade, da intencionalidade pedagógica e da valorização das experiências infantis no ensino da Matemática (Q2 – PEI 123; Q2 – PEI 126; Q2 – PEI 131).

As falas revelam mudanças na forma de planejar, avaliar e desenvolver as atividades pedagógicas, favorecendo práticas mais integradas, contextualizadas e centradas no protagonismo das crianças (Q3 – PEI 132; Q3 – PEI 133; Q3 – PEI 134). Os participantes também destacam que a formação possibilitou desconstruir concepções tradicionais baseadas na repetição e em atividades mecânicas, ampliando a compreensão sobre as múltiplas possibilidades de ensinar Matemática de forma lúdica, relevante e articulada aos demais Campos de Experiência (Q4 – PEI 118; Q4 – PEI 120).

D'Ambrosio (1989, p. 16) assevera que:

> Propostas que colocam o aluno como o centro do processo educacional, enfatizando o aluno como um ser ativo no processo de construção de seu conhecimento. Propostas essas onde o professor passa a ter um papel de orientador e monitor das atividades propostas aos alunos e por eles realizadas." (D'Ambrosio, 1989, p. 16).

As mudanças evidenciadas nas respostas dos professores participantes demonstram que a formação continuada contribuiu para a superação de práticas centradas na mera transmissão de conteúdos, promovendo uma atuação docente mais reflexiva, mediadora e comprometida com a construção ativa dos conhecimentos pelas crianças.

Os achados desta pesquisa também dialogam com as contribuições de Lorenzato (2006, p. 19), ao destacar que:

> O foco está centrado na aprendizagem matemática a partir das atividades lúdicas que são exploradas com as crianças na Educação Infantil. As nossas experiências junto com professoras de educação infantil ao longo de 20 anos têm nos mostrado que há quatro atividades lúdicas potencializadoras de exploração da matemática: a brincadeira, o jogo, o projeto (pesquisa) e a história infantil. (Lorenzato, 2006, p. 19)

Essa percepção encontra correspondência nas falas dos professores, que passaram a reconhecer a ludicidade, as brincadeiras, os jogos, as histórias e as experiências do cotidiano como

estratégias fundamentais para promover aprendizagens matemáticas mais significativas e articuladas aos Campos de Experiência da BNCC.

Portanto, compreendemos que os resultados desta Unidade de Registro evidenciam um efetivo processo de reflexão e ressignificação da prática letiva, no qual a formação continuada favoreceu não apenas a ampliação dos conhecimentos teórico-metodológicos dos professores, mas também a transformação de suas concepções pedagógicas.

Esse movimento possibilitou maior intencionalidade no planejamento, fortalecimento da articulação entre teoria e prática e desenvolvimento de propostas mais investigativas, lúdicas, contextualizadas e coerentes com os pressupostos da BNCC, contribuindo para uma prática docente compromissada com o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil.

5.3.5 Inferências do Pesquisador – Síntese Interpretativa da Categoria De Análise 3

A análise da terceira Categoria — **Impactos da Formação Continuada para a Articulação dos Campos de Experiência na Prática Letiva de Professores da Educação Infantil** — permitiu responder ao **Objetivo Específico 4**, que consistiu em **explicitar as contribuições do curso de extensão para a articulação entre os Campos de Experiência da BNCC nas práticas letivas dos professores da pré-escola da Rede Municipal de Educação de Tangará da Serra (MT)**,

As quatro Unidades de Registro constituídas (i) Planejamento com Intencionalidade Pedagógica; (ii) Articulação Teoria e Prática; (iii) Aperfeiçoamento da Prática Letiva; e (iv) Reflexão e Ressignificação da Prática Letiva, denotam que os impactos da formação continuada ultrapassaram a ampliação dos conhecimentos docentes, produzindo mudanças na forma de planejar, desenvolver, avaliar e refletir a respeito das práticas letivas.

As evidências produzidas nesta investigação revelam que o processo formativo promoveu repercussões significativas na organização do trabalho pedagógico dos professores participantes, ampliando a compreensão acerca da articulação entre os Campos de Experiência e os conhecimentos matemáticos na Educação Infantil. A análise integrada dos dados qualitativos e quantitativos, em interlocução com o referencial teórico, permite compreender que a formação favoreceu maior intencionalidade pedagógica no planejamento, aproximou os conhecimentos teóricos das situações concretas da prática letiva, aperfeiçoou as estratégias metodológicas e fortaleceu processos permanentes de reflexão e ressignificação da ação docente.

Os resultados ressaltam que os professores passaram a incluir os Campos de Experiência da BNCC de maneira mais intencional na organização do planejamento, na seleção das metodologias,

na mediação das aprendizagens e na construção de experiências integradas, contextualizadas, lúdicas e coerentes com os princípios da Educação Infantil. Essas transformações comprovam que a formação continuada constituiu um processo de desenvolvimento profissional capaz de fortalecer a prática pedagógica e qualificar o ensino da Matemática na pré-escola.

O primeiro impacto da formação continuada correspondeu ao fortalecimento do **planejamento com intencionalidade pedagógica**, possibilitando aos professores reorganizar suas práticas letivas a partir da articulação entre os Campos de Experiência da BNCC e os conhecimentos matemáticos. As análises apontam que os participantes passaram a explicitar objetivos de aprendizagem, selecionar intencionalmente os Campos de Experiência, elaborar propostas integradas e utilizar o planejamento como instrumento orientador da ação pedagógica, conferindo maior coerência entre as experiências vivenciadas pelas crianças e as finalidades educativas da Educação Infantil.

O segundo impacto da formação continuada envolveu a **articulação entre teoria e prática**, pois verificamos que a formação favoreceu uma aproximação mais consistente entre os referenciais teóricos da BNCC e a prática desenvolvida nas turmas da pré-escola. Os resultados revelam que os conhecimentos construídos no decorrer do curso possibilitaram aos professores fundamentar suas decisões pedagógicas, qualificar a mediação das aprendizagens e fortalecer a integração entre os diferentes Campos de Experiência na organização das atividades propostas às crianças.

O terceiro impacto da formação continuada foi o **aperfeiçoamento da prática letiva**, ressaltado pelo desenvolvimento de propostas pedagógicas mais integradas, contextualizadas, investigativas e coerentes com as especificidades da Educação Infantil. As análises demonstram avanços na organização das atividades, na utilização de metodologias mais participativas, na valorização das brincadeiras e das interações e na ampliação da intencionalidade pedagógica na construção dos conhecimentos matemáticos.

O quarto impacto da formação continuada envolveu a **reflexão e ressignificação da prática letiva**, pois a formação propiciou aos professores analisar criticamente suas ações pedagógicas, reconstruir concepções e incorporar novas formas de planejar, desenvolver e avaliar as experiências de aprendizagem. As evidências produzidas nesta investigação demonstram que a pesquisa-formação favoreceu uma postura mais reflexiva diante do fazer docente, fortalecendo o desenvolvimento profissional e consolidando a inclusão dos Campos de Experiência da BNCC como princípio organizador da prática letiva nas turmas da pré-escola.

Com base no movimento dialógico realizado na presente categoria, compreendemos que esses quatro impactos da formação continuada não se limitaram à ampliação dos conhecimentos

docentes, mas produziram mudanças concretas na organização da prática letiva e na forma como os professores passaram a incluir os Campos de Experiência da BNCC em seus planejamentos e nas experiências de aprendizagem desenvolvidas com as crianças. As análises indicaram que os participantes passaram a compreender, de forma mais crítica e fundamentada, que a articulação entre os Campos de Experiência requer planejamento intencional, mediação pedagógica qualificada, reflexão permanente sobre a ação docente e capacidade de integrar os conhecimentos matemáticos às experiências infantis. Nesse contexto, a pesquisa-formação contribuiu como um espaço privilegiado de aprendizagem, desenvolvimento profissional e ressignificação das práticas letivas, favorecendo transformações na organização do planejamento, na condução das experiências educativas e na inclusão intencional dos Campos de Experiência na prática docente.

Dessa forma, consideramos plenamente alcançado o quarto objetivo específico desta pesquisa, visto que foi possível explicitar de que maneira os professores da pré-escola da Rede Municipal de Educação de Tangará da Serra (MT) passaram a incorporar os Campos de Experiência da BNCC em suas práticas letivas após a participação no curso de extensão, reafirmando a formação continuada como elemento estratégico para qualificar o ensino da Matemática na Educação Infantil, fortalecer a articulação curricular e consolidar práticas mais reflexivas, integradas, contextualizadas e comprometidas com o desenvolvimento integral das crianças.

CAPÍTULO 6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, apresentamos as considerações finais da pesquisa, retomando os principais aspectos que orientaram o percurso investigativo e sistematizando as conclusões decorrentes da análise e da interpretação dos dados, em articulação com o referencial teórico que fundamentou o estudo. Inicialmente, explicitamos as conclusões relacionadas à questão investigativa, evidenciando as principais respostas construídas ao longo da investigação. Em seguida, apresentamos as conclusões referentes aos objetivos da pesquisa, buscando demonstrar em que medida o objetivo geral e os objetivos específicos foram alcançados. Posteriormente, indicamos recomendações e possibilidades para o desenvolvimento de futuras pesquisas relacionadas à temática investigada. Por fim, apresentamos nossas reflexões finais acerca do processo investigativo, destacando os principais aprendizados, contribuições e implicações da pesquisa a partir do olhar do pesquisador.

6.1 Conclusões quanto a Questão Investigativa

Neste momento, retornamos a questão investigativa que orientou o desenvolvimento desta pesquisa, para sintetizarmos as principais compreensões construídas a respeito do objeto investigado. A questão investigativa foi: **De que maneira os professores que ensinam Matemática na pré-escola da Rede Municipal de Educação de Tangará da Serra (MT) articulam os Campos de Experiência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em suas práticas letivas em sala de aula?**

Os resultados produzidos pela investigação mostraram que a articulação entre os Campos de Experiência da BNCC e os conhecimentos matemáticos ocorre de forma integrada e intencional, manifestando-se em diferentes dimensões da prática letiva dos professores participantes. Essa articulação materializa-se por meio da:

- ✓ compreensão dos Campos de Experiência como dimensões indissociáveis do currículo;
- ✓ integração dos conhecimentos matemáticos às experiências vivenciadas pelas crianças, reconhecendo que sua aprendizagem ocorre nas situações cotidianas, nas explorações, nas descobertas e nas relações estabelecidas no ambiente escolar;
- ✓ valorização das brincadeiras e das interações como eixos estruturantes das práticas letivas e das aprendizagens desenvolvidas na Educação Infantil;

- ✓ organização de planejamentos voltados ao desenvolvimento integral das crianças, contemplando dimensões cognitivas, sociais, afetivas, corporais, culturais e matemáticas;
- ✓ reconhecimento do protagonismo infantil, possibilitando que as crianças participem ativamente das experiências, formulem hipóteses, façam escolhas, explorem materiais, resolvam problemas e construam conhecimentos.

Além de evidenciar como os professores articulam os Campos de Experiência da BNCC aos conhecimentos matemáticos, a investigação salientou que a formação continuada constituiu elemento estruturante desse processo, contribuindo para:

- ✓ planejamento com Intencionalidade Pedagógica, possibilitando aos professores elaborarem propostas mais fundamentadas, com maior clareza acerca dos objetivos de aprendizagem e das experiências que pretendiam proporcionar às crianças;
- ✓ articulação entre Teoria e Prática, aproximando os fundamentos teóricos discutidos durante a formação das atividades e experiências desenvolvidas pelos professores nas turmas da pré-escola;
- ✓ desenvolvimento de práticas letivas mais conscientes na articulação entre os Campos de Experiência e os conhecimentos matemáticos, permitindo aos professores compreenderem que a Matemática pode ser desenvolvida de forma integrada às diferentes experiências vivenciadas pelas crianças;
- ✓ aperfeiçoamento da Prática Letiva, ampliando os conhecimentos teóricos e metodológicos dos professores e favorecendo a reorganização das atividades, das estratégias e das experiências de aprendizagem;
- ✓ reflexão da Prática Letiva, levando os professores a analisarem seus planejamentos, suas escolhas pedagógicas, as atividades desenvolvidas e as aprendizagens construídas pelas crianças;
- ✓ ressignificação da Prática Letiva, possibilitando aos professores atribuírem novos sentidos às atividades que já realizavam e desenvolverem propostas mais integradas, conscientes e intencionais;
- ✓ desenvolvimento profissional docente, ao proporcionar conhecimentos, reflexões e experiências que fortaleceram a autonomia dos professores na elaboração dos planejamentos e na condução das práticas.

Apesar das contribuições e avanços, a investigação também identificou desafios enfrentados pelos docentes para a articulação dos Campos de Experiência da BNCC aos conhecimentos matemáticos em suas práticas letivas, entre os quais destacam-se:

- ✓ elaboração de atividades integradas, pois alguns professores ainda apresentam dificuldades para desenvolver propostas que articulem diferentes Campos de Experiência e conhecimentos matemáticos em uma mesma atividade.
- ✓ atendimento aos diferentes ritmos de aprendizagem das crianças, os quais exigem dos professores acompanhamento, planejamento e intervenções pedagógicas adequadas às necessidades de cada criança;
- ✓ insuficiência de materiais e recursos didáticos, dificultando a realização de atividades diversificadas, concretas e significativas para as crianças da pré-escola;
- ✓ tempo destinado ao planejamento, limitando as possibilidades de estudo, organização, elaboração e avaliação de propostas pedagógicas integradas aos Campos de Experiência;
- ✓ elevado número de crianças por turma, situação que interfere no acompanhamento individual, na organização das atividades e na realização de intervenções pedagógicas mais específicas;
- ✓ utilização de materiais estruturados, que podem limitar a autonomia dos professores e dificultar a elaboração de propostas relacionadas às necessidades, aos interesses e às experiências das crianças;
- ✓ lacunas da formação inicial, uma vez que os cursos de formação de professores nem sempre proporcionaram conhecimentos suficientes sobre os Campos de Experiência da BNCC e sobre o ensino de Matemática na Educação Infantil.

A interpretação das três Categorias de Análise nos permite afirmar que a articulação entre os Campos de Experiência da BNCC e os conhecimentos matemáticos constitui um processo pedagógico complexo, que não depende exclusivamente do domínio conceitual dos professores, mas da integração entre conhecimentos profissionais, planejamento com intencionalidade pedagógica, processos permanentes de formação continuada e condições institucionais favoráveis ao desenvolvimento da prática letiva.

Os professores articulam os Campos de Experiência na medida em que desenvolvem compreensão pedagógica dessa articulação, dispõem de condições institucionais favoráveis e participam de processos permanentes de formação continuada capazes de promover reflexão e ressignificação da prática letiva. Esta investigação, portanto, amplia o conhecimento produzido sobre a Educação Matemática na Educação Infantil ao expor que a articulação entre os Campos de Experiência da BNCC ultrapassa a organização curricular e se constitui como um processo de mediação pedagógica que integra experiências, interações, brincadeiras, planejamento e formação docente.

Desse modo, consideramos plenamente respondida a questão norteadora da pesquisa, bem como alcançados o objetivo geral e os objetivos específicos, uma vez que foi possível compreender

de que maneira os professores articulam os Campos de Experiência da BNCC aos conhecimentos matemáticos na pré-escola e identificar as contribuições da formação continuada e os desafios que permeiam esse processo. À vista disso, esperamos que os conhecimentos produzidos nesta investigação contribuam para o fortalecimento da formação continuada de professores, para a qualificação das práticas letivas na Educação Infantil e para o desenvolvimento de novas pesquisas sobre a articulação entre os Campos de Experiência da BNCC e o ensino de Matemática.

6.2 Conclusões quanto aos Objetivos da Pesquisa

Considerando os resultados alcançados ao longo da investigação, compreendemos que o **objetivo geral da pesquisa**, que consistiu em **investigar o processo de articulação entre os Campos de Experiência da BNCC na prática letiva dos professores que ensinam Matemática na pré-escola da Rede Municipal de Educação de Tangará da Serra (MT), participantes de um curso de formação continuada**, foi contemplado. Essa compreensão decorre da análise articulada das três Categorias de Análise constituídas, que permitiram investigar o fenômeno em diferentes dimensões, contemplando as compreensões dos professores, os desafios vivenciados no cotidiano escolar e as contribuições do processo formativo para a ressignificação das práticas letivas.

A primeira e a segunda Categorias de Análise possibilitaram compreender, respectivamente, **como os professores concebem a articulação entre os Campos de Experiência e os conhecimentos matemáticos** e **quais desafios interferem na efetivação dessa articulação em sala de aula**. Os resultados evidenciaram que os professores participantes reconhecem os Campos de Experiência como princípios estruturantes da organização curricular da Educação Infantil e compreendem que os conhecimentos matemáticos devem ser mobilizados de maneira integrada às experiências, às brincadeiras, às interações e às múltiplas linguagens das crianças. Ao mesmo tempo, foram identificados desafios de natureza pedagógica, organizacional, estrutural e formativa, demonstrando que a efetivação dessa proposta curricular depende não apenas das compreensões docentes, mas também das condições concretas em que o trabalho pedagógico é desenvolvido. A terceira Categoria de Análise, por sua vez, permitiu compreender as **contribuições da formação continuada para o processo de articulação entre os Campos de Experiência e os conhecimentos matemáticos**, evidenciando mudanças nas formas de planejar, desenvolver, refletir e ressignificar as práticas letivas dos professores. Desse modo, ao integrar as compreensões e perspectivas docentes, os desafios presentes no contexto escolar e os impactos do curso de formação continuada, a investigação possibilitou uma compreensão abrangente do

processo analisado. Assim, entendemos que o objetivo geral foi plenamente contemplado, uma vez que os resultados produzidos permitiram explicar como os professores participantes compreendem, enfrentam e ressignificam a articulação entre os Campos de Experiência da BNCC e os conhecimentos matemáticos em suas práticas letivas na pré-escola.

O primeiro objetivo específico da pesquisa, que buscou **realizar uma RSL envolvendo dissertações e teses produzidas no Brasil entre 2019 e 2024, direcionadas para os Campos de Experiência da BNCC o ensino dos conhecimentos matemáticos na Educação Infantil na Educação Infantil,** foi atendido, pois a partir da análise e sistematização das 23 pesquisas que constituiu o corpus, constatamos uma ampliação da produção científica nacional em torno da implementação da BNCC, contemplando diferentes dimensões relacionadas aos Campos de Experiência na Educação Infantil. No entanto, a RSL evidenciou uma escassez de investigações que articulem, simultaneamente, os Campos de Experiência, o ensino de Matemática na pré-escola e a formação continuada de professores. Esse resultado permitiu identificar uma lacuna científica relevante e reforçou a pertinência da presente investigação, especialmente por focalizar como professores da pré-escola mobilizam conhecimentos matemáticos em articulação com os Campos de Experiência da BNCC em suas práticas letivas.

O segundo objetivo específico, que consistiu em **analisar as compreensões e perspectivas dos professores que ensinam Matemática na pré-escola em relação às dimensões da articulação entre os Campos de Experiência da BNCC nas práticas letivas em sala de aula**, também foi atendido. A interpretação da Categoria de Análise 1, denominada: Dimensões da Articulação entre os Campos de Experiência na Prática Letiva de Professores da Educação Infantil, evidenciou que os professores participantes compreendem essa articulação como um princípio estruturante da organização curricular da Educação Infantil. As cinco Unidades de Registro constituídas demonstraram que os professores reconhecem que os conhecimentos matemáticos são construídos de maneira integrada às experiências, às brincadeiras, às interações, às múltiplas linguagens e ao protagonismo das crianças, tendo como finalidade o seu desenvolvimento integral.

O terceiro objetivo específico, que consistiu em **identificar os desafios enfrentados pelos professores em serviço na pré-escola para articular os Campos de Experiência da BNCC em suas práticas letivas com as crianças**, também foi atendido. A interpretação da Categoria de Análise 2, denominada **Desafios para a Articulação entre os Campos de Experiência da BNCC na Prática Letiva de Professores da Educação Infantil**, evidenciou que esses desafios envolvem aspectos pedagógicos, organizacionais, estruturais e formativos. As sete Unidades de Registro constituídas demonstraram que dificuldades relacionadas à elaboração de atividades articuladas, aos diferentes ritmos de aprendizagem, à falta de materiais e recursos, ao tempo reduzido para

planejamento, ao número de alunos, ao uso de materiais estruturados e às lacunas formativas dos professores interferem diretamente na efetivação da proposta curricular da BNCC na Educação Infantil.

O quarto objetivo específico, que consistiu em **explicitar as contribuições do curso de extensão para a articulação entre os Campos de Experiência da BNCC nas práticas letivas dos professores da pré-escola da Rede Municipal de Educação de Tangará da Serra (MT)**, também foi atendido. A interpretação da Categoria de Análise 3, denominada **Impactos da Formação Continuada para a Articulação dos Campos de Experiência na Prática Letiva de Professores da Educação Infantil**, evidenciou que o processo formativo contribuiu para ampliar a compreensão dos professores sobre a articulação entre os Campos de Experiência e os conhecimentos matemáticos, favorecendo maior intencionalidade pedagógica no planejamento, aproximação entre teoria e prática, aperfeiçoamento das práticas letivas e processos de reflexão e ressignificação da ação docente. As quatro Unidades de Registro constituídas demonstraram, portanto, que o curso de extensão promoveu mudanças nas práticas letivas dos professores em serviço na pré-escola em seus processos de planejar, desenvolver, refletir e ressignificar a maneira articulam os Campos de Experiência e os conhecimentos matemáticos na Educação Infantil.

6.3 Recomendações para Futuras Pesquisas

Os resultados desta investigação viabilizaram compreender que a articulação entre os Campos de Experiência da BNCC e os conhecimentos matemáticos na Educação Infantil constitui um processo dinâmico, complexo e em permanente construção, cujos avanços foram evidenciados pela ampliação da compreensão docente e pelas mudanças observadas na organização das práticas letivas após a participação no curso de formação continuada.

Embora esta pesquisa tenha alcançado seus objetivos ao explicitar de que maneira os professores da pré-escola da Rede Municipal de Educação de Tangará da Serra (MT) passaram a incluir os Campos de Experiência em suas práticas letivas, os indícios produzidos revelam novas possibilidades investigativas relacionadas ao desenvolvimento profissional docente, à organização do trabalho pedagógico e à consolidação dos impactos da formação continuada ao longo do tempo.

Nesse contexto, apresentamos, a seguir, recomendações para futuras pesquisas, elaboradas a partir das lacunas identificadas e das perspectivas de aprofundamento desinentes desta investigação.

A primeira recomendação consiste na realização de uma pesquisa abrangendo os coordenadores pedagógicos das unidades escolares da Educação Infantil da Rede Municipal de

Tangará da Serra (MT), com o propósito de investigar de que maneira esses profissionais acompanham, orientam e contribuem para a elaboração dos planejamentos pedagógicos fundamentados nos Campos de Experiência da BNCC. Considerando que esta investigação apontou o fortalecimento do planejamento com intencionalidade pedagógica como um dos principais impactos da formação continuada, é necessário ampliar o papel da coordenação pedagógica para oferecer subsídios e consolidar processos permanentes de acompanhamento e qualificação do planejamento docente.

A segunda recomendação concerne ao desenvolvimento de uma pesquisa documental voltada à análise dos planejamentos pedagógicos elaborados pelos professores que ensinam Matemática na pré-escola. Tal investigação poderá averiguar como os Campos de Experiência da BNCC vêm sendo efetivamente incorporados aos planejamentos, analisando a explicitação dos objetivos de aprendizagem, a integração entre os diferentes Campos de Experiência, a organização das propostas pedagógicas e a presença da intencionalidade voltada ao desenvolvimento dos conhecimentos matemáticos. Esse estudo permitirá confrontar as percepções docentes identificadas nesta pesquisa com os registros formais do planejamento escolar.

A terceira recomendação consiste na realização de uma pesquisa que investigue os processos de reflexão docente e seus impactos na prática letiva dos professores participantes desta pesquisa-formação. Os resultados aqui apresentados explicitaram que a reflexão crítica favoreceu a ressignificação das práticas letivas e o fortalecimento da articulação entre teoria e prática. Assim, novas investigações poderão compreender como esses processos reflexivos se mantêm ao longo do tempo e quais repercussões produzem na consolidação das mudanças iniciadas durante o percurso formativo.

A quarta recomendação propõe o desenvolvimento de uma pesquisa longitudinal, de abordagem etnográfica, acompanhando os professores participantes desta investigação durante um período prolongado. Esse acompanhamento permitirá compreender como os conhecimentos construídos na formação continuada permanecem, transformam-se ou são ressignificados no cotidiano escolar, possibilitando analisar a continuidade da inclusão dos Campos de Experiência da BNCC nas práticas letivas e seus efeitos sobre a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil.

A quinta recomendação consiste na realização de uma pesquisa interdisciplinar que investigue as possibilidades de articulação entre o Campo de Experiência “Corpo, gestos e movimentos” e o Campo “Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações”, por meio da integração entre as aulas de Educação Física e Matemática na Educação Infantil. Levando em conta as discussões desenvolvidas nesta dissertação acerca da psicomotricidade e da construção

dos conhecimentos matemáticos, esse estudo poderá aprofundar as contribuições das experiências corporais para o desenvolvimento do pensamento matemático, valorizando princípios psicomotores, o movimento, a exploração do espaço e as vivências corporais como mediadores da aprendizagem.

A sexta recomendação, concebida como desdobramento desta dissertação, consiste na realização de uma pesquisa em nível de Doutorado com os mesmos professores da pré-escola da Rede Municipal de Educação de Tangará da Serra (MT) participantes desta pesquisa-formação. O propósito será investigar como a inclusão dos Campos de Experiência da BNCC nas práticas letivas consolida-se, transforma-se e sustenta-se ao longo do tempo, após a participação no curso de extensão, acompanhando os professores em seus contextos reais de atuação. A investigação poderá analisar, longitudinalmente, os planejamentos pedagógicos, as práticas desenvolvidas em sala de aula, os processos de mediação docente e as aprendizagens construídas pelas crianças, buscando compreender em que medida a formação continuada produziu mudanças permanentes na organização do trabalho pedagógico.

Pretendemos, assim, dar continuidade ao quarto objetivo desta dissertação, ampliando-o para uma perspectiva longitudinal de desenvolvimento profissional docente, capaz de produzir evidências sobre a permanência, os avanços e os desafios da articulação entre os Campos de Experiência da BNCC e os conhecimentos matemáticos na Educação Infantil. Os resultados poderão subsidiar o aperfeiçoamento das políticas de formação continuada da Rede Municipal de Tangará da Serra (MT) e contribuir para a consolidação de práticas letivas cada vez mais intencionais, integradas e comprometidas com o desenvolvimento integral das crianças.

6.4 Reflexões Finais do Pesquisador

Concluir esta investigação representa mais do que finalizar um percurso acadêmico; significa reconhecer que pesquisar, na perspectiva da pesquisa-formação, constitui um processo permanente de aprendizagem, transformação e compromisso com a realidade educacional. Ao longo deste estudo, compreendemos que investigar a articulação entre os Campos de Experiência da BNCC e os conhecimentos matemáticos na pré-escola extrapolou a análise de planejamentos, práticas letivas e resultados de um curso de formação continuada.

A pesquisa permitiu-nos ressaltar que o ensino da Matemática na Educação Infantil adquire novos significados quando fundamentado na indissociabilidade entre os Campos de Experiência, nas brincadeiras, nas interações, na intencionalidade pedagógica e no reconhecimento da criança

como sujeito de direitos, protagonista de suas aprendizagens e participante ativa da construção do conhecimento.

Os resultados sinalizam que a pesquisa-formação favoreceu os processos de reflexão, ressignificação e desenvolvimento profissional docente, possibilitando aos professores reorganizar seus planejamentos, fortalecer a articulação entre teoria e prática e incluir, de forma mais consciente e intencional, os Campos de Experiência em suas práticas letivas. Simultaneamente, a investigação enfatizou que a consolidação dessas mudanças depende de condições institucionais que assegurem tempo para o planejamento, acompanhamento pedagógico, valorização profissional e políticas permanentes de formação continuada, validando que a qualidade da Educação Infantil resulta da articulação entre o compromisso docente e a responsabilidade dos sistemas de ensino.

Sob o ponto de vista deste pesquisador, a maior contribuição desta dissertação reside na compreensão de que a formação continuada não constitui um fim em si mesma, mas um processo capaz de mobilizar mudanças concretas na prática pedagógica quando fundamentada na reflexão crítica, na investigação da própria prática e na construção coletiva do conhecimento. As experiências vivenciadas no decurso desta pesquisa ratificam que ensinar Matemática na Educação Infantil significa criar oportunidades para que as crianças pensem, explorem, investiguem, comuniquem, brinquem, interajam e atribuam significado às experiências que vivenciam, tendo os Campos de Experiência da BNCC como princípio organizador da ação pedagógica.

Tal-qualmente, esta investigação transformou também a trajetória deste pesquisador, ao reafirmar a pesquisa como espaço de escuta, diálogo, produção compartilhada de conhecimentos e compromisso com a melhoria da educação pública. Assim, encerramos este estudo convictos de que fortalecer processos permanentes de formação continuada significa investir na qualificação da prática letiva, na valorização do professor e, sobretudo, na garantia do direito de todas as crianças a uma Educação Infantil pública, democrática, inclusiva e comprometida com seu desenvolvimento integral, reafirmando que a transformação da educação começa, necessariamente, pela transformação consciente da prática docente.

REFERÊNCIAS

ARACHESKI, Sandro Augusto. **TPACK – Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo: análise de sua importância na prática docente e na formação do professor da Educação Infantil**. 2019. 87 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional UNINTER, Curitiba, 2019.

BACHTCHEN, Danieli. **Educação infantil e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): possibilidades e desafios da formação continuada docente**. 2022. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARREIRO, Cristhianny Bento. **Pesquisa-formação: reflexões sobre formação de professores e narrativas autobiográficas**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

BASSOTTO, Bárbara de Almeida. **O papel da educação infantil no desenvolvimento das inteligências múltiplas relacionadas aos campos de experiência da Base Nacional Comum Curricular**. 202083 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens) – Universidade Franciscana, Santa Maria, 2020

BECKMANN, Ana Raquel. **Tapete pedagógico: um recurso didático para introduzir o ensino de Ciências e Matemática na Educação Infantil**. 2021. 75 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Franciscana, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Santa Maria, RS, 2021.

BORNANCIM, Beatriz Bertoldi. **Os campos de experiência na educação infantil como prática pedagógica**. 2023. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: organização do trabalho pedagógico**. Caderno 1. Brasília, DF: MEC/SEB, 2014. 72 f.

BRIZOLA, Jairo; FANTIN, Nádia. Revisão da literatura e revisão sistemática da literatura. **Revista de Educação do Vale do Arinos – RELVA**, Juara, v. 3, n. 2, p. 23-39, jul./dez. 2016. Publicado em 2017.

CERENTINI, Simone de Arrial. **Sequência didática interativa para o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático na Educação Infantil**. 2022. 58 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) – Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Franciscana – UFN, Santa Maria, 2022.

CINTRA, Ana Helena Rizzi. **Campos de quais experiências? Diálogos entre Educação Infantil e Arte Educação a partir de uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular**. 2022. 143 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Por que se ensina Matemática?** Disciplina à distância. São Paulo: SBEM, 2003.

D'AMBROSIO, Beatriz S. **Como ensinar matemática hoje?** ***Temas e Debates***, Brasília, ano II, n. 2, p. 15-19, 1989.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação matemática: da teoria à prática**. Campinas: Papirus, 1996.

DALLA VALLE, Paulo Roberto; LIMA FERREIRA, Jacques. Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa em educação. **Educação em Revista,** Belo Horizonte, v. 41, e49377, 2025. DOI: 10.1590/0102-469849377. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102-469849377.

DIANA, Fernando. **Professores da Educação Infantil (com formação em Educação Física): percepções e possibilidades sobre a BNCC e o arranjo curricular por campos de experiência**. 2023. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sergio. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas: Autores Associados, 2006.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. DOI: 10.1590/S2176-6681/288236353.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GALVÃO, Taís Freire; PEREIRA, Mauricio Gomes. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, v. 23, n. 1, p. 183-184, jan./mar. 2014. DOI: 10.5123/S1679-49742014000100018.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa; RICARTE, Ivan Luiz Marques. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **Logeion: Filosofia da Informação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 57-73, 2019.

GHIDINI, Natália de Almeida. **Campos de Experiência na BNCC e suas implicações na construção de um currículo para a Educação Infantil**. 2020. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GÓES, Anne Patricia. **Referencial Curricular de São José dos Pinhais: campos de experiência novas disposições ou a mesma governamentalidade na educação das crianças**. 2021. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

GOMES, Lucinéia de Souza. **Modelagem matemática na fase de alfabetização: reflexos de uma formação continuada online com professores que ensinam matemática**. 2024. 198 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Barra do Bugres, 2024.

GRANDO, Regina Célia. **Jogos e brincadeiras na Educação Infantil na perspectiva dos objetivos de aprendizagem da BNCC**. Barra do Bugres: Universidade do Estado de Mato Grosso, 2020. E-book.

LIMA, Meire Cardoso de. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação infantil: estudo e implementação em uma creche do município de São Bernardo do Campo**. 2020. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020.

LORENZATO, Sérgio. **Educação infantil e percepção matemática**. Campinas: Autores Associados, 2006.

LORENZATO, Sérgio**. Laboratório de ensino de matemática e materiais didáticos manipuláveis.** In: LORENZATO, Sérgio (org.). O laboratório de ensino de matemática na formação de professores. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. p. 3-37. (Coleção Formação de Professores).

LOUZADA, Célia Aparecida Dias Ferreira. **Tabuada na prática pedagógica de professores que ensinam matemática nos anos iniciais**. 2024. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Barra do Bugres, 2024.

MAICÁ, Esther de David. **Baú itinerante como recurso pedagógico para o ensino de ciências da natureza na educação infantil**. 2022. 56 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Franciscana, Santa Maria, 2022.

MENDES, Luís O. R.; PEREIRA, A. L. Revisão sistemática na área de Ensino e Educação Matemática: análise do processo e proposição de etapas. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 196-228, 2020. DOI: 10.23925/1983-3156.2020v22i3p196-228.

OLIVEIRA, Selma Regina de. **A educação infantil do/pelo movimento nos espaços extrassala de aula**. 2024. 117 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Bauru, 2024.

PIMENTA, Júlia Ines Pinheiro Bolota. **Saberes de professores da Educação Infantil sobre a BNCC: fontes, apropriações, implicações e desafios**. 2022. 350 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.

RIBEIRO, Marcos Henrique. **Matemática e educação infantil: percepções de professoras sobre articulações com os campos de experiência**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

RODRIGUES, Márcio Urel. *Potencialidades do PIBID como espaço formativo para professores de Matemática no Brasil*. 2016. 540 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em

Educação Matemática, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Rio Claro, SP, 2016.

RODRIGUES, Márcio Urel. **Análise de conteúdo em pesquisas qualitativas na área da educação matemática**. Curitiba: CRV, 2019.

RODRIGUES, Márcio Urel; BRITO, Acelmo de Jesus. **Análise de conteúdo não é só contar palavras: análise de conteúdo como procedimento de análise interpretativa de dados em pesquisas qualitativas nas áreas de ensino e educação**. Curitiba: CRV, 2025.

SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Cassiano Lima da Silveira. **Música e movimento na educação infantil: diálogos possíveis e conexões entre a Base Nacional Comum Curricular e práticas pedagógicas com crianças de 5 anos a partir da perspectiva da abordagem Orff-Schulwerk**. 2020. 148 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Bauru, 2020.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez; MILANI, Estela. **Jogos de matemática: de 1º ao 5º ano**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SILVA, K. A. C. P. A f**ormação de professores na perspectiva crítico-emancipadora**. Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, 2011. DOI: https://doi.org/10.26512/lc.v17i32.3668.

SILVA, Andrea Drumond Bonetti da. **A organização curricular por campos de experiência: como a formação continuada de professores de educação infantil da Secretaria Municipal de Educação de Manaus enfoca essa questão?** 2021. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021.

SILVA, Eliane Machado da. **Vida sustentável: o jogo como recurso didático para o ensino de ciências na educação infantil**. 2023. 100 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Franciscana, Santa Maria, 2023.

SILVA, Ione de Fátima de Souza da. **Produção de materiais curriculares por professores que ensinam matemática nos anos iniciais do ensino fundamental em processo de formação continuada**. 2022. 130 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino de Ciências e Matemática) – Faculdade de Ciências Exatas e Tecnológicas, Campus de Barra do Bugres, Universidade do Estado de Mato Grosso, Barra do Bugres, 2022.

SILVA, Valdirene Moura da. **As representações sociais da matemática na educação infantil compartilhadas pelos docentes da gerência regional de educação – Vale do Capibaribe**. 2021. 209 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática e Tecnológica) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.

SIMON, Vanessa Lima Bertolazi. **A alfabetização científica e tecnológica por meio de atividades práticas: olhares para os campos de experiência na pré-escola**. 2020. 97 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática, Universidade Regional de Blumenau – FURB, Blumenau, 2020.

SOUZA, Régis Luíz Lima de; PONTE, João Pedro da. Práticas letivas e formação contínua em matemática: um diálogo necessário. In: CANAVARRO, Ana Paula; SANTOS, Leonor; BOAVIDA, Ana Maria; OLIVEIRA, Hélia; MENEZES, Luís; CARREIRA, Susana (eds.). **Práticas de ensino da Matemática: atas do Encontro de Investigação em Educação Matemática.** Lisboa: SPIEM, 2012. p. 467-478.

SOUZA, Regis Luís Lima de. **Formação contínua em matemática para professores dos anos iniciais no Brasil e em Portugal: caminhos para o desenvolvimento do conhecimento e da prática letiva**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo; Universidade de Lisboa, São Paulo, 2014.

TOMIO, Tamires Lays. **Formação de professores na educação infantil: explorando matemática em atividades relacionadas aos campos de experiência**. 2021. 143 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) – Centro de Ciências Exatas e Naturais, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2021.

VIEIRA, Maria Lucia Silveira. **Brincando de aprender: um recurso paradidático para a aprendizagem de ciências na educação infantil**. 2023. 110 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Franciscana, Santa Maria, 2023.

ZAMBONATO, Catia Francziak. **Campos de experiência na Base Nacional Comum Curricular: reflexões, desafios e possibilidades para a educação infantil a partir do diálogo com a abordagem Reggio Emilia/Itália**. 2020. 262 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Campus Erechim, Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, RS, 2020.

ANEXOS

Anexo 1 - Definição das Unidades de Registro – Questão 1

1. Na sua visão, qual é a importância de articular o Campo de Experiências "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações" com os demais campos (O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento)

Participante	UNIDADES DE CONTEXTO	Unidades de Registro
PEI01	Acho essencial a articulação entre os Campos de Experiência para garantir uma aprendizagem integral e significativa. Quando o Campo Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações" é integrado aos demais, proporciona a criança vivencia a matemática de forma concreta, através do corpo, das interações sociais, das expressões artísticas e da linguagem.	Conhecimentos Matemáticos na Educação Infantil
PEI02	Articular o Campo Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações" com os demais campos é essencial para promover uma aprendizagem matemática integrada, significativa e contextualizada, favorecendo o desenvolvimento global da criança por meio de experiências que envolvem linguagem, expressão corporal, criatividade e convivência.	Conhecimentos Matemáticos na Educação Infantil
PEI03	Melhorar os resultados da aprendizagem dos estudantes.	Conhecimentos Matemáticos na Educação Infantil
PEI04	Ao articular os campos, o professor garante que os conhecimentos matemáticos não sejam ensinados como algo abstrato ou isolado, mas sim vividos em experiências significativas, corporais, sociais, artísticas e linguísticas, favorecendo aprendizagens mais profundas e prazerosas.	Conhecimentos Matemáticos na Educação Infantil
PEI05	Articular o Campo de Experiências “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” com os demais campos da BNCC na Educação Infantil é essencial para garantir uma aprendizagem integral, significativa e contextualizada dos conhecimentos matemáticos na pré-escola. Isso porque a criança, nessa fase, aprende de forma global, interligada e por meio de experiências concretas que envolvem o corpo, as emoções, a linguagem, a convivência e a imaginação.	Conhecimentos Matemáticos na Educação Infantil
PEI06	É importante, pois nesse contexto interliga um campo de experiência com o outro, trazendo boas práticas aos alunos. Se tornando fundamental para o desenvolvimento dos conhecimentos matemáticos na pré-escola porque a matemática, nessa etapa, não se aprende isoladamente, mas sim por meio de experiências significativas, integradas e contextualizadas no cotidiano da criança.	Conhecimentos Matemáticos na Educação Infantil
PEI07	A articulação do Campo de Experiências “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” com os demais campos previstos na BNCC é fundamental para a construção de aprendizagens significativas na Educação Infantil, especialmente no desenvolvimento do pensamento matemático. A criança pequena aprende de forma integrada, por meio de experiências que dialogam entre si, e não de maneira fragmentada.	Conhecimentos Matemáticos na Educação Infantil
PEI08	Na Educação Infantil, o desenvolvimento dos conhecimentos matemáticos não deve acontecer de forma isolada, mas sim de maneira integrada, dentro de experiências significativas para as crianças.	Conhecimentos Matemáticos na Educação Infantil
PEI09	Permite que a criança desenvolva habilidades matemáticas de forma integral e contextualizada	Conhecimentos Matemáticos na Educação Infantil

PEI10	Possibilita que a criança desenvolva os conhecimentos matemáticos de forma mais significativa e contextualizada, trazendo o social, o cotidiano. Bem como, reconhecendo o seu corpo como uma ferramenta matemática.	Conhecimentos Matemáticos na Educação Infantil
PEI11	Essa integração traz maior sentido ao aprendizado da criança, pois permite por meio da investigação e interação social, do corpo e dos sentidos que as crianças apliquem os conceitos matemáticos em situações concretas e significativas.	Conhecimentos Matemáticos na Educação Infantil
PEI12	Permite aos alunos desenvolver conhecimentos matemáticos de forma integrada e significativa, explorando o mundo através de atividades que combinam a matemática com suas experiências corporais, sociais, sensoriais entre outras.	Conhecimentos Matemáticos na Educação Infantil
PEI13	Essa articulação torna o aprendizado da matemática entre os alunos de maneira mais significativa e prazerosa, favorecendo uma compreensão mais ampla, estimulando a curiosidade, a autonomia e o raciocínio lógico desde a infância	Conhecimentos Matemáticos na Educação Infantil
PEI14	A articulação entre os Campos de Experiência torna a aprendizagem matemática na pré-escola mais concreta, engajadora e conectada com a realidade da criança, promovendo um desenvolvimento mais completo e significativo, alinhado com a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).	Conhecimentos Matemáticos na Educação Infantil
PEI15	O Aprendizado se torna muito nas significativo para o sluno	Conhecimentos Matemáticos na Educação Infantil
PEI16	Se desenvolva de forma natural, contextualizada e significativa; Estimule diversas dimensões do desenvolvimento infantil (cognitiva, motora, afetiva, social e estética.	Conhecimentos Matemáticos na Educação Infantil
PEI17	A articulação dos Campos de Experiência permite que as crianças desenvolvam o conhecimento matemático de maneira natural, significativa e contextualizada, não fragmentada e cria situações em que a criança pode aprender de forma lúdica e na prática, promovendo amplamente a aprendizagem.	Conhecimentos Matemáticos na Educação Infantil
PEI18	Através dessa relação a criança consegue introduzir conceitos matemáticos em todas áreas da sua vida.	Conhecimentos Matemáticos na Educação Infantil
PEI19	Despertar mais interesse e aprendizagem	Conhecimentos Matemáticos na Educação Infantil
PEI20	Articular os Campos de Experiência no desenvolvimento do ensino matemático é importante para contextualizar e enriquecer o aprendizado.	Conhecimentos Matemáticos na Educação Infantil
PEI21	Articular os campos faz a Matemática acontecer de forma mais natural na rotina. O movimento, a linguagem e as expressões ajudam as crianças a compreender conceitos numéricos e espaciais. Assim, o aprendizado fica mais integrado e significativo.	Conhecimentos Matemáticos na Educação Infantil
PEI22	Articular o campo matemático com os demais campos da BNCC permite que a criança: vivencie a Matemática no corpo, na linguagem, na convivência, na arte e no brincar; estabeleça conexões cognitivas profundas, base para aprendizagens futuras; desenvolva não apenas habilidades matemáticas, mas também sociais, expressivas, motoras e comunicativas. A Matemática, assim, deixa de ser um “conteúdo” para tornar-se experiência, descoberta e forma de ler o mundo, exatamente como deve ser na Educação Infantil.	Conhecimentos Matemáticos na Educação Infantil
PEI23	Na minha visão é muito importante e o conhecimento se torna interessante e significativo para as crianças.	Conhecimentos Matemáticos na Educação Infantil
PEI24	Contínuo para aprimorar o pensamento matemático da criança em situações do cotidiano	Conhecimentos Matemáticos na Educação Infantil
PEI25	Para tornar o aprendizado mais relevante e significativo	Conhecimentos Matemáticos na Educação Infantil
PEI26	É importante articular esse Campo com os demais porque a matemática na pré-escola se constrói de forma integrada, envolvendo corpo, linguagem, convivência, arte e exploração do	Conhecimentos Matemáticos na Educação Infantil

	mundo para gerar aprendizagens mais significativas.	
PEI27	Articular o Campo de experiência com os demais campos é essencial, pois enriquece as propostas e torna o aprendizado mais significativo. Essa integração ajuda as crianças a verem a matemática como parte do cotidiano, conectando conceitos a experiências reais e emocionais.	Conhecimentos Matemáticos na Educação Infantil
PEI28	A articulação do Campo “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” com os demais Campos é importante porque torna a aprendizagem matemática mais significativa, concreta e integrada à vida das crianças. Ao envolver linguagem, artes, movimento e relações sociais, a criança explora quantidades, medidas, formas e noções espaciais de diferentes maneiras.	Conhecimentos Matemáticos na Educação Infantil
PEI29	É importante articular os campos de experiência para que a aprendizagem aconteça de maneira integrada e significativa, por meio de experiências concretas.	Conhecimentos Matemáticos na Educação Infantil
PEI30	Contribui para a aprendizagem do educando	Conhecimentos Matemáticos na Educação Infantil
PEI31	Deixa a aprendizagem mais enriquecida.	Conhecimentos Matemáticos na Educação Infantil
PEI32	A articulação do campo “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” com os demais Campos de Experiência é importante porque garante que a aprendizagem matemática aconteça de forma integrada, significativa e natural para as crianças. Quando a matemática dialoga com o corpo, as interações sociais, as linguagens, as artes e as narrativas, as crianças conseguem compreender conceitos de maneira mais concreta, participativa e contextualizada. Isso enriquece o raciocínio, amplia os sentidos da experiência e favorece o desenvolvimento integral das crianças como proposto pela BNCC.	Conhecimentos Matemáticos na Educação Infantil
PEI33	A articulação do campo “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” com os demais é essencial porque possibilita que os conhecimentos matemáticos na pré-escola sejam construídos de forma integrada, significativa e lúdica. Ao relacionar a matemática com interações sociais, movimentos do corpo, expressões artísticas e linguagem, a criança vivencia situações reais, amplia o raciocínio lógico, desenvolve a criatividade e compreende a matemática como parte do seu cotidiano.	Conhecimentos Matemáticos na Educação Infantil
PEI34	É essencial porque a aprendizagem matemática na pré-escola acontece de forma integrada. Essa conexão possibilita que a criança construa conceitos matemáticos de modo significativo	Conhecimentos Matemáticos na Educação Infantil
PEI35	É importante para que tenhamos um bom resultado na aprendizagem das nossas crianças.	Conhecimentos Matemáticos na Educação Infantil
PEI36	É importante pois assim é possível que o ensino seja mais completo fazendo sentido a para criança.	Conhecimentos Matemáticos na Educação Infantil
PEI37	A matemática não se constrói de maneira isolada, mais apartir das interações explorando o seu mundo ao redor.	Conhecimentos Matemáticos na Educação Infantil
PEI38	o trabalho integrado valoriza a matemática não como um conteúdo isolado, mas como um modo de pensar e agir no mundo, já presente nas experiências das crianças e ampliado pela mediação do professor.	Conhecimentos Matemáticos na Educação Infantil
PEI39	Auxiliar a criança a ampliar sua concepção de mundo e seu conhecimento sobre o que acontece e por que acontece.	Conhecimentos Matemáticos na Educação Infantil
PEI40	Articular esses campos torna a aprendizagem matemática mais significativa, lúdico e contextualizada. Assim, a criança entende que matemática está presente no viver, conviver, brincar, criar e se expressar.	Conhecimentos Matemáticos na Educação Infantil
PEI41	Articular os Campos de Experiência permite que a matemática seja vivenciada no cotidiano das crianças, trazendo um aprendizado mais prazeroso e consolidado.	Conhecimentos Matemáticos na Educação Infantil

PEI42	A importância é desenvolver o senso crítico matematico das crianças	Conhecimentos Matemáticos na Educação Infantil
PEI43	Segundo os meus conhecimentos afirmo ser extremamente importante para uma formação crítico e participativo	Conhecimentos Matemáticos na Educação Infantil
PEI44	Trabalhar de maneira que possamos desenvolver novas aprendizagem matemáticas nas crianças.	Conhecimentos Matemáticos na Educação Infantil
PEI45	Torna se um trabalho mais dinâmico e motivador, proporcionando melhor aprendizagem das crianças	Conhecimentos Matemáticos na Educação Infantil
PEI46	É extremamente importante pois possibilita a aquisição de habilidades essenciais para o pleno desenvolvimento e formação intergral das crianças.	Desenvolvimento Integral das Crianças
PEI47	É essencial para promover um desenvolvimento integral e significativo das crianças na Educação Infantil.	Desenvolvimento Integral das Crianças
PEI48	proporciona melhor desenvolvimento biopsicosocial.	Desenvolvimento Integral das Crianças
PEI49	É na base para o desenvolvimento Integral d turma.	Desenvolvimento Integral das Crianças
PEI50	articulação desse Campo com os demais é fundamental, pois a criança aprende de forma integral, por meio das interações e da exploração do mundo ao seu redor. A matemática na pré-escola não deve ser apresentada de forma isolada, mas integrada ao brincar, à linguagem, às artes, aos movimentos corporais e às relações sociais. Quando relacionamos, por exemplo, contagem e noção de quantidade a jogos corporais, histórias, músicas ou produções artísticas, ampliamos as possibilidades de aprendizagem, tornando o conhecimento matemático mais significativo.	Desenvolvimento Integral das Crianças
PEI51	Articular os campos de experiência otimiza o processo de aprendizagem, extraindo o máximo de possibilidades da atividade proposta.	Desenvolvimento Integral das Crianças
PEI52	Ao desenvolver os campos devem estar interligados.	Desenvolvimento Integral das Crianças
PEI53	A socialização, o respeito com os colegas e a compreensão da importância de seguir as regras. As crianças compreender os conteúdos de forma prazeroso de forma que abrange todos os campos.	Desenvolvimento Integral das Crianças
PEI54	A importância e desenvolver a compreensão de mundo físico e social que a criança tem ao seu entorno.	Desenvolvimento Integral das Crianças
PEI55	Proporcionar para a criança o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias.	Desenvolvimento Integral das Crianças
PEI56	Na educação infantil um de seus maiores objetivos e também o que traz em si um grande desafio, é possibilitar o desenvolvimento integral do aluno. E este objetivo contempla a articulação entre os campos de experiência.	Desenvolvimento Integral das Crianças
PEI57	Articulação entre os campos promove aprendizagens matemáticas vivas, contextualizadas e relacionadas à experiência da criança, contribuindo para a formação integral, curiosa e investigativa.	Desenvolvimento Integral das Crianças
PEI58	Um ensino integrado, onde eu posso explorar os vários campos de experiência, vendo a criança como um todo, desenvolvendo nela várias habilidades, desde motora, intelectual, moral, preparando-a para ser um adulto com responsabilidade e deveres.	Desenvolvimento Integral das Crianças
PEI59	É imprescindível para o desenvolvimento integral da criança, proporcionando mais sentido a prendizagem	Desenvolvimento Integral das Crianças
PEI60	A criança aprende de forma integral, não separando matemática de linguagem, corpo ou artes. Ao articular os campos, garantimos que o pensamento matemático se desenvolve em sintonia com aspectos sociais, emocionais e motores.	Desenvolvimento Integral das Crianças
PEI61	É evidente a importância de se considerar os campos de experiência pois eles estão interligados e se sabermos incluir mas	Desenvolvimento Integral das Crianças

	de um nas propostas, as nossas crianças só tem a ganhar , porque irão estar adquirindo e aprimorando diversas habilidades importante para seu desenvolvimento au desenvolver uma atividade.	
PEI62	É importante para proporcionar um ensino completo que envolva a atenção do aluno em vários aspectos.	Desenvolvimento Integral das Crianças
PEI63	É articulado com o demais pois contribui não apenas para o raciocínio lógico, mas também para a linguagem, expressão corporal, convivência social e imaginação.	Desenvolvimento Integral das Crianças
PEI64	É importante para garantir o desenvolvimento integral e desenvolver habilidades necessárias de forma mais significativas.	Desenvolvimento Integral das Crianças
PEI65	É importante porque a aprendizagem das crianças acontece de forma integrada, e não separada por áreas. Quando os campos se conectam, as atividades ficam mais significativas, completas e próximas da realidade.	Desenvolvimento Integral das Crianças
PEI66	A articulação entre os campos de experiência é importante para extrair o máximo aproveitamento da atividade desenvolvida.	Desenvolvimento Integral das Crianças
PEI67	Precisamos trabalhar todos os campos e possibilidades para o desenvolvimento completo de cada aluno	Desenvolvimento Integral das Crianças
PEI68	Acredito que a articulação com os demais campos de experiência é indispensável devido a indissolubilidade no desenvolvimento integral da criança.	Desenvolvimento Integral das Crianças
PEI69	A articulação do Campo “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” com os demais é importante porque possibilita que a matemática seja vivenciada de forma integrada às interações sociais, ao corpo em movimento, às expressões artísticas e à linguagem, tornando a aprendizagem matemática mais significativa e lúdica.	Eixos Estruturantes (Brincadeiras e Interações) da Educação Infantil
PEI70	Articular esse campo aos demais significa reconhecer que a matemática não é uma disciplina isolada, mas um modo de compreender e organizar o mundo. Na pré-escola, quanto mais integrada às brincadeiras, à arte, à linguagem, ao corpo e à convivência, mais significativa e potente será a aprendizagem.	Eixos Estruturantes (Brincadeiras e Interações) da Educação Infantil
PEI71	Articular o campo “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” com os demais é importante porque a criança aprende matemática de forma integrada, na interação com o outro, no uso do corpo, na expressão artística e na linguagem. Essa articulação possibilita que os conceitos matemáticos sejam vivenciados de maneira significativa, conectando a lógica e o raciocínio à vida cotidiana, às brincadeiras e às diferentes formas de expressão infantil.	Eixos Estruturantes (Brincadeiras e Interações) da Educação Infantil
PEI72	Fundamental abordar os campos ensinando de forma lúdica através das brincadeiras e interações.	Eixos Estruturantes (Brincadeiras e Interações) da Educação Infantil
PEI73	A articulação dos campos em destaque é muito importante para o aprendizado da criança pois o campo voltado a matemática deve ser proposto de maneira prazerosa com atividades ludicas e significativas através de jogos brinquedos e brincadeiras , e assim a criança desenvolverá sua aprendizagem sem perde seu direito de ter uma infância feliz	Eixos Estruturantes (Brincadeiras e Interações) da Educação Infantil
PEI74	A articulação dos campos garante que o desenvolvimento dos conhecimentos matemáticos na pré-escola sejam vividos de forma lúdica, significativa, integrada e alinhada ao desenvolvimento global da criança, respeitando sua forma natural de aprender e tudo isso se torna possível através das brincadeiras interações e pela exploração do mundo.	Eixos Estruturantes (Brincadeiras e Interações) da Educação Infantil
PEI75	Se faz importante essa articulação, pois garante que a aprendizagem da matemática seja de forma plena e não fragmentada. Integrando todos os campos o conhecimento é construído através de experiências que envolve as interações, as brincadeiras, a linguagem, etc.	Eixos Estruturantes (Brincadeiras e Interações) da Educação Infantil

PEI76	Essa articulação possibilita que a criança explore a matemática em situações reais e variadas — como nas interações sociais, no movimento corporal, na expressão artística e na linguagem — favorecendo a construção do pensamento lógico, da resolução de problemas e da criatividade de forma lúdica e concreta	Eixos Estruturantes (Brincadeiras e Interações) da Educação Infantil
PEI77	Faz a diferença na interação das crianças, na facilidade de compreender as propostas e traz resultados significativos.	Eixos Estruturantes (Brincadeiras e Interações) da Educação Infantil
PEI78	Devemos articular sempre 2 campos para analisar como está a o desenvolvimento e a participação dos alunos. Ver como o aluno se desenvolve durante as brincadeiras. Quando articulamos os campos conseguimos perceber na avaliação quais as crianças conseguem comparar, classificar, relacionar os números e saber as cores, etc...	Eixos Estruturantes (Brincadeiras e Interações) da Educação Infantil
PEI79	Buscar sempre uma forma de que o aluno consiga está interagindo com os jogos matemáticos	Eixos Estruturantes (Brincadeiras e Interações) da Educação Infantil
PEI80	Ao desenvolver atividades na pré escola temos que observar o desenvolvimento das crianças, e buscar alternativas para que possamos contemplar todos os campos de experiência de forma lúdica e com intencionalidade.	Eixos Estruturantes (Brincadeiras e Interações) da Educação Infantil
PEI81	Possibilita o desenvolvimento que a criança precisa para o convívio social, considerando suas especificidades.	Eixos Estruturantes (Brincadeiras e Interações) da Educação Infantil
PEI82	Muito importante vincular os conteúdos á BNCC que são diretrizes que direcionam a aprendizagem da criança de acordo com a faixa etária	Eixos Estruturantes (Brincadeiras e Interações) da Educação Infantil
PEI83	Muito importante, na roda de conversa já trabalhamos tempo, calendário, números de alunos, a criança maior menor. Enfim a matemática está o todo, todo no nosso planejamento. Trabalhar corpo, gestos e movimentos as vezes se torna mais complicado, por exigir espaço, material e também números de alunos que logo se dispersam para esperar sua vez. Na maioria das vezes eles querem correr, pular e brincar a seu modo.	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI84	Como certeza quando se fala de pensamentos e imaginação, o professor pode trabalhar o matemática oralmente através da fala, pensamento e imaginação.	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI85	Usar esses campos transforma as aulas em momentos com mais significados.	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI86	Importante é essa interação com o outro, o movimento, a escuta um campo colabora para a aprendizagem.	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI87	Todos os campos devem estar ligados para uma boa aprendizagem	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI88	Uma junção de Campos de Experiência, como a teoria e a prática, precisa estar alinhada a todos os movimentos de aprendizagem das criança	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI89	Articulando os campos de experiência, se amplia o conhecimento de várias formas.	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI90	É importante, porque um complementa ao outro, e para ter melhor resultado satisfatório é importante fazer essas articulações.	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI91	Na educação infantil não tem como separar o campo de experiência, ao trabalhar uma atividade, o professor aguça a curiosidade das crianças para desenvolver o seu potencial de forma ampla.	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI92	A articulação entre os campos ajuda a desenvolver habilidades cognitivas, como pensamentos críticos resolução de problemas e tomadas de decisões.	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI93	Na Educação Infantil, o conhecimento é construído de forma integrada, por isso é fundamental articular o Campo de Experiências “Espaços, tempos, quantidades, relações e	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência

	transformações” com os demais campos.	
PEI94	A importância é que ao mesmo tempo que vc trabalha com foco na matemática vc pode desenvolver as habilidades dos outros campos de experiência.	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI95	O Campo de Experiências Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações é o que mais dialoga diretamente com os conhecimentos matemáticos na Educação Infantil, mas ele não pode ser trabalhado de forma isolada, porque o desenvolvimento integral da criança depende da articulação entre todos os campos.	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI96	É importante para que as crianças aprendam de forma prática e consigam associar matemática com a sua vida cotidiana.	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI97	É importante porque trabalha a concentração, numeração das crianças.	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI98	É importante porque abre diversas habilidades a ser contemplada em uma única atividade	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI99	Trabalhar todos os campos de forma integrada é muito importante, porque isso faz com que a criança consiga aprender muito mais.	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI100	Articular os campos é de suma importância e por vezes é até natural. Uma atividade de movimento que o foco é ET vai puxar CG, então um campo acaba complementando o outro.	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI101	A aprendizagem acontece por meio das interseções entre os campos de experiência e não devem ser trabalhas isoladamente, porém se faz necessário se ter um campo de aprendizagem um objetivo específico para se ter como meta de consolidação.	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI102	A importância se dá porque quase todos os campos de experiência são interligados, ao trabalhar um campo específico faz se necessário trabalhar outros ao mesmo tempo.	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI103	Todos os campos devem estar interligados, pois um complementa o outro.	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI104	Uma atividade podemos trabalhar mais um campo de experiencia.	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI105	É de fundamental importância, na Educação Infantil os Campos de Experiência são indissociáveis e não há como trabalhar um Campo sem ao menos não articular mais um ou dois.	indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI106	A educação infantil em sua especificidade é fundamental trabalhar de forma articulada os campos de experiência.	indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI107	Se não trabalharmos os campos da experiência não haverá aprendizado certo.	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI108	É importante porque as propostas sempre irão articular pelos menos 2 Campos de Experiência.	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI109	E de suma importância mesmo porque essas habilidades devem está interligados para um bom desempenho dos alunos.	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI110	Muita importância precisa ser trabalhado diariamente.	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI111	Muito importante porque estão interligados	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI112	Promove o desenvolvimento da criança de forma integrada, articulando o conhecimento Matemático com os outros Campos de Experiência propostos para a fase da pré-escola.	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI113	Além de importante é muito. Mais significativo para a criança articular outros campos !	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI114	Tendemos a dividir disciplina, conteúdos no processo de ensino/ aprendizagem, porém principalmente na infância este aprendizado caminha junto, devemos contemplar e ofertar a nossos alunos.	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI115	Para articular o campo de experiência matemático com os demais campos é necessário os professores realizarem um planejamento pedagógico com base nos objetivos de aprendizagem	Planejamento com Intencionalidade Pedagógica

PEI116	Faz com que o planejamento pedgaógico do professor fique mais enriquecedor	Planejamento com Intencionalidade Pedagógica
PEI117	Penso que estarei formulando um planejamento completo.	Planejamento com Intencionalidade Pedagógica
PEI118	Os campos de experiência são auxílio para o planejamento do professor da Educação Infantil	Planejamento com Intencionalidade Pedagógica
PEI119	A articulação deve ser feita com o foco na quantidade de objetivos de aprendizagem que o professor deve definir no seu planejamento	Planejamento com Intencionalidade Pedagógica
PEI120	Ao articular os Campos de experiência proporcionaremos aos alunos a possibilidade de contemplar objetivos de aprendizagem envolvidos em mais de um campo, com a mesma atividade no planejamento do professor.	Planejamento com Intencionalidade Pedagógica
PEI121	No planejamento, os professores devem articular os campos e definir os objetivos a serem alcançados.	Planejamento com Intencionalidade Pedagógica
PEI122	Quando interligados no planejamento, o rendimento do aluno é bem mais proveitoso.	Planejamento com Intencionalidade Pedagógica
PEI123	Ajuda o aluno a agir de maneira independente, expressando sua intenção.	Protagonismo das Crianças na Educação Infantil
PEI124	É de suma relevância para as crianças ter foco nessa aprendizagem.	Protagonismo das Crianças na Educação Infantil
PEI125	Facilita a compreensão da criança nas propostas oferecidas nas atividades, tendo melhores resultados no aprendizado.	Protagonismo das Crianças na Educação Infantil
PEI126	Dessa forma as experiências propostas farão com que as crianças possam refletir, fazer análises do que foi trabalhado, pensar sobre outras possibilidades.	Protagonismo das Crianças na Educação Infantil
PEI127	Permite que a criança compreenda o mundo de forma mais completa e desenvolva o raciocínio lógico, a curiosidade e a capacidade de observação científica	Protagonismo das Crianças na Educação Infantil
PEI128	É importante pq faz parte do cotidiano das crianças e fazer atividades lúdico é prazeroso	Protagonismo das Crianças na Educação Infantil
PEI129	Ampliam as possibilidades de aprendizado das crianças	Protagonismo das Crianças na Educação Infantil
PEI130	As crianças pequenas aprendem matemática explorando o mundo, manipulando objetos, observando relações e experimentando ações. Quando conectamos esse campo aos outros, possibilitamos que ideias matemáticas surjam de situações reais, e não de exercícios abstratos.	Protagonismo das Crianças na Educação Infantil

Anexo 2 - Definição das Unidades de Registro – Questão 2

Questão 2. Quais contribuições específicas o curso de formação continuada trouxe para a sua prática letiva no que se refere à articulação dos Campos de Experiência no ensino de Matemática na pré-escola?

Participante	Resposta na íntegra – Unidades de Contexto	Unidades de Registro
PEI01	Trouxe maior clareza em relação a como devemos organizar o uso dos campos de experiência nas ações desenvolvidas em sala.	Aperfeiçoamento da Prática Letiva
PEI02	Contribuiu significativamente para a minha prática letiva ao ampliar minha compreensão sobre como integrar os Campos de Experiência ao ensino da Matemática na pré-escola	Aperfeiçoamento da Prática Letiva
PEI03	O curso de formação continuada trouxe contribuições relevantes para a minha prática docente, principalmente no que se refere à articulação dos Campos de Experiência no ensino da Matemática na pré-escola	Aperfeiçoamento da Prática Letiva
PEI04	O curso de formação continuada contribuiu de forma significativa para a minha prática letiva, principalmente ao ampliar minha compreensão sobre a importância da articulação entre os Campos de Experiência no desenvolvimento dos conhecimentos matemáticos na pré-escola.	Aperfeiçoamento da Prática Letiva
PEI05	Vamos realizar mais práticas como essa no CMe, estimulando meus professores.	Aperfeiçoamento da Prática Letiva
PEI06	Tem contribuído com minha prática pedagógica!	Aperfeiçoamento da Prática Letiva
PEI07	Ampliou meu conhecimento e contribuiu com minha prática	Aperfeiçoamento da Prática Letiva
PEI08	Ajudou a confirmar o meu fazer pedagógico!	Aperfeiçoamento da Prática Letiva
PEI09	Novas ideias de atividades psicomotora e matemática, e ideias incríveis que com certeza levarei para a sala de aula.	Aperfeiçoamento da Prática Letiva
PEI10	Sim, o curso contribuiu com novas estratégias para desenvolver as atividades com as crianças na sala de aula.	Aperfeiçoamento da Prática Letiva
PEI11	Contribuiu com o minha prática pedagógica em sala de aula.	Aperfeiçoamento da Prática Letiva
PEI12	Conhecimento e sugestões de atividades a serem desenvolvidas em sala de aula	Aperfeiçoamento da Prática Letiva
PEI13	Contribui para uma prática que vai ao encontro das necessidades dos meus alunos	Aperfeiçoamento da Prática Letiva
PEI14	Contribuiu para deixar a minha prática mais rica.	Aperfeiçoamento da Prática Letiva
PEI15	O curso de formação continuada vem contribuindo profundamente na minha prática de ensino de Matemática na pré-escola, ao fornecer novos conhecimentos e metodologias para a articulação dos Campos de Experiência, promovendo uma aprendizagem mais significativa para as crianças.	Aperfeiçoamento da Prática Letiva
PEI16	A formação contribui para o melhoramento da qualidade do ensino,mantém-se atualizado	Aperfeiçoamento da Prática Letiva
PEI17	Mais possibilidades para trabalhar e desenvolver o ensino da matemática	Aperfeiçoamento da Prática Letiva
PEI18	Me auxiliou no incentivo à buscar melhores resultados	Aperfeiçoamento da Prática Letiva
PEI19	O curso de formação continuada trouxe contribuições significativas para a minha prática letiva, especialmente no que se refere à articulação dos Campos de Experiência no ensino de	Aperfeiçoamento da Prática Letiva

	Matemática na pré-escola.	
PEI20	O curso de formação continuada contribuiu significativamente para minha prática letiva ao aprofundar minha compreensão sobre como integrar os Campos de Experiência da BNCC ao ensino da Matemática na pré-escola de forma mais significativa e contextualizada.	Conhecimentos Matemáticos na Educação Infantil
PEI21	O curso de formação continuada contribuiu de forma significativa para a minha prática, principalmente ao ampliar meu olhar sobre como a Matemática pode ser vivenciada de maneira integrada e contextualizada na Educação Infantil.	Conhecimentos Matemáticos na Educação Infantil
PEI22	Me ajudou a entender melhor como a matemática pode aparecer junto com outros Campos de Experiência, tornando as atividades mais ricas e conectadas ao cotidiano.	Conhecimentos Matemáticos na Educação Infantil
PEI23	Trouxe muita clareza da parte teórica, e me fez encarar as práticas com mais propriedade.	Articulação Teoria e Prática
PEI24	Contribuiu com dicas teóricas que posso realizar com eles na escola.	Articulação Teoria e Prática
PEI25	Me trouxe segurança no meu trabalho que por vezes é criticado por alguns colegas que ainda tem dificuldade em aceitar a ludicidade.	Articulação Teoria e Prática
PEI26	Que o lúdico junto com a prática pedagogica sempre terão resultados. Primeiro ver a teoria para poder abordar as necessidades da turma também.	Articulação Teoria e Prática
PEI27	Contribuiu significativamente para minha prática pedagogia, aliando a teoria com a prática.	Articulação Teoria e Prática
PEI28	Trouxe inovação e com aplicar a prática em sala de aula.	Articulação Teoria e Prática
PEI29	Bastante embasamento teóricos práticas sugestões de leituras que enriqueceram e aprimoraram .inha prática em sala	Articulação Teoria e Prática
PEI30	A teoria alinhada a prática através de conceitos e atividades condizentes com a realidade da sala de aula. Do mesmo modo, a importância dessa articulação de forma intencional.	Articulação Teoria e Prática
PEI31	Contribuiu no sentido de me ajudar a alinhar a teoria a prática e consequentemente permitir planejar aulas mais significativa e prazerosas.	Articulação Teoria e Prática
PEI32	A formação contribuiu para a prática docente ao fornecer conhecimentos atualizados sobre metodologias e didática, permitindo a criação de atividades mais criativas e eficazes que articulam os Campos de Experiência, como a aprendizagem matemática no cotidiano da educação infantil.	Articulação Teoria e Prática
PEI33	O curso de formação continuada vem me auxiliando através da atualização teórica e do desenvolvimento de novas estratégias de ensino que conectam a teoria com a prática, resultando em aulas mais dinâmicas e contextualizadas.	Articulação Teoria e Prática
PEI34	O pensar mais pedagógico utilizado atividades que já usava mais explorando os conceitos matemáticos.	Articulação Teoria e Prática
PEI35	Conhecimento que permite trabalhar com mais segurança	Articulação Teoria e Prática
PEI36	Trais conhecimento para tá colocando em prática	Articulação Teoria e Prática
PEI37	Instigou ainda mais a busca por recursos pedagógicas para o desenvolvimento das atividades lúdicas para a prática da matemática. Pensando no desenvolvimento integral da criança.	Desenvolvimento Integral das Crianças
PEI38	Está na promoção da aprendizagem integral, contextualizada e não fragmentada criança.	Desenvolvimento Integral das Crianças
PEI39	Propiciar novos conteúdos/jogos matemáticos para o desenvolvimento do raciocínio.	Eixos Estruturantes (Brincadeiras e Interações) da Educação Infantil
PEI40	Trabalhar propostas se forma lúdica para que as crianças aprendam se forma divertida.	Eixos Estruturantes (Brincadeiras e Interações) da Educação Infantil
PEI41	promover melhor a integração e o trabalho coletivo das crianças na fase pré escolar, oportunizando a construção do conhecimento	Eixos Estruturantes (Brincadeiras e Interações)

	na criança de forma ampla e continua.	da Educação Infantil
PEI42	A formação mostrou que a matemática não deve ser trabalhada de forma isolada ou conteudista, mas como algo que surge nas interações, brincadeiras, na linguagem, no corpo e nas artes.	Eixos Estruturantes (Brincadeiras e Interações) da Educação Infantil
PEI43	De quais e como inserir os jogos na rotina das crianças.	Eixos Estruturantes (Brincadeiras e Interações) da Educação Infantil
PEI44	O reforço do benefício que o uso de jogos e brincadeiras trazem para a aprendizagem da criança, onde uma habilidade/competência pode ser aprendida ou desenvolvida mais rápido pelo fato da utilização do lúdico.	Eixos Estruturantes (Brincadeiras e Interações) da Educação Infantil
PEI45	Um novo olhar nas interações e articulações do ensino matemática.	Eixos Estruturantes (Brincadeiras e Interações) da Educação Infantil
PEI46	Contribuiu na clareza sobre como planejar e como ensinar matemática através das brincadeiras	Eixos Estruturantes (Brincadeiras e Interações) da Educação Infantil
PEI47	O curso mostra uma matemática de forma mais leve utilizando o lúdico como: jogos, parlendas, e atividades englobando os conhecimentos necessários.	Eixos Estruturantes (Brincadeiras e Interações) da Educação Infantil
PEI48	Construção do jogos e brincadeiras.	Eixos Estruturantes (Brincadeiras e Interações) da Educação Infantil
PEI49	Trabalhar com jogos.	Eixos Estruturantes (Brincadeiras e Interações) da Educação Infantil
PEI50	Sair mais das atividades do livro didático e fazer mais atividades lúdico	Eixos Estruturantes (Brincadeiras e Interações) da Educação Infantil
PEI51	O curso de formação continuada contribuiu ao me oferecer novas abordagens e recursos para integrar os Campos de Experiência, tornando o ensino da Matemática mais lúdico, contextualizado e conectado ao cotidiano das crianças, favorecendo aprendizagens mais significativas.	Conhecimentos Matemáticos na Educação Infantil
PEI52	Conhecimento atualizado, melhorando o ensino da matemática, proporcionando abordagens lúdicas e criativas, e fortalecendo o desenvolvimento do raciocínio lógico e das habilidades matemáticas das crianças. Esse processo transforma a prática pedagógica, capacitando o educador a criar um ambiente estimulante e a construir uma base sólida para o pensamento matemático infantil.	Conhecimentos Matemáticos na Educação Infantil
PEI53	A formação trouxe um significado e uma importância maior na prática em sala de Aula quando o assunto é numeracia. Hoje vejo o quanto é importante trabalharmos com intenção a matemática em sala de aula.	Conhecimentos Matemáticos na Educação Infantil
PEI54	Aplicação adequadamente de conceitos matemáticos em sala de aula	Conhecimentos Matemáticos na Educação Infantil
PEI55	O curso ampliou minha visão sobre como integrar os Campos de Experiência, favorecendo propostas matemáticas mais lúdicas, significativas e conectadas ao cotidiano das crianças.	Conhecimentos Matemáticos na Educação Infantil
PEI56	Esclarecimentos sobre como trabalhar as atividades de matemática, fazendo várias abordagens em uma única atividade aplicada.	Conhecimentos Matemáticos na Educação Infantil
PEI57	Foram diversas contribuições, essa formação trouxe uma nova perspectiva de como aprender e ensinar matemática.	Conhecimentos Matemáticos na Educação Infantil
PEI58	Ampliou meus conhecimentos em relação ao ensino da matemática para as crianças da educação infantil	Conhecimentos Matemáticos na Educação Infantil
PEI59	A formação trouxe uma nova visão sobre o ensino da Matemática, desconstruindo a ideia de que, para aprender, a criança precisa realizar atividades repetitivas e exaustivas.	Conhecimentos Matemáticos na Educação Infantil

	Percebi que existem muitas possibilidades práticas e significativas para desenvolver o pensamento lógico-matemático, e que é, sim, possível trabalhar com a ludicidade dentro desse campo.	
PEI60	Podemos refletir se estamos realmente inserindo a matemática de forma efetiva no nosso fazer diário, em todos os momentos, desde a chegada das crianças, por exemplo quantos vieram ontem? Quantos vieram hoje? Mais ou menos que ontem? Mais meninas ou mais meninos? Etc.	Conhecimentos Matemáticos na Educação Infantil
PEI61	Trouxe muitas ideias de como realizar atividades e jogos para trabalharmos a matemática com mais leveza.	Conhecimentos Matemáticos na Educação Infantil
PEI62	Contrinui para rever meus conceitos em relação ao ensino da matemática na educação infantil.	Conhecimentos Matemáticos na Educação Infantil
PEI63	O curso de formação continuada me trouxe ferramentas práticas para tornar o ensino de Matemática mais dinâmico e significativo. Fazendo com que os alunos se conectem aos conceitos matemáticos a suas vivências diárias, tornando o aprendizado mais prazeroso.	Conhecimentos Matemáticos na Educação Infantil
PEI64	A principal mudança do curso de formação continuada foi compreender que o desenvolvimento dos conhecimentos matemáticos não ocorre de forma isolada, mas sim integrado às vivências corporais, linguísticas, sociais e expressivas das crianças.	Conhecimentos Matemáticos na Educação Infantil
PEI65	O curso de formação continuada contribuiu para ampliar meu olhar sobre a importância de integrar os Campos de Experiência, possibilitando planejar propostas matemáticas mais significativas, lúdicas e contextualizadas, favorecendo o desenvolvimento integral das crianças.	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI66	O curso de formação continuada contribuiu para ampliar meu olhar sobre a importância de integrar os Campos de Experiência no ensino da Matemática, favorecendo práticas mais significativas. Passei a planejar propostas que articulam conceitos matemáticos ao movimento, à linguagem, às artes e às interações sociais, tornando as atividades mais lúdicas, contextualizadas e conectadas ao cotidiano das crianças	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI67	Possibilitou um olhar mais claro sobre como a Matemática não deve ser trabalhada de forma isolada, mas integrada aos demais Campos de Experiência, favorecendo aprendizagens mais significativas.	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI68	O curso de formação continuada contribuiu para que eu compreendesse melhor como articular os Campos de Experiência ao ensino da Matemática na pré-escola, possibilitando planejar propostas mais lúdicas, contextualizadas e interdisciplinares.	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI69	Um olhar mais amplo sobre os objetivos de aprendizagem.	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI70	Que devemos analisar as dificuldades de nossos alunos e propor atividades que possam contribuir para a superação destas dificuldades tendo como base os Campos de Experiência.	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI71	Trabalhar o campo 5, com a psicomotricidade corpo, gesto e movimento proporciona a criança uma aprendizagem tendo o corpo como referência.	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI72	Ficou mais clara a forma com que podemos aplicar e desenvolver os objetivos de aprendizagem, contidos nos campos de experiência. Ao contemplar objetivos de forma clara desenvolveremos com mais eficácia cada campo.	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI73	Foi fundamental para qualificar meu olhar sobre o ensino da matemática na pré-escola, pois me ajudou a compreender a importância da articulação entre os Campos de Experiência	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI74	Contribuiu para que eu compreendesse que os Campos de Experiência não devem ser trabalhados isolados. Além disso o curso fortaleceu minha prática e teoria em relação ao assunto.	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência

PEI75	Ainda estamos no andamento da formação, mas já tem contribuído para pensar atividades que contemplam todas os campos	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI76	Contribui de forma positiva, mostrando a importância e a necessidade de articular os campos de experiência no momento de planejar.	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI77	Compreender melhor a aplicação e importância de cada campo de experiencia.	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI78	Contribuiu em muito, pois me fez compreender a plenitude das associações entre os Campos e assim planejar com mais subsídios.	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI79	Clareza e objetividade na conciliação dos Campos de Experiência.	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI80	Sempre trabalhei em sala de aula articulando todos os campos de experiência.	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI81	Auxiliou muito na minha prática, procuro fazer essas articulações sempre nas minhas aulas	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI82	O curso trouxe ideias práticas para integrar os Campos de Experiência às atividades matemáticas. Ajudou a usar movimento, linguagem e arte para fortalecer conceitos numéricos e espaciais. Também ampliou meu repertório de propostas lúdicas e significativas.	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI83	Me permitiu perceber que precisava articular mais com os outros Campos de Experiência.	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI84	O curso de formação continuada ampliou minha compreensão sobre como articular os Campos de Experiência ao ensino de Matemática.	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI85	Contribuiu positivamente, me auxiliou como desenvolver os Campos de Experiência articulados com os alunos em sala.	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI86	Entender a importância da articulação dos campos de experiência	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI87	Mais clareza, e de ver claramente como estão articulados e nós professores trabalhamos diariamente.	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI88	Evitar práticas fragmentadas e favorecendo atividades integradas.	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI89	Despertou a percepção de realizar a articulação entre os campos de forma mais consciente, explorando o máximo que uma proposta pedagógica pode abranger, tornando-a mais significativa para os alunos.	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI90	O curso de formação continuada me ajudou a compreender melhor como integrar os Campos de Experiência ao trabalhar Matemática na pré-escola.	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI91	Permitiu que ao planejar, eu seja capaz de tornar minha proposta mais ampla e que esta faça sentido, contribuindo para uma formação mais eficaz.	Planejamento com Intencionalidade Pedagógica
PEI92	melhorar a elaboração do planejamento, integrar os conteúdos entre teoria e pratica	Planejamento com Intencionalidade Pedagógica
PEI93	Que cada atividade deve ter uma intencionalidade claro, no objetivo desejado.	Planejamento com Intencionalidade Pedagógica
PEI94	Como coordenadora me ajuda a ajudar minhas professoras no planejamento delas.	Planejamento com Intencionalidade Pedagógica
PEI95	Trouxe um olhar especial. Planejar de forma diferente buscando o aprendizado de cada criança.	Planejamento com Intencionalidade Pedagógica
PEI96	Relembrar os campos de experiência a todos os participantes, a clareza da fala envolvendo a importância do planejamento.	Planejamento com Intencionalidade Pedagógica
PEI97	Me despertou um olhar mais atento acerca da quantidade de objetivos a serem trabalhados diariamente, bem como, da importância em que estabelecer os objetivos principais a serem trabalhados em determinada atividade	Planejamento com Intencionalidade Pedagógica
PEI98	Foi perceber e tomar conhecimento de que sim, realizo um plano	Planejamento com

	que contemple todos os campos de experiência, mesmo que não percebesse isso intencionalmente.	Intencionalidade Pedagógica
PEI99	Que o planejamento precisa ser visível e palpável a intencionalidade e o item de avaliação. Para que eu consiga analisar se teve conclusão dos objetivos de aprendizagem.	Planejamento com Intencionalidade Pedagógica
PEI100	Um olhar questionador e ao mesmo tempo ampliado, procurando dar intencionalidade aquilo que eu já fazia como rotina, como objetivos de aprendizagem.	Planejamento com Intencionalidade Pedagógica
PEI101	Me trouxe a memória a importância dos conteúdos conceituais e atitudinais	Planejamento com Intencionalidade Pedagógica
PEI102	A formação contribuiu para que eu estruturasse propostas mais integradas, contextualizadas e lúdicas, respeitando a forma como as crianças aprendem e fortalecendo o desenvolvimento do pensamento matemático na primeira infância.	Planejamento com Intencionalidade Pedagógica
PEI103	Essa prática de articulação entre os campos já existe em nossas práticas, o que me chamou a atenção foi a avaliação por evidências e limitação de objetivos para que essa avaliação seja, mais eficaz.	Planejamento com Intencionalidade Pedagógica
PEI104	Trouxe estratégias para planejar atividades que não isolam a matemática, mas a conectam com outros campos.	Planejamento com Intencionalidade Pedagógica
PEI105	Trouxe visão estrema do quanto precisamos modificar nossa prática. e a planejar práticas mais ricas, integradas e significativas, que respeitam a forma como as crianças aprendem e constroem conhecimentos nessa etapa.	Planejamento com Intencionalidade Pedagógica
PEI106	Me mostrou que devemos colocar objetivos específicos para trabalhar a matemática, fica mais assertivo o resultado da proposta.	Planejamento com Intencionalidade Pedagógica
PEI107	Contribuiu para que focamos nas habilidades que o nosso aluno precisa desenvolver na sequência e não atropelar o processo de ensino.	Planejamento com Intencionalidade Pedagógica
PEI108	A formação reforçou a necessidade de planejar propostas interdisciplinares que valorizem a curiosidade, o protagonismo infantil e promovam aprendizagens significativas e lúdicas.	Planejamento com Intencionalidade Pedagógica
PEI109	Com certeza o curso de formação me fez melhorar a articulação e intencionalidade da prática no ensino de matemática que anteriormente era mais intuitivo.	Planejamento com Intencionalidade Pedagógica
PEI110	O curso de formação continuada ajudou a planejar propostas mais integradas, significativas e lúdicas. Passei a utilizar atividades que conectam a matemática às brincadeiras, às interações e às situações reais da rotina, tornando meu trabalho mais intencional e coerente com a BNCC.	Planejamento com Intencionalidade Pedagógica
PEI111	Melhorou muito minha estrutura no planejamento efetivando uma melhor prática letiva.	Planejamento com Intencionalidade Pedagógica
PEI112	A formação me ajudou a planejar propostas matemáticas mais integradas aos demais Campos de Experiência, conectando linguagem, movimento, convivência e artes para tornar a aprendizagem mais completa e significativa.	Planejamento com Intencionalidade Pedagógica
PEI113	O curso de formação continuada me trouxe orientações práticas para planejar propostas mais completas, mostrou exemplos de atividades que articulam diferentes linguagens e ampliou minha visão sobre como observar o raciocínio matemático durante brincadeiras, histórias, movimentos e interações. Isso tornou meu planejamento mais intencional e coerente com a BNCC.	Planejamento com Intencionalidade Pedagógica
PEI114	O curso me ajudou a planejar a Matemática de forma mais intencional e integrada, entendendo como cada Campo de Experiências pode contribuir para explorar quantidades, formas, medidas e noções espaciais. Passei a criar propostas mais significativas, contextualizadas e diversificadas, usando linguagem, movimento, arte e interação social para fortalecer o pensamento matemático das crianças.	Planejamento com Intencionalidade Pedagógica
PEI115	O curso contribuiu para que eu planejasse de forma mais	Planejamento com

	intencional a articulação entre os Campos de Experiência, percebendo como cada um pode enriquecer o ensino da Matemática na pré-escola e tornar as propostas mais significativas e contextualizadas para as crianças.	Intencionalidade Pedagógica
PEI116	Contribui para o planejamento de propostas pedagógicas que favorecem o ensino da Matemática na educação infantil.	Planejamento com Intencionalidade Pedagógica
PEI117	começo meu planejamento observando os interesses e necessidades das crianças, em seguida, penso em como os conceitos matemáticos podem ser explorados dentro do tema proposto no material BDA. A articulação entre os Campos acontece naturalmente quando o planejamento parte de experiências reais e significativas.	Planejamento com Intencionalidade Pedagógica
PEI118	A formação me trouxe muita novidade e aprendizado que será integrado a meu plano de aula	Planejamento com Intencionalidade Pedagógica
PEI119	O curso de formação continuada tornou minhas propostas mais significativas, pois as crianças aprendem matemática de forma prazerosa e contextualizada, construindo sentidos a partir de suas próprias experiências.	Protagonismo das Crianças na Educação Infantil
PEI120	Permitiu olharmos mais além da sala de aula, possibilidades de trabalhar com o conhecimento que a criança já tem	Protagonismo das Crianças na Educação Infantil
PEI121	Reflexão de como trabalhar de forma lúdica e dinâmica	Reflexão e Ressignificação da Prática Letiva
PEI122	Me fez refletir para sempre colocar em prática o lúdico com base fundamental para um bom desenvolvimento na Educação Infantil .	Reflexão e Ressignificação da Prática Letiva
PEI123	Passei a valorizar as hipóteses das crianças, integrar jogos, histórias, músicas e movimentos às atividades matemáticas, além de refletir com mais intencionalidade sobre meu planejamento, favorecendo aprendizagens significativas e respeitando o ritmo de cada criança.	Reflexão e Ressignificação da Prática Letiva
PEI124	Reflexão, ampliou o meu conhecimento.	Reflexão e Ressignificação da Prática Letiva
PEI125	Contribui para refletirmos nossa prática. Também o quanto fazemos em sala que contribui nas aprendizagens dos nossos alunos.	Reflexão e Ressignificação da Prática Letiva
PEI126	O curso de formação continuada me ajudou a repensar meus planejamentos, buscando atividades, brincadeiras, músicas e experiências que envolvem conceitos de matemática de forma integrada. Passei a valorizar situações que fazem parte do dia a dia dos alunos, tornando as aulas mais práticas e próximas da realidade deles. Com isso, o aprendizado da matemática se tornou mais prazeroso, significativo e acessível para as crianças.	Reflexão e Ressignificação da Prática Letiva
PEI127	Essa formação me fez refletir sobre a minha prática em geral, repensando o meu papel enquanto educadora, formadora de opiniões. Me trouxe várias sugestões sobre jogos. Em relação a prática matemática me fez ver as várias formas de ensinar a matemática, de uma forma diversificada, mais prática e até mais leve para a criança.	Reflexão e Ressignificação da Prática Letiva
PEI128	Reflexões e adequações na minha prática pedagógica.	Reflexão e Ressignificação da Prática Letiva
PEI129	A Formação continuada trouxe reflexões pertinentes a prática pedagógica na Educação Infantil. Com relação à articulação dos Campos de Experiência isso para mim sempre foi algo muito claro e definido.	Reflexão e Ressignificação da Prática Letiva
PEI130	Contribuiu para repensar as práticas, e de que forma podemos trabalhar de maneira mais eficaz no desenvolvimento dos alunos.	Reflexão e Ressignificação da Prática Letiva
PEI131	A formação continuada contribuiu para ressignificar minha compreensão sobre o ensino da matemática na pré-escola, reforçando a necessidade de uma prática pedagógica que reconheça a criança como sujeito ativo, capaz de construir conhecimentos matemáticos a partir da interação entre diferentes	Reflexão e Ressignificação da Prática Letiva

	linguagens, experiências e contextos.	
PEI132	Depois que iniciei essa formação, passei a ter um novo olhar sobre todos esses aspectos, o que transformou profundamente a forma como penso, planejo e realizo meu trabalho com as crianças.	Reflexão e Ressignificação da Prática Letiva
PEI133	Em uma proposta podemos trabalhar mais de um campo de experiência. Antes da formação nao ficava tão claro. Agora parece que ficou mais fácil perceber a interação	Reflexão e Ressignificação da Prática Letiva
PEI134	A formação continuada me fez ver o ensino de matemática com outros como olhos, assim como sua importância desde a educação infantil	Reflexão e Ressignificação da Prática Letiva
PEI135	Abriu um leque de possibilidades para os planejamentos, com pontos de vista que eu ainda não tinha exergado.	Reflexão e Ressignificação da Prática Letiva

Anexo 3 - Definição das Unidades de Registro – Questão 3

Questão 3. Ao planejar uma atividade com intencionalidade matemática, como você contempla a articulação entre os diferentes Campos de Experiência? Descreva seu processo de pensamento ao elaborar o planejamento para a pré-escola.

Participante	Resposta na íntegra – Unidades de Contexto	Unidades de Registro
PEI01	Ao planejar, defino o objetivo matemático e penso em como integrá-lo aos Campos de Experiência. Dessa forma, a matemática se articula de forma lúdica e significativa no cotidiano da pré-escola.	Conhecimentos Matemáticos na Educação Infantil
PEI02	Ao planejar uma atividade , procuro primeiramente, definir o objetivo de aprendizagem que desejo alcançar .Em seguida, reflito sobre como esse objetivo pode dialogar com os demais Campos de Experiência	Conhecimentos Matemáticos na Educação Infantil
PEI03	Eu sempre procuro trabalhar de forma interdisciplinar e contextualizada	Conhecimentos Matemáticos na Educação Infantil
PEI04	Acredito que primeiramente seja definindo o objetivo matemático. Organização de propostas mais lúdicas e contextualizadas. Organização de materiais, jogos, desafios, histórias, arte).	Conhecimentos Matemáticos na Educação Infantil
PEI05	Possibilitou a criação de propostas mais lúdicas, significativas e contextualizadas, respeitando o desenvolvimento integral das crianças.	Desenvolvimento Integral das Crianças
PEI06	Neste caso pode ser para qualquer uma das habilidades a serem desenvolvidas, busco planejar a aula onde, no caso da matemática, todas as atividades promovam o desenvolvimento da criança, seja identificando cores, tamanho, formato, quantidades, números, tudo relacionado e explicado unindo a atividade pratica "corporal" com a teórica construção do conhecimento de forma cotidiana em todas as práticas letivas, permitindo a criança expressar através dos diferentes registros.	Desenvolvimento Integral das Crianças
PEI07	Verificando a potencialidade da turma e ou as dificuldades, para integrar e obter resultados no aprendizado.	Desenvolvimento Integral das Crianças
PEI08	A atividade precisa contemplar a realidade do estudante. Assim, ele não apenas realiza a atividade como também estuda, aprende e, o mais importante, ele vive sua própria vida crescendo gradativamente.	Desenvolvimento Integral das Crianças
PEI09	Sondo o que as crianças já sabem para poder planejar e articular dentro das vivências deles.	Desenvolvimento Integral das Crianças
PEI10	Ao planejar busco criar propostas lúdicas, articulando com os demais Campos de Experiência, garantindo que a aprendizagem seja integral e significativa.	Desenvolvimento Integral das Crianças
PEI11	Meu foco é que a matemática não apareça de forma isolada, mas como parte de um contexto de vivência ampla, em que a criança brinca, interage, explora, se expressa e dá significado ao que aprende.	Desenvolvimento Integral das Crianças
PEI12	Ao planejar, observar qual campo de experiencia precisa ser trabalhado, e a partir dessa observação buscar atividades que comtemple o desenvolvimento integral da criança.	Desenvolvimento Integral das Crianças
PEI13	São atividades que envolvem o raciocínio lógico que leva a criança a pensar.	Desenvolvimento Integral das Crianças
PEI14	É importante buscar saber qual nível nossas crianças estão para partir da necessidade da turma. E assim poder ter bons resultados.	Desenvolvimento Integral das Crianças

PEI15	Articulou de modo que as crianças possam desenvolver suas experiências na prática.	Desenvolvimento Integral das Crianças
PEI16	Integrar a matemática através dos jogos e brincadeiras favorecendo um aprendizado significativo, aprender através das interações.	Eixos Estruturantes (Brincadeiras e Interações) da Educação Infantil
PEI17	Procuro conectar atividades ao cotidiano das crianças, valorize o brincar e a interação social	Eixos Estruturantes (Brincadeiras e Interações) da Educação Infantil
PEI18	Facilita nas articulações com as crianças, pois em uma brincadeira podemos trabalhar vários campos.	Eixos Estruturantes (Brincadeiras e Interações) da Educação Infantil
PEI19	Ensinar partindo da prática, do concreto, do visual para depois a teoria.	Eixos Estruturantes (Brincadeiras e Interações) da Educação Infantil
PEI20	Observar o currículo e dentro dessa proposta, busca introduzir a atividade lúdica, contemplando o campo de experiência desejado.	Eixos Estruturantes (Brincadeiras e Interações) da Educação Infantil
PEI21	Através das brincadeiras.	Eixos Estruturantes (Brincadeiras e Interações) da Educação Infantil
PEI22	Cada uma das atividades de um plano, procuro explorar ao máximo a aprendizagem do aluno no seu todo, seja ele fazendo um teatrinho antes, seja uma dança, seja oralmente, de forma lúdica, escrita, através do movimento, tento pegar um gancho de uma e já desenvolver todos os campos possíveis.	Eixos Estruturantes (Brincadeiras e Interações) da Educação Infantil
PEI23	Busco contextualizar com uma música, brincadeira, narrativa/história, parlenda e diferentes gêneros textuais, inserindo o objetivo a ser alcançado. Por exemplo, antes de apresentar o número 3, cantar junto com a criança o trava língua: "três pratos de trigo para três tigres tristes" que estimula a linguagem, além do número. No boliche, quando a criança derruba os pinos, faz a contagem e registro do numeral.	Eixos Estruturantes (Brincadeiras e Interações) da Educação Infantil
PEI24	Propôr para a criança atividades que envolvam momentos práticos e lúdicos, onde possa relacionar com vivência do seu cotidiano.	Eixos Estruturantes (Brincadeiras e Interações) da Educação Infantil
PEI25	Eu escolho o conteúdo a ser trabalhado, o recurso (brincadeira ou jogo) que contemple o conteúdo. Depois da escolha do jogo eu vejo quais habilidades posso desenvolver, e vejo em qual campo de experiência essas habilidades pertencem. Tendo as habilidades do campo 5 o meu foco principal, também levando em conta para a escolha da estratégia, os processos mentais.	Eixos Estruturantes (Brincadeiras e Interações) da Educação Infantil
PEI26	Parte da intencionalidade matemática, mas sempre busca integrar aprendizagens de modo lúdico e significativo, respeitando a forma como a criança pequena aprende: pela brincadeira, pela interação e pela exploração do mundo ao seu redor.	Eixos Estruturantes (Brincadeiras e Interações) da Educação Infantil
PEI27	Durante as atividades do dia a dia envolve a ludicidade e prática. Tendo a intenção de integrar o conteúdo a vivência global da criança e levando em consideração o seu modo de aprender que acontece através do corpo, do brincar, da linguagem e das relações.	Eixos Estruturantes (Brincadeiras e Interações) da Educação Infantil
PEI28	Procurando relacionar as atividades matemáticas com o cotidiano das crianças, através de jogos e brincadeiras.	Eixos Estruturantes (Brincadeiras e Interações) da Educação Infantil
PEI29	Partindo de uma história, após trabalho o calendário, cantigas, um jogo ou brincadeira direcionada e após o registro com desenho sobre a experiência vivenciada	Eixos Estruturantes (Brincadeiras e Interações) da Educação Infantil
PEI30	Sempre começo por uma prática que envolva a criança, seja no jogo ou na brincadeira. Depois que faça atividade de registro.	Eixos Estruturantes (Brincadeiras e Interações) da Educação Infantil
PEI31	nosso planejamento é baseado no material BDA, ficamos mais presos no seu conteúdo.	Eixos Estruturantes (Brincadeiras e Interações)

		da Educação Infantil
PEI32	Por exemplo: Num jogo, as crianças interagem entre si, aprendem regras, noções de espaço, se expressam verbalmente e corporalmente, etc, analisam situações ao fazer um gráfico do jogo, registram através de desenhos, etc.	Eixos Estruturantes (Brincadeiras e Interações) da Educação Infantil
PEI33	Deve-se partir dos eixos estruturantes da educação infantil que são as interações e brincadeiras.	Eixos Estruturantes (Brincadeiras e Interações) da Educação Infantil
PEI34	Ao elaborar a atividade logo se pensa na prática e essa tem uma interação entre as crianças e assim os campos de aprendizagem vai trazendo o leque para que a aprendizagem das crianças se desenvolva de forma prazerosa.	Eixos Estruturantes (Brincadeiras e Interações) da Educação Infantil
PEI35	Nas brincadeiras, exploram o espaço com o corpo, diferentes formas e movimentos	Eixos Estruturantes (Brincadeiras e Interações) da Educação Infantil
PEI36	Atividade onde a professora levar um cartaz com número de 1 a 10, e falara para os números e os mesmos com potinho tentará reconhecer o número.	Conhecimentos Matemáticos na Educação Infantil
PEI37	Em tudo podemos colocar a matemática.	Conhecimentos Matemáticos na Educação Infantil
PEI38	Nunca realizei um processo fazendo esta articulação.	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI39	Ao elaborar uma atividade com foco em conhecimentos matemáticos, busco sempre articular os diferentes Campos de Experiência previstos na BNCC, de modo que a aprendizagem aconteça de forma integrada, significativa e prazerosa. Meu processo de pensamento segue alguns passos.	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI40	Busco criar situações que busque integrar a maior parte dos campos dentro de uma intencionalidade	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI41	Jogos matemáticos como quebra cabeça, encaixe, músicas contemplam os campos de experiência de forma divertida para que as crianças concretizem os conceitos matemáticos	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI42	Para planejar a matemática e outros campos de experiência na Educação Infantil, use o campo "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações" como porta de entrada para a matemática. Integre os cinco campos de experiência (O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações) em projetos temáticos para uma aprendizagem mais significativa e conectada.	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI43	Utilizar recursos diversificados, como tecnologia, materiais manipuláveis, jogos etc. para promover a aprendizagem matemática em diferentes Campos de Experiência.	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI44	Penso em atividades que contemplem todos os campos, como por exemplo: a chamadinha. Nela trabalho as letras, quantidade de crianças que faltaram, quem tem o nome maior/menor, a primeira e última letra do nome, etc.	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI45	Ao planejar, penso primeiro no objetivo matemático e o insiro em um contexto significativo, articulando os Campos de Experiência por meio de brincadeiras, movimentos, artes e linguagem, para que a criança aprenda de forma lúdica, integrada e contextualizada.	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI46	Descrevo os objetivos que almejo alcançar de acordo com a atividade propósito.	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI47	Numa placa de numerais coloridos e de diversas formas, disponibilizar objetos de contagem como botões, pedras, a criança vai identificar as cores os números e colocar a quantidade correta que está escrita.	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI48	Quando planejo, penso no objetivo matemático e escolho uma atividade concreta. Depois, articulo os outros campos: interação social, movimento do corpo, registros artísticos e uso da	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência

	linguagem, para que a aprendizagem seja completa e significativa.	
PEI49	Quando trabalhamos uma música por exemplo dos cinco patinhos, ela possibilita também trabalhar quantidades de patinhos que voltaram, quantos eram etc.	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI50	Ao planejar uma atividade matemática na pré-escola, penso primeiro no objetivo específico (ex.: contar até 10, comparar quantidades). Depois, busco articular os Campos de Experiência. Exemplo: numa "feira das frutas", as crianças contam objetos (matemática), trabalham em duplas (convivência), pulam ou caminham para representar quantidades (corpo), desenham as frutas (arte) e explicam suas escolhas (oralidade). Assim, a atividade ganha intencionalidade matemática, mas também promove desenvolvimento integral.	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI51	Quando eu elaboro o planejamento, eu escolho as atividades que vou desenvolver e quais como posso explorar as várias possibilidades de aprendizagem usando a mesma atividade, por exemplo: o tema Dinossauro, no primeiro momento eu trabalho a parte do conhecimento da criança sobre os dinossauros, qual épocas ele viveu, falamos da noção de tempo, a diferença da forma de vida deles e dos seres humanos, prevendo que a aula pode tomar outro rumo, num segundo momento, trabalho letra inicial, final, som das letras, quantidade de letras e outras possibilidades .	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI52	Ao planejar uma atividade com a corda: Posso articular o pular corda, contar quantas vezes pulou, que formas geométricas posso construir com a corda.	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI53	Fiz uma atividade em que duas crianças por vez precisavam achar as vogais em meio as várias consoantes, o meu foco foi EF, mas essa atividade contemplou muitos outros campos, como por exemplo o EO, as crianças torciam uns pelos outros, se abraçavam, foi uma felicidade, contemplou também CG pois eles tinham que se concentrar para achar as vogais e por fim também contemplou ET pois eles tinham que comparar as letras para ver quais eram as vogais.	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI54	No aprendizado de forma lúdica onde vem a contemplar os Campos de Experiência com intencionalidade pedagógica, articulando os campos para que a aprendizagem seja significativa, mas sem perder o caráter lúdico.	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI55	Geralmente busco explorar o máximo da atividade proposta, tentando atingir o máximo de objetivos possíveis	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI56	Observando qual conteúdo, atividade que melhor contempla os campos de experiência a ser trabalhado no período.	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI57	Para o pré l pensamos nas habilidades que deve ser adquirida e assim é elaborado motivador e dinâmico, eu não consigo ver uma atividade que não aborda diversos campos, parece não ter como.	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI58	Ao planejar temos que identificar os objetivos matemáticos, associá-los a elementos de outros Campo de Experiência e criar propostas lúdicas e significativas que permitam às crianças explorar conceitos matemáticos em situações do seu cotidiano e em brincadeiras.	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI59	Buscar atividades que contemple os Campos de Experiência em que estão, materiais adequados e buscar envolver todos os campos	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI60	Trabalhando os números as quantidades, relacionado um Campo de Experiência ao outro.	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI61	O pensamento e a prática ligada a cada campo de Experiência, são interligados e a matemática está inclusa em tudo. Basta apenas olhar com atenção.	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI62	Através de atividades lúdicas e práticas, é possível conectar os diferentes campos de experiência. Começamos definindo um	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência

	objetivo específico relacionado à matemática que queremos desenvolver na atividade ligado ao campo de experiencia central. Exemplo: Promover a construção de torres e outras estruturas com blocos, incentivando a criança a observar as formas geométricas utilizadas e a quantidade de peças necessária.	
PEI63	Ao elaborar um planejamento para a pré-escola com foco na intencionalidade matemática, procuro primeiramente definir qual conceito ou habilidade matemática desejo trabalhar (ex.: seriação, sequência, comparação, correspondência, classificação inclusão). Em seguida, reflito sobre como essa aprendizagem pode ser potencializada pela articulação com os demais Campos de Experiência, de forma lúdica e significativa.	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI64	Primeiro é necessário se ter claro o que se quer trabalhar, que conceito, escolher uma atividade que possibilite o desenvolvimento deste e só então estabelecer relações com os outros campos.	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI65	A matemática está presente o tempo seja na sala de aula ou na parte externa. Uma atividade matemática nela se articula os diferentes campos de aprendizagem	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI66	Ao elaborar um planejamento faz se necessário pensar nos outros campos, pois a matemática nunca está de forma exclusiva ou isolada.	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI67	Ao planejar as atividades com intenções nos campos de experiência proporciona a interação entre os participantes "eu e o outro" a socialização	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI68	Geralmente quando vou ensinar algum conteúdo, já vejo o meu objetivo, vou articulando com os outros campos de experiência, vendo o que vou contemplar, procuro sempre relacionar com algo mais prático, coloco também uma brincadeira, música, enfim procuro sempre tornar aquele conteúdo mais atrativo para o meu aluno.	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI69	Ao planejar, parto do objetivo matemático e penso em como integrá-lo aos demais Campos: nas interações sociais (O eu, o outro e o nós), no uso do corpo e movimentos, nas expressões artísticas, na oralidade e imaginação. Assim, a matemática é vivenciada de forma concreta, lúdica e contextualizada no cotidiano da criança.	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI70	Isso significa que a matemática não aparece isolada, mas articulada com os Campos de Experiência.	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI71	Costumo focar no objetivo, sempre buscando oportunidade para aproveitar as propostas para articular com o que eles precisam conhecer de outros campos de experiência.	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI72	A contemplação vem junto com o lúdico, procurando propor, a articulação entre campos, o interesse atenção para que realizem as propostas sem a bandeira da obrigação e sim da colaboração espontânea.	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI73	Procuro olhar todos os campos e enxergar o que quero realmente que o aluno aprenda com o conteúdo abordado.	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI74	Gosto de ter em mãos as habilidades para a turma e vou analisando e articulando as atividades de modo que todos os campos e habilidades sejam contempladas.	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI75	Ao pensar em uma atividade apoiado nas habilidades propostas pela BNCC, vou explorando todos os campos possíveis que se encaixam na determinada atividade.	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI76	Primeiro vejo quais campos minha possível atividade pode abranger, a partir dali, vejo se aquela proposta é adequada, possível aos meus alunos e se através dela consigo atingir o que planejei.	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI77	Ao planejar uma atividade procuro levar em conta o que ela pode proporcionar de aprendizado a criança e quais Campos de Experiência ela contempla.	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência

PEI78	Primeiro defino o objetivo matemático e, depois, integro movimento, linguagem, arte e interações proposta, integrando aos Campos de Experiência. Assim, a atividade fica natural e conectada ao cotidiano das crianças.	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI79	É totalmente possível articular os campos de experiência, visando aprimorar o bom desenvolvimento do aluno. Inclusive é bem proveitoso.	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI80	Ao planejar busco informações através de leituras, avalio as intencionalidades e articulo com outro campo de experiência.	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI81	Usando todos os Campos de Experiência necessário para um planejamento diário	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI82	Criando uma atividade que contemple todos os Campos de Experiência na aprendizagem.	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI83	Primeiro penso qual habilidade matemática quero trabalhar (como contagem, comparação, formas ou medidas). Depois escolho uma situação do dia a dia que faça sentido para as crianças. Em seguida, vejo quais Campos de Experiência podem se conectar a essa proposta, como linguagem, movimento, artes ou exploração do ambiente.	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI84	Ao planejar uma atividade matemática, primeiro identifico o conceito a explorar e, em seguida, penso como cada Campo de Experiência pode enriquecer essa aprendizagem — seja por meio do movimento, da linguagem, das artes ou da interação social. Organizo a proposta de modo que a criança possa explorar, representar e comunicar suas ideias matemáticas em diferentes linguagens, garantindo uma experiência integrada, significativa e coerente com a BNCC.	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI85	Geralmente a articulação entre os campos ocorre de forma natural. Por meio das observações diárias, busco elaborar o planejamento das aulas voltado as necessidades dos alunos, assim, as propostas pedagógicas são pensadas para extrair o máximo de possibilidades. Para o ensino da matemática gosto de utilizar materiais manipuláveis, o que frequentemente se articula com o campo “corpo, gestos e movimento” no aprimoramento da coordenação motora. Igualdade ocorre com os demais campos, “o eu, o outro e o nós” na estimulação da autonomia e independência no desenvolvimento de algum jogo matemático e etc.	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI86	Ao planejar uma atividade matemática, primeiro defino qual habilidade quero trabalhar. Depois, penso em como integrar os outros Campos de Experiência por meio de brincadeiras, movimentos, interações, histórias ou artes. Escolho materiais, organizo o espaço e preparo perguntas para mediar a aprendizagem. Assim, a matemática acontece de forma integrada, lúdica e significativa para as crianças.	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI87	Com certeza as atividades não dão pra trabalhar somente um Campo de Experiência.	Indissociabilidade entre os Campos de Experiência
PEI88	Primeiro olho os conteúdos das páginas da apostila da semana, então vou anotando os objetivos e atividades que posso aplicar para alcançar.	Material Estruturado na Educação Infantil
PEI89	Ao planejar, penso no objetivo matemático central e busco integrar os demais Campos de Experiência, criando situações em que a criança explore o corpo, a linguagem, as interações sociais e as expressões artísticas de forma conjunta, tornando a aprendizagem mais rica e significativa.	Planejamento com Intencionalidade Pedagógica
PEI90	Ao planejar uma atividade com intencionalidade matemática, percebo que é possível relacioná-la com os diferentes Campos de Experiência. Reconheço, porém, que ainda encontro algumas dificuldades nesse processo, já que até então não fazia essa articulação de forma consciente. Com o curso, tenho refletido mais sobre minha prática e buscado pesquisas na internet para	Planejamento com Intencionalidade Pedagógica

	aprimorar meu planejamento. Dessa forma, procuro avançar a cada dia, trazendo aos alunos uma aprendizagem mais significativa e prazerosa.	
PEI91	Penso em práticas concretas que favoreçam a intencionalidade matemática.	Planejamento com Intencionalidade Pedagógica
PEI92	O curso de formação continuada me ajudou a compreender sobre a importância da intencionalidade pedagógica e da articulação entre os Campos de Experiência. Hoje tenho consciência de que a matemática está presente em diversas situações do cotidiano infantil e pode ser potencializada por meio de atividades que envolvam movimento, arte, linguagem e relações sociais.	Planejamento com Intencionalidade Pedagógica
PEI93	Ao planejar com intencionalidade matemática, considero contextos do cotidiano que integrem os Campos de Experiência, promovendo movimento, expressão, interação e linguagem. Priorizo propostas lúdicas que estimulem a exploração, a criatividade e a resolução de problemas, favorecendo uma aprendizagem significativa.	Planejamento com Intencionalidade Pedagógica
PEI94	Primeiramente penso em quais campos as minhas crianças estão apresentando maior dificuldade, programo a atividade que consegue alcançar meu objetivo, e depois avalio quais campos ela está inserida.	Planejamento com Intencionalidade Pedagógica
PEI95	Vejo quais as áreas e conceitos que ainda estão em processo para aplicar com intencionalidade a matemática.	Planejamento com Intencionalidade Pedagógica
PEI96	Primeiro pensar no que se quer ensinar ou qual dificuldade precisa ser sanada. Após escolher a proposta que melhor se adequa e assim pontuar quais outras possibilidades podem ser explorando a partir da prática inicial.	Planejamento com Intencionalidade Pedagógica
PEI97	Quando recebo o planejamento de meus professores procuro ajudar a implementar as atividades proposta.	Planejamento com Intencionalidade Pedagógica
PEI98	Quando se planeja uma atividade deve colocar a intenção daquela atividade e o resultado esperado.	Planejamento com Intencionalidade Pedagógica
PEI99	Primeiramente temos que identificar o objetivo, relacionando-o com os campos de experiência, escolhendo uma situação e fazendo a medicação e avaliação da atividade.	Planejamento com Intencionalidade Pedagógica
PEI100	Ao planejar uma atividade para a pré-escola com intencionalidade matemática, meu processo de pensamento começa considerando que, segundo a BNCC, a aprendizagem na Educação Infantil deve acontecer de forma integrada, partindo das experiências significativas da criança	Planejamento com Intencionalidade Pedagógica
PEI101	A intencionalidade será o ponto de partida, através das práticas pedagógicas conseguirei identificar os objetivos que foram englobados ao objetivo central.	Planejamento com Intencionalidade Pedagógica
PEI102	Ao planejar uma atividade com intencionalidade matemática, busco sempre partir do interesse das crianças e do contexto em que estão inseridas. Penso em como os conceitos matemáticos podem ser vivenciados de forma concreta, lúdica e significativa, e em quais situações do cotidiano eles podem surgir naturalmente.	planejamento com Intencionalidade Pedagógica
PEI103	Planejar com intencionalidade matemática vai além de ensinar números; é criar situações lúdicas e interativas que favoreçam a aprendizagem por meio da ação, experimentação, convivência e linguagem.	planejamento com Intencionalidade Pedagógica
PEI104	Ao elaborar uma atividade com intencionalidade matemática para meus alunos, primeiro observo as dificuldades e necessidades das crianças e depois, pesquiso atividades que possam contribuir para a aprendizagem delas e os campos de experiência que contemplem esta proposta pedagógica.	planejamento com Intencionalidade Pedagógica
PEI105	Ao planejar minhas aulas tento incluir os campos que contemplam ou aproximam do objetivo.	Planejamento com Intencionalidade Pedagógica
PEI106	Ao planejar uma atividade com intencionalidade matemática para a pré-escola, é essencial garantir que ela esteja integrada aos	Planejamento com Intencionalidade Pedagógica

	Campos de Experiência da BNCC, promovendo uma aprendizagem significativa, lúdica e contextualizada.	
PEI107	Ao planejar uma atividade com intencionalidade matemática na pré-escola, busco sempre garantir que ela seja significativa, lúdica e contextualizada, partindo do princípio de que a aprendizagem nessa etapa ocorre de forma integrada e global.	Planejamento com Intencionalidade Pedagógica
PEI108	Ao planejar uma atividade com intencionalidade matemática para a pré-escola, procuro contemplar a articulação entre os diferentes Campos de Experiência de forma integrada, considerando a criança como sujeito ativo e capaz de aprender por meio de múltiplas linguagens. O primeiro passo do meu processo de planejamento é definir qual conceito matemático desejo explorar (como contagem, classificação, comparação, noções de espaço ou medidas). Em seguida, reflito sobre situações do cotidiano infantil que possam dar significado a esse conceito, aproximando-o da realidade da criança.	planejamento com Intencionalidade Pedagógica
PEI109	Ao planejar uma atividade com intencionalidade matemática é preciso identificar o objetivo, buscar situações-problema dentro de outros Campos de Experiência, criar vivências que permitam a observação e a interação da criança com conceitos matemáticos e, por fim, registrar as aprendizagens.	Planejamento com Intencionalidade Pedagógica
PEI110	Ao planejar uma atividade com intencionalidade matemática articulada com os outros campos de experiência, o primeiro passo seria definir o objetivo de aprendizagem do campo matemático. Após isso, penso na atividade que possa contemplar o objetivo escolhido, em seguida procuro articular todos os campos para que as experiências das crianças aconteçam na sua totalidade.	Planejamento com Intencionalidade Pedagógica
PEI111	Seleciono os objetivos que desejo alcançar, depois planejo as atividades que irão contempla esses objetivos.	Planejamento com Intencionalidade Pedagógica
PEI112	Planejar uma atividade com intencionalidade matemática exige pensar além dos números, o planejamento precisa estar aberto à curiosidade e a iniciativa da criança, trazendo muitos desafios.	Planejamento com Intencionalidade Pedagógica
PEI113	Ao planejar uma atividade com intencionalidade Pedagógica matemática, começo definindo qual processo mental quero desenvolver (Correspondência classificação, comparação, sequenciação, seriação, inclusão, conservação. Em seguida, penso em uma situação lúdica e significativa para a criança, que envolva o cotidiano ou o brincar, garantindo motivação e sentido.	Planejamento com Intencionalidade Pedagógica
PEI114	Para elaborar uma atividade intencional é preciso pensar onde será realizado de que forma e o que se utilizará para esta aula e por fim quais objetivos a serem alcançado relacionados aos campos de experiência de acordo com aprendizagens necessárias a estas faixas etárias.	Planejamento com Intencionalidade Pedagógica
PEI115	Para articular os Campos de Experiência em uma atividade matemática com intencionalidade, o processo de pensamento começa definindo o objetivo matemático central, que servirá como fio condutor para planejar ações em diferentes campos, como "O Eu, o Outro e o Nós" (interações sociais) e "Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação" (linguagem). Em seguida, é preciso escolher um tema relevante para as crianças, como uma brincadeira com materiais concretos, e planejar como esse tema abordará os sete processos mentais (correspondência, comparação, classificação, sequenciação, seriação, conservação e inclusão), incentivando o diálogo, a imaginação e a exploração.	Planejamento com Intencionalidade Pedagógica
PEI116	O planejamento é elaborado para melhorar o aprendizado das crianças.	Planejamento com Intencionalidade Pedagógica
PEI117	Bem. Planejamento com música, parlendas, entre outros.	Planejamento com Intencionalidade Pedagógica
PEI118	Ao planejar uma atividade com intencionalidade matemática, procuro contemplar a articulação entre os diferentes Campos de	planejamento com Intencionalidade Pedagógica

	Experiência de forma que a aprendizagem aconteça de maneira integrada, lúdica e significativa.	
PEI119	Busco elaborar planejamentos com mais dinâmicas e jogos	Planejamento com Intencionalidade Pedagógica
PEI120	Escolho temas e conteúdos (BNCC), defino objetivos de aprendizagem dentro dos Campos de Experiência, escolho atividades significativas e lúdicas o máximo possível, faço a sondagem do conhecimento prévio das crianças, respeito a rotina (chamada, quantos somos, dia da semana, etc.).	Planejamento com Intencionalidade Pedagógica
PEI121	Descrevo passo a passo, todo o processo da atividade realizada.	Planejamento com Intencionalidade Pedagógica
PEI122	Ao planejar uma atividade com intencionalidade matemática para a pré-escola, penso primeiro qual conceito matemático quero desenvolver e depois busco integrá-lo de forma natural aos demais Campos de Experiência da BNCC. Considero os interesses das crianças, crio uma situação lúdica e exploratória, e reflito como a experiência envolve corpo, linguagem, imaginação, artes e relações sociais. Planejo perguntas que estimulem o raciocínio, organizo materiais que favoreçam a investigação e acompanho o processo por meio de observação e registro.	planejamento com Intencionalidade Pedagógica
PEI123	Planejamento com sequência didática para que possa comtemplar todas as áreas do conhecimento.	Planejamento com Intencionalidade Pedagógica
PEI124	Podem ser atividades pensadas para trabalhar mais de uma habilidade, trabalhando contagem e escrita por exemplo	Planejamento com Intencionalidade Pedagógica
PEI125	Me guio pelos objetivos de aprendizagem e campo de experiência	Planejamento com Intencionalidade Pedagógica
PEI126	Ao planejar atividades matemáticas, começo definindo o objetivo e escolho um contexto do cotidiano, articulando intencionalmente outros Campos de Experiência. Integro movimento, linguagem, convivência e artes para que a matemática aconteça de forma lúdica, significativa e conectada à realidade da turma.	Planejamento com Intencionalidade Pedagógica
PEI127	Escolher um ou duas habilidades e desenvolver atividades com o objetivo de alcançar essas habilidades escolhida	Planejamento com Intencionalidade Pedagógica
PEI128	Ao planejar uma atividade com intencionalidade matemática, busco conectar os diferentes Campos de Experiência integrando movimentos, cores e interações sociais. Vejo o quanto estes aspectos podem ser enriquecedores garantindo que as crianças vejam a matemática como parte de suas vivências, tornando o aprendizado mais leve e divertido.	Planejamento com Intencionalidade Pedagógica
PEI129	Ao planejar uma atividade com intencionalidade matemática, como você contempla a articulação entre os diferentes Campos de Experiência? Descreva seu processo de pensamento ao elaborar o planejamento para a pré-escola.	Planejamento com Intencionalidade Pedagógica
PEI130	É essencial e possamos pensar um planejamento onde as crianças sejam o protagonista e divirtam enquanto realizam as atividades.	Protagonismo das Crianças na Educação Infantil
PEI131	A formação foi importante para refletir sobre como articular essas atividades com outros campos	Reflexão e Ressignificação da Prática Letiva
PEI132	Reflito nas possibilidades de aprendizagem que uma prática pode proporcionar nos quesitos básicos com o que envolve Movimento e Psicomotricidade, Artes, Oralidade e a Matemática. Nesse processo de pensamento articulo esses quesitos nas mais diversas formas de explorar a mesma atividade ou reflito de que maneira posso fazer as possíveis mudanças para que essa atividade contemple esses quesitos.	Reflexão e Ressignificação da Prática Letiva
PEI133	Ao planejar as atividades pedagógicas, procuro refletir sobre os diversos aspectos que desejo alcançar com cada proposta: quais habilidades pretendo desenvolver, quais processos mentais podem ser estimulados e quais sensos matemáticos serão contemplados. Também analiso se a experiência está em	Reflexão e Ressignificação da Prática Letiva

	consonância com a realidade da minha turma, se faz sentido para os alunos, considerando os saberes que já possuem e aqueles que desejo que avancem. Além disso, busco contemplar o uso de diferentes linguagens, de modo a ampliar o alcance e a significação das aprendizagens. Essas são algumas das perguntas que orientam meu planejamento e minha prática docente.	
PEI134	Eu não colocava a avaliação no planejamento, mas percebi que é importante para que o aprendizado dos alunos seja avaliado para sabermos se é necessário repetir e enfatizar a proposta novamente.	Reflexão e Ressignificação da Prática Letiva

Anexo 4 - Definição das Unidades de Registro – Questão 4

Questão 4. Quais são as maiores dificuldades ou desafios que você encontra no momento de *planejar* atividades que integrem noções matemáticas na pré-escola de forma articulada com os Campos de Experiência da BNCC?

Participante	Resposta na Íntegra – Unidades de Contexto	Unidades de Registro
PEI01	Eu não acho difícil integrar a matemática nas atividades, mesmo porque, quase em tudo a matemática está presente, trabalho todos os dias no calendário, data, no quanto somos, na temperatura do ar, falta tempo para trabalhar tantas possibilidades que temos de inserir matemática no cotidiano.	Conhecimentos Matemáticos na Educação Infantil
PEI02	Contextualizar com as vivências práticas das crianças.	Conhecimentos Matemáticos na Educação Infantil
PEI03	Preciso me dedicar mais a pesquisa, leituras teóricas e sempre me atualizando a novos conhecimentos, ampliando conhecimento sobre a BNCC.	Articulação Teoria e Prática
PEI04	A falta de material concreto em quantidade para todos os alunos.	Ausência de Materiais e Recursos Didáticos
PEI05	As vezes não temos os recursos que iremos utilizar disponíveis.	Ausência de Materiais e Recursos Didáticos
PEI06	Alguns recursos pedagógicos	Ausência de Materiais e Recursos Didáticos
PEI07	Falta de recursos	Ausência de Materiais e Recursos Didáticos
PEI08	É desafiador planejar se forma que contemple os campos de experiência pois as vezes faltam materiais para elaborar as atividades.	Ausência de Materiais e Recursos Didáticos
PEI09	A falta de recursos materiais para atividades com toda a turma.	Ausência de Materiais e Recursos Didáticos
PEI10	A falta de material adequado.	Ausência de Materiais e Recursos Didáticos
PEI11	Busco sempre estudar atividades inovadoras que chamam a atenção das crianças. Mesmo que nem sempre tem material disponível e é preciso improvisar.	Ausência de Materiais e Recursos Didáticos
PEI12	Encontrar e organizar os materiais necessários.	Ausência de Materiais e Recursos Didáticos
PEI13	Falta de mais materiais concretos e excesso de alunos, que acaba dificultando uma tenção melhor a cada um	Ausência de Materiais e Recursos Didáticos
PEI14	Materiais pedagógicos.	Ausência de Materiais e Recursos Didáticos
PEI15	Falta de material pedagógicas e sala super lotadas	Ausência de Materiais e Recursos Didáticos
PEI16	Encontramos muitos meios para pesquisar, e a partir dessa pesquisa propor atividades que vão proporcionar conhecimento e aprendizagem, procurando contemplar a criança de forma integral.	Desenvolvimento Integral das Crianças
PEI17	Como prender a atenção e o interesse dos alunos, principalmente os mais agitados	Diferentes ritmos de aprendizagens da Crianças
PEI18	É propor atividades diferentes para alunos com Tea. Tenho 6 este ano em sala e cada um reage de forma diferente!	Diferentes ritmos de aprendizagens da Crianças
PEI19	Preparar atividades que chame a atenção dos alunos	Diferentes ritmos de aprendizagens da Crianças
PEI20	São atividades para contempla que contempla as habilidades que	Diferentes rítmos de

	facilita o desenvolvimento dessas crianças.	aprendizagens da Crianças
PEI21	Eles entenderem e conhecerem os números.	Diferentes rítmos de aprendizagens da Crianças
PEI22	As vezes fica difícil achar atividade que se encaixe.	Diferentes rítmos de aprendizagens da Crianças
PEI23	Concentração das crianças no momento de realizar as atividades propostas	Diferentes rítmos de aprendizagens da Crianças
PEI24	Manter a disciplina dos alunos, o respeito de esperar a vez, compartilhar objetos uns com os outros	Diferentes rítmos de aprendizagens da Crianças
PEI25	Materiais mais adequados para faixa etária da pré-escola que possa contemplar todas as fases.	Diferentes rítmos de aprendizagens da Crianças
PEI26	Elaborar uma atividade onde todos consigam participar e aprender.	Diferentes rítmos de aprendizagens da Crianças
PEI27	Às vezes planejamos tudo certinho e chegamos no momento de aplica Los nada dá certo.	Diferentes rítmos de aprendizagens da Crianças
PEI28	Planejar atividades que chama atenção e interesse das crianças	Diferentes rítmos de aprendizagens da Crianças
PEI29	Sempre procuro trabalhar com as crianças um Campo aonde as crianças tem mais facilidade de aprender de uma forma prazerosa.	Diferentes rítmos de aprendizagens da Crianças
PEI30	Dentro da mesma turma há diferentes ritmos de aprendizagem. Planejar atividades que possibilitem desafios acessíveis a todos, sem que alguns se sintam desmotivados ou sobrecarregados, é um desafio constante.	Diferentes rítmos de aprendizagens da Crianças
PEI31	Atender à diversidade a ludicidade do desenvolvimento das crianças em uma mesma turma. Trabalhar com a limitação de materiais e recursos disponíveis.	Diferentes rítmos de aprendizagens da Crianças
PEI32	Dificuldade em formular atividades que contemplar a singularidade de cada criança, para despertar o interesse de todos.	Diferentes rítmos de aprendizagens da Crianças
PEI33	O maior desafio é a lidar com a diversidade de ritmos e interesses das	Diferentes rítmos de aprendizagens da Crianças
PEI34	A melhor forma o de as crianças possam compreender.	Diferentes ritmos de aprendizagens da Crianças
PEI35	Ao planejar não encontro dificuldades, mas sim em aplicá-la, devido as crianças atípicas que tenho em sala.	Diferentes ritmos de aprendizagens da Crianças
PEI36	Adaptar de acordo com a necessidade de cada criança, tendo em vista o número excessivo de crianças na sala (muitas crianças com laudos e em investigação). Dificuldade em administrar o tempo, pois são muitas atividades diárias e não podemos esquecer que são crianças.	Diferentes ritmos de aprendizagens da Crianças
PEI37	Minha principal dificuldade ao iniciar o ano foi nível de aprendizagem que as crianças entram (bagagem que trouxeram de casa) pois é o primeiro contato de muitos com a escola, e se fez necessário trabalhar habilidades prévias. Hoje já consigo trabalhar com maior facilidade mais ainda há relutância em participar de jogos, atividades de roda, manter a atenção de todos enquanto o grupo participa.	Diferentes ritmos de aprendizagens da Crianças
PEI38	A experiência de que todos aprendem de forma clara e objetiva.	Diferentes ritmos de aprendizagens da Crianças
PEI39	É fazer com que as crianças interagem com o as atividades propostas tornando um aprendizado significativo e prazeroso	Diferentes ritmos de aprendizagens da Crianças
PEI40	A maior dificuldade é planejar de forma equilibrada, garantindo que a matemática esteja integrada aos diferentes Campos de Experiência sem perder o caráter lúdico e significativo das propostas.	Dificuldades na elaboração de atividades que articulem os Campos de Experiência
PEI41	Dificuldades de não conseguir garantir que a atividade se articule com os demais campos	Dificuldades na elaboração de atividades que articulem os Campos de Experiência
PEI42	Nem sempre é simples articular todos os Campos de Experiência	Dificuldades na elaboração

	de forma natural. Em alguns planejamentos, percebo que a Matemática acaba prevalecendo e os outros campos aparecem apenas de forma superficial.	de atividades que articulem os Campos de Experiência
PEI43	As maiores dificuldades estão em integrar a matemática de forma natural aos demais Campos, mantendo a ludicidade e o sentido das propostas, além de respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem das crianças.	Dificuldades na elaboração de atividades que articulem os Campos de Experiência
PEI44	Atividades que contemplem e que faça sentido para a criança considerando os Campos de Experiência.	Dificuldades na elaboração de atividades que articulem os Campos de Experiência
PEI45	A maior dificuldade é articular na pratica letiva, atividades praticas recreativas e corporal com a construção do conhecimento, onde a criança consiga expressar a aprendizagem através dos registros orais, desenho, expressão corporal ou escritos	Dificuldades na elaboração de atividades que articulem os Campos de Experiência
PEI46	Planejar atividades matemáticas articuladas aos campos de experiência da BNCC, traz muitos ganhos, mas também envolve desafios na hora de planejar.	Dificuldades na elaboração de atividades que articulem os Campos de Experiência
PEI47	O maior desafio é elaborar propostas que articulem os Campos de Experiência de forma equilibrada, garantindo que a matemática seja significativa sem perder o caráter lúdico, além de lidar com a diversidade de ritmos e interesses das	Dificuldades na elaboração de atividades que articulem os Campos de Experiência
PEI48	A pouca experiência e habilidade para trabalhar dessa forma.	Dificuldades na elaboração de atividades que articulem os Campos de Experiência
PEI49	As maiores dificuldades são selecionar atividades que unam matemática de forma natural aos outros campos, manter o lúdico sem perder a intencionalidade pedagógica e adaptar as propostas às diferentes necessidades e ritmos das crianças.	Dificuldades na elaboração de atividades que articulem os Campos de Experiência
PEI50	O maior desafio é planejar de forma integrada, significativa e lúdica, garantindo que as noções matemáticas estejam presentes no cotidiano escolar sem perder de vista a centralidade do brincar e da exploração no processo de aprendizagem.	Dificuldades na elaboração de atividades que articulem os Campos de Experiência
PEI51	Promover atividades de forma contínua.	Dificuldades na elaboração de atividades que articulem os Campos de Experiência
PEI52	Escolher a atividade que vai alcançar os objetivos.	Dificuldades na elaboração de atividades que articulem os Campos de Experiência
PEI53	Um dos maiores desafios ao planejar atividades que integrem noções matemáticas na pré-escola de forma articulada com os Campos de Experiência da BNCC é equilibrar a intencionalidade pedagógica com a ludicidade. Muitas vezes, ao tentar garantir que a criança vivencie situações significativas e contextualizadas, é necessário cuidar para que a matemática não apareça de forma artificial ou desconectada da experiência infantil.	Dificuldades na elaboração de atividades que articulem os Campos de Experiência
PEI54	Os maiores desafios são alinhar os objetivos corretamente com atividade que simultaneamente correlaciona com a outra.	Dificuldades na elaboração de atividades que articulem os Campos de Experiência
PEI55	As maiores dificuldades que encontro estão em criar propostas matemáticas integradas de forma natural aos Campos de Experiência, transformando os conceitos em vivências práticas e lúdicas com recursos adequados à faixa etária. No Pré II, o grande número de alunos (25 para apenas um professor) torna essas atividades ainda mais desafiadoras, pois, por serem dinâmicas e de movimento, os estudantes ficam mais agitados, exigindo constante atenção para manter a organização. Dessa forma, considero de suma importância a presença de um auxiliar nas turmas de Pré I e Pré II, o que possibilitaria um trabalho mais organizado e eficaz, garantindo uma aprendizagem mais significativa e integral para as crianças.	Dificuldades na elaboração de atividades que articulem os Campos de Experiência

PEI56	Não seria dificuldade, a pesquisa de atividades para serem utilizadas.	Dificuldades na elaboração de atividades que articulem os Campos de Experiência
PEI57	As maiores dificuldades estão em integrar a matemática de forma natural e lúdica aos Campos de Experiência e em traduzi-la para a linguagem adequada às crianças. Além disso, há limitações como falta de tempo, dificuldades de alinhar a escuta infantil aos objetivos e insegurança docente no trabalho criativo com os conteúdos.	Dificuldades na elaboração de atividades que articulem os Campos de Experiência
PEI58	Meu maior desafio é montar os circuitos. Material para os circuitos.	Dificuldades na elaboração de atividades que articulem os Campos de Experiência
PEI59	O desafio é selecionar atividades lúdico no ensino de matemática.	Dificuldades na elaboração de atividades que articulem os Campos de Experiência
PEI60	As maiores dificuldades ao planejar atividades matemáticas articuladas aos Campos de Experiência da BNCC estão em conciliar a intencionalidade pedagógica com a ludicidade, selecionar estratégias que realmente integrem os diferentes campos, respeitar a heterogeneidade da turma e administrar o tempo disponível para um planejamento mais criativo e significativo. O principal desafio é transformar a matemática em experiências vivas e contextualizadas, sem que se torne uma aprendizagem fragmentada.	Dificuldades na elaboração de atividades que articulem os Campos de Experiência
PEI61	A maior dificuldade e garantir a articulação real entre os Campos de Experiência.	Dificuldades na elaboração de atividades que articulem os Campos de Experiência
PEI62	O maior desafio é articular a matemática aos demais campos de forma lúdica, sem perder a intencionalidade e garantindo sentido para as crianças	Dificuldades na elaboração de atividades que articulem os Campos de Experiência
PEI63	A integração entre os Campos de Experiência é um desafio, especialmente quando se trata de relacionar conceitos matemáticos com outras áreas do conhecimento.	Dificuldades na elaboração de atividades que articulem os Campos de Experiência
PEI64	Os desafios são encaixar a proposta pensada com os campos e a realização pelo aluno.	Dificuldades na elaboração de atividades que articulem os Campos de Experiência
PEI65	Um dos maiores desafios ao planejar atividades que integrem noções matemáticas de forma articulada aos Campos de Experiência é garantir que a intencionalidade pedagógica esteja clara, sem que a proposta perca o caráter lúdico e espontâneo do trabalho na Educação Infantil.	Dificuldades na elaboração de atividades que articulem os Campos de Experiência
PEI66	até então encontrava dificuldades em encontrar o campo de experiência mais adequado a atividade proposta.	Dificuldades na elaboração de atividades que articulem os Campos de Experiência
PEI67	Escolha de atividades de registro significativas.	Dificuldades na elaboração de atividades que articulem os Campos de Experiência
PEI68	Preparar atividades que irão contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem de todos os meus alunos.	Dificuldades na elaboração de atividades que articulem os Campos de Experiência
PEI69	As maiores dificuldades geralmente são: integrar a matemática de forma natural aos Campos de Experiência, equilibrar brincadeira e intencionalidade, observar e registrar aprendizagens sutis, criar propostas que atendam diferentes ritmos das crianças e lidar com falta de materiais, tempo e agitação da turma.	Dificuldades na elaboração de atividades que articulem os Campos de Experiência
PEI70	As vezes falta ideias de atividades, mas a atual formação tem dado mais clareza a nossa mente em vários aspectos que facilitam nossos planejamentos.	Dificuldades na elaboração de atividades que articulem os Campos de Experiência
PEI71	Promover atividades que envolvam todos os campos.	Dificuldades na elaboração de atividades que articulem os Campos de Experiência

PEI72	Criar atividades de forma que as crianças construam seus conceitos de forma livre, por meio de atividades lúdicas, participando ativamente e valorizando suas potencialidades	Dificuldades na elaboração de atividades que articulem os Campos de Experiência
PEI73	Pensar na efetiva aplicação dessas atividades	Dificuldades na elaboração de atividades que articulem os Campos de Experiência
PEI74	As maiores dificuldades são transformar a matemática em algo realmente integrado aos outros Campos sem perder a intencionalidade, além de adaptar o planejamento ao ritmo da turma e ao tempo curto para pensar propostas lúdicas, significativas e coerentes com a BNCC.	Dificuldades na elaboração de atividades que articulem os Campos de Experiência
PEI75	É desafiador transformar situações do dia a dia em oportunidades matemáticas e garantir que todos os Campos sejam trabalhados de forma natural e equilibrada.	Dificuldades na elaboração de atividades que articulem os Campos de Experiência
PEI76	Como professora iniciante, enfrento dificuldade em adaptar as propostas para atender às diferentes habilidades das crianças	Dificuldades na elaboração de atividades que articulem os Campos de Experiência
PEI77	Ao planejar atividades que integrem noções matemáticas de forma articulada com os Campos de Experiência da BNCC, enfrento alguns desafios importantes. Um dos principais é equilibrar a intencionalidade matemática com a natureza lúdica e investigativa das atividades da educação infantil.	Dificuldades na elaboração de atividades que articulem os Campos de Experiência
PEI78	A minha dificuldade é buscar um planejamento adequado	Dificuldades na elaboração de atividades que articulem os Campos de Experiência
PEI79	As maiores dificuldades são articular todos os Campos de forma equilibrada, transformar conceitos matemáticos em experiências lúdicas e significativas e garantir intencionalidade sem perder a espontaneidade das crianças. Também é desafiador organizar o tempo, escolher materiais adequados e criar propostas que atendam aos diferentes ritmos da turma.	Dificuldades na elaboração de atividades que articulem os Campos de Experiência
PEI80	É sair um pouco mais da proposta do livro didático	Eixos Estruturantes (Brincadeiras e Interações) da Educação Infantil
PEI81	Não tem muito desafio porque as crianças gostam de aprender brincando, o que facilita o trabalho do professor.	Eixos Estruturantes (Brincadeiras e Interações) da Educação Infantil
PEI82	Vamos pesquisar para enriquecer com mais conhecimentos sobre a matemática na Pré-escola.	Conhecimentos Matemáticos na Educação Infantil
PEI83	Na maioria das vezes damos ênfase na literacia e deixamos um pouco a desejar em relação a numeracia.	Conhecimentos Matemáticos na Educação Infantil
PEI84	As maiores dificuldades relacionadas seriam ao tempo disponível para o planejamento e à seleção de materiais adequados, pois elaborar atividades que sejam ao mesmo tempo desafiadoras, lúdicas e significativas requer pesquisa, organização de materiais, dentre outros.	Falta de tempo para Planejamento
PEI85	Criar oportunidades dentro do tempo, espaço e materiais disponíveis ao se pensar no grupo.	Falta de tempo para Planejamento
PEI86	tempo é corrido demais	Falta de tempo para Planejamento
PEI87	Tempo para planejar os recursos didáticos e falta de direcionamento pedagógico.	Falta de tempo para Planejamento
PEI88	Primeiro o tempo que é curto, as vezes exige uma perido todo para planejar 2, 3 dias. Depois analisar a proposta, ver os possíveis campos que abrange e depois a aplicação.	Falta de tempo para Planejamento
PEI89	O tempo que temos é muito curto.	Falta de tempo para Planejamento
PEI90	As dificuldades maiores é o tempo que se tem para elaborar este planejamento.	Falta de tempo para Planejamento
PEI91	Uma das maiores dificuldades é encontrar tempo para planejar	Falta de tempo para

	atividades que integrem todos os Campos de Experiência de forma equilibrada. Também é desafiador escolher estratégias que atendam às diferentes necessidades das crianças e, ao mesmo tempo, mantenham a intencionalidade matemática clara. Além disso, nem sempre é fácil selecionar materiais e propostas que favoreçam a articulação entre movimento, linguagem, interação e conceitos matemáticos.	Planejamento
PEI92	Confeccionar materiais didático, devido a falta de tempo	Falta de tempo para Planejamento
PEI93	Não considero dificil montar o planejamento. Acredito que o maior desafio é o curto tempo.	Falta de tempo para Planejamento
PEI94	Falta de experiência, fico insegura	Lacunas formativas dos Professores
PEI95	Formação inicial limitada, especialmente no entendimento teórico dos Campos de Experiência e dos processos mentais da Matemática.	Lacunas formativas dos Professores
PEI96	Gestão de tempo das atividades com a rotina escolar e desenvolvimento do material apostilado	Material Estruturado na Educação Infantil
PEI97	O material proposto para uso na sala de aula, visto que não dá para integrar o pensamento matemático de forma sistemática.	Material Estruturado na Educação Infantil
PEI98	Esse ano foi material novo de aprendizagem, em conciliar atividades em tempo hábil e com qualidade e intencionalidade, de forma que consiga desenvolver todo o livro com as crianças, acrescentando junto o lúdico e as brincadeiras.	Material Estruturado na Educação Infantil
PEI99	O material didático estabelecido que deve ser cumprido, cujo aborda numerosas atividades. Da mesma forma, o curto tempo, considerando a rotina e pausas.	Material Estruturado na Educação Infantil
PEI100	Trabalhamos com sistema apostilado que as crianças estão em processo de adaptação bem como atividades de movimento incluir a matemática de forma mais precisa requer mais tempo e as salas superlotadas dificulta porque temos crianças em vários níveis, é desafiador mas necessário inserir na rotina jogos/ atividades entre outros.	Material Estruturado na Educação Infantil
PEI101	No momento a minha maior dificuldade é o tamanho da minha sala de aula, o espaço é muito pequeno e a apostila requer muito tempo para desenvolver as atividades propostas.	Material Estruturado na Educação Infantil
PEI102	Acredito que a busca hoje em livros na internet auxilia o meu trabalho, a criar recriar usar estratégias que dê certo, não tenho dificuldades se pesquiso.	Planejamento com Intencionalidade Pedagógica
PEI103	Não encontro desafios, isso já faz parte do meu fazer pedagógico!	Planejamento com Intencionalidade Pedagógica
PEI104	Equilibrar a intencionalidade pedagógica com a ludicidade, pois a criança aprende pela exploração, pelo movimento e pela imaginação, mas ao mesmo tempo é preciso garantir que as experiências favoreçam o desenvolvimento de noções matemáticas, sem que se tornem atividades mecânicas.	Planejamento com Intencionalidade Pedagógica
PEI105	Se o professor for pesquisador conseguira contemplar no seu planejamento todas as habilidades necessárias para o desenvolvimento das crianças.	Planejamento com Intencionalidade Pedagógica
PEI106	As vezes demoro encontrar na base os objetivos de aprendizagem que realmente descreve claramente o objetivo que pretendemos alcançar, eu procuro o que melhor se relaciona e então sigo com meu planejamento.	Planejamento com Intencionalidade Pedagógica
PEI107	Salas numerosas.	Quantidade de alunos
PEI108	A turma numerosa e como prender a atenção deles, em um momento que a tela é mais atrativa.	Quantidade de alunos
PEI109	As vezes a sala muito cheia, dificulta alcançar a respostas desejadas de forma mais elaborada.	Quantidade de alunos
PEI110	Diferentes Materiais concretos, quantidade de alunos	Quantidade de alunos
PEI111	Não considero apenas uma dificuldade na verdade. São 3 grandes	Quantidade de alunos

	dificuldades que comprometem todo o processo...1° falta de espaço adequado para o desenvolvimento das atividades. 2° falta de material de qualidade e suficiente. 3° e (MAIS IMPORTANTE) número de alunos em sala. Considerando as especificidades das crianças em fase de desenvolvimento como as crianças da pré escola um grupo com 25 alunos se torna difícil de trabalhar. e quanto maior o número de alunos maiores são as demandas e os problemas gerados entre eles e maior a dificuldade em mediar esse processo e atender a necessidade da criança no tempo e no momento em que ela precisa. Acredito que só teremos melhores resultados quando houver uma redução do número de alunos em sala. Do meu ponto de vista investir em formação continuada para o professor e não reduzir o número de alunos em sala é como TENTAR TAPAR O SOL COM A PENEIRA.	
PEI112	Espaço que em algumas escolas não tem, quantidade de alunos e materiais.	Quantidade de alunos
PEI113	Garantir a intencionalidade pedagogia é uma dificuldade que tenho, fazer articulação entre os conteúdos e sala numerosa.	Quantidade de alunos
PEI114	A maior dificuldade está em turmas numerosas, pois ao planejar uma atividade acaba que todos precisam de auxilio e a turma atual é agitada e tem dificuldade em aguardar sua vez, tornando o ambiente agitado e desgastante muitas vezes.	quantidade de alunos
PEI115	Um dos principais desafios é o tempo para planejamento coletivo e reflexão, que nem sempre é suficiente na rotina escolar. Também é desafiador atender à diversidade e a necessidade de cada criança devido a quantidade de alunos nas salas de aula.	Reflexão e Ressignificação da Prática Letiva
PEI116	Desafio é articular de forma natural os diferentes Campos de Experiência, evitando que a matemática apareça de modo isolado. Além da necessidade constante de formação e reflexão pedagógica para planejar práticas que respeitem o desenvolvimento infantil e ao mesmo tempo contemplem os objetivos da BNCC.	Reflexão e Ressignificação da Prática Letiva
PEI117	É preciso pensar nas habilidades a serem contempladas numa experiência a ser proporcionada. Esse é o maior desafio refletir essas possibilidades.	Reflexão e Ressignificação da Prática Letiva
PEI118	Atualmente, sinto-me mais segura para refletir e buscar novas ideias, muito em razão dessa formação. Antes, eu considerava difícil trabalhar atividades matemáticas de forma lúdica e, confesso, concentrava minhas energias em procurar atividades escritas — as “famigeradas folhinhas xerocadas” — por acreditar que esse era o caminho mais eficaz para a aprendizagem, afinal, foi assim que eu mesma aprendi: pela repetição. Embora já explorasse bastante a ludicidade em outras áreas do conhecimento, na Matemática isso raramente acontecia. Com o material teórico e prático disponibilizado neste curso, percebo que é possível aprimorar cada vez mais a organização do trabalho pedagógico e, consequentemente, favorecer o desenvolvimento integral dos alunos.	Reflexão e Ressignificação da Prática Letiva
PEI119	Essa é uma prática que não adoto durante os planejamentos. Contudo agora com uma nova visão da importância dessa integração farei mudanças ao planejar.	Reflexão e Ressignificação da Prática Letiva
PEI120	No geral nunca foi explicado a forma correta de comtemplar os campos de experiência como foi explicado na formação. Então sempre fiz como pensava ser o correto. Hoje ficou claro que contemplando cada objetivo de forma clara e com intencionalidade chegaremos ao resultado esperando, mesmo que para isso seja necessário, contemplá-lo até atingir o objetivo, porém sendo abordado de formas diferentes afim de desenvolver a habilidade em todos os alunos.	Reflexão e Ressignificação da Prática Letiva
PEI121	Quem está em sala de aula sabe que as nossas crianças estão	Diferentes ritmos de

	chegando para nós com muitas carências e deficiências estruturais, emocionais, afetivas etc. Todos esses fatores tem refletido em comportamentos indisciplinados:	aprendizagens da Crianças