

<http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n48p130>

A EDUCAÇÃO INFANTIL NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: pressupostos e interfaces com a Educação Física

André da Silva Mello¹

Bethânia Alves Costa Zandominegue²

Raquel Firmino Magalhães Barbosa³

Rodrigo Lema Del Rio Martins⁴

Wagner Santos⁵

RESUMO

Este artigo tem como objetivos discutir a organização da Educação Infantil na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), focalizando as permanências e os avanços em relação aos documentos que a precederam, e analisar a presença da Educação Física na Educação Infantil a partir dos pressupostos que orientam a Base, em interface com pesquisas sobre experiências pedagógicas com essa área do conhecimento. Para tanto, realiza uma análise documental-bibliográfica, tomando como fontes a BNCC, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e produções acadêmico-científicas do campo da Educação Física que abordam a Educação Infantil. No processo de análise, estabelece categorias que permitem a interlocução entre as diferentes fontes utilizadas neste estudo. Os dados analisados oferecem indícios de que os pressupostos presentes na BNCC dialogam, não explicitamente, com os movimentos do componente curricular e com a produção acadêmico-científica da Educação Física na Educação Infantil.

Palavras-chave: Base Nacional Curricular Comum; Educação Infantil; Educação Física

- 1 Doutor em Educação Física. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (CEFD/UFES). Vitória/Espírito Santo, Brasil. E-mail: andremellovix@gmail.com
- 2 Doutoranda em Educação Física. Professora da Universidade Vila Velha (UVV). Vitória/Espírito Santo, Brasil. E-mail: bethabill@yahoo.com.br
- 3 Doutoranda em Educação Física. Vitória/Espírito Santo, Brasil. E-mail: kekelfla@yahoo.com.br
- 4 Mestre em Educação Física. Professor da rede municipal de Vitória e da Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo. Vila Velha/Espírito Santo, Brasil. E-mail: rodrigoefrural@hotmail.com
- 5 Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (CEFD/UFES). Vitória/Espírito Santo, Brasil. E-mail: wagnercefd@gmail.com

INTRODUÇÃO

A consulta pública sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁶ vem mobilizando diversos setores organizados da sociedade civil, em especial, aqueles relacionados com a educação. A intenção desses setores é discutir a pertinência desse documento e a sua organização, pois ele pretende assegurar unidade à Educação Básica no Brasil. Neste artigo, interessa-nos discutir, especificamente, as orientações da BNCC para a Educação Infantil, em diálogo com a inserção da Educação Física nesse contexto. Para tanto, focamos um dos pontos destacados pela Motrivivência, em sua chamada para a seção temática sobre a BNCC, que problematizamos por meio da seguinte indagação: a inserção da Educação Física na Base está de acordo com os atuais movimentos do componente curricular e do campo acadêmico-científico da área?

Para responder a essa pergunta, analisamos se a versão do documento apresentada para discussão pública contemplou as experiências acumuladas pelo campo, provenientes das práticas cotidianas da Educação Física nas redes/sistemas municipais de Educação Infantil e dos conhecimentos produzidos a partir dessas práticas. Compreendemos que a Educação Física possui

uma longa trajetória na Educação Infantil,⁷ geradora de conhecimentos práticos e teóricos, que não podem ser negligenciados ou ignorados pela BNCC. Pelo contrário, entendemos que pesquisas produzidas nesse campo, que possuem estreita relação com a prática pedagógica,⁸ contribuem para a reflexão sobre alguns pressupostos orientadores do documento e sobre a própria afirmação desse componente curricular na Educação Infantil.

Pelo fato de a Educação Infantil não se organizar de maneira disciplinar, não há menção à disciplina Educação Física na BNCC e nos documentos que a antecederam (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil). Entretanto, dada a centralidade do corpo/movimento e dos jogos/brincadeiras nos processos pedagógicos desenvolvidos nessa primeira etapa da Educação Básica, esse componente curricular vem se consolidando e ampliando a sua presença nesse contexto, sobretudo por meio de suas práticas e dos conhecimentos provenientes delas, que buscam contemplar as singularidades das crianças e as especificidades das instituições dedicadas a sua educação.

Portanto, dialogamos com a BNCC não como uma prescrição para a Educação

6 Em 30 de julho de 2015, é lançado o Portal da Base Nacional Comum Curricular, que apresenta ao público o processo de elaboração da BNCC e estabelece canais de comunicação e participação da sociedade nesse processo (BRASIL, 2015).

7 Especialmente aquelas desenvolvidas pela Educação Física nas redes municipais de Vitória/ES e Florianópolis/SC, que são anteriores à LDB. Esse documento é um marco para a Educação Infantil, por considerá-la como a primeira etapa da Educação Básica no Brasil. Os conhecimentos provenientes dessas práticas, que foram produzidos em interação com programas de pós-graduação ou grupos de pesquisa, constituem importantes referências para o campo acadêmico-científico da área.

8 Neste artigo, dialogamos com as seguintes pesquisas: Andrade Filho (2011), Assis (2015), Assis et al. (2015), Ayoub (2005), Barbosa (2011), Buss-Simão (2005, 2014), Buss-Simão e Rocha (2007), Castro e Kunz (2015), Debortoli (2008), Garanhani (2004), Gaspar, Richter e Vaz (2015), Jorge e Mello (2013), Klippel (2013), Martins (2015), Mello e Damasceno (2011), Mello e Santos (2012), Mello et al. (2014), Nunes (2007), Rosa (2014), Santos et al. (2012), Sayão (1999, 2002, 2005), Silveira (2012) e Silva (2007).

Física se inserir na Educação Infantil, mas, de forma crítica, discutimos se o documento considera os movimentos desse componente curricular e do campo acadêmico-científico da área. Nesse sentido, compactuamos com a campanha deflagrada pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), intitulada “Aqui já tem currículo: o que criamos na escola”, em que, ao questionar a necessidade de uma base curricular comum, a referida associação afirma que as escolas já produzem currículos em seus cotidianos.

Para tanto, este artigo apresenta os seguintes objetivos: discutir a organização da Educação Infantil na BNCC, focalizando as permanências e os avanços em relação aos documentos que a precederam; analisar a presença da Educação Física na Educação Infantil a partir dos pressupostos que orientam a BNCC, em diálogo com pesquisas sobre experiências pedagógicas com essa área do conhecimento.

PERCURSO METODOLÓGICO

Realizamos a análise documental-bibliográfica para discutir a organização da Educação Infantil na BNCC. Pimentel (2001) afirma que pesquisas dessa natureza são desenvolvidas por meio de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, e têm sido amplamente utilizadas nas Ciências Sociais com a finalidade de descrever e/ou comparar fatos sociais, estabelecendo suas características e tendências.

Nesse sentido, além da versão da Base disponível para consulta pública (2015-2016), trabalhamos com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) e com as Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009, 2013). Como não há menção direta à Educação Física em nenhum desses documentos, direcionamos a nossa análise para algumas categorias que são centrais na organização do trabalho pedagógico com a Educação Infantil e que permitem dialogar com os movimentos do componente curricular em redes/sistemas públicos municipais de ensino e do campo acadêmico-científico da área, quais sejam: concepção de criança, organização curricular, corpo/movimento e jogos/brincadeiras. Essas categorias foram organizadas em um quadro comparativo e, com base nele, discutimos as permanências e os avanços da Base Nacional em relação aos documentos que a precederam. Posteriormente, analisamos a BNCC em diálogo com produções acadêmico-científicas da Educação Física, provenientes de práticas pedagógicas desse componente curricular com a Educação Infantil. Parcela significativa das pesquisas apresentadas neste artigo foi ao cotidiano das instituições de Educação Infantil para compreender os sentidos produzidos por crianças e adultos nesse contexto.

A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: permanências, avanços e diálogos com a Educação Física

Neste tópico, analisamos a Educação Infantil na BNCC. Fazemos isso considerando os documentos que a precederam, especificamente, o RCNEI e as DCNEIs. Para tanto, elaboramos um quadro comparativo entre eles (Quadro 1), destacando categorias que permitem estabelecer interfaces com as práticas da Educação Física na Educação Infantil e com as produções acadêmico-científicas oriundas dessas práticas:

Quadro 1 – Quadro comparativo entre a BNCC, o RCNEI e as DCNEIs

Categorias	RCNEI	DCNEI	BNCC
Concepção de criança	Psicologia	Sociologia da Infância	
Organização curricular	Eixos	Linguagens	Campos de experiências
Corpo/Movimento	Caráter instrumental	Formas de expressão	Construção de sentidos
Jogo/Brincadeira	Meio	Objeto	Direito de aprendizagem

Fonte: Os autores.

Concepção de criança

A primeira categoria que destacamos no quadro comparativo é a *concepção de criança* subjacente a cada documento. Consideramos essa categoria central em nossa análise, pois dela derivam as demais. Embora a BNCC não apresente explicitamente a área/autores que fundamentam essa concepção, como faz o RCNEI, percebe-se uma mudança paradigmática, já iniciada nas DCNEIs, nesse novo documento. Enquanto o RCNEI traz, explicitamente, uma concepção de criança ancorada em autores interacionistas⁹ da Psicologia do Desenvolvimento (Piaget, Vygotsky e Wallon), as DCNEIs e, sobretudo, a BNCC apresentam indícios de diálogos com a Sociologia da Infância (SIROTA, 2001; CORSARO, 2009, 2011; SARMENTO, 2013). Nesse caso, há uma mudança fundamental de concepção, pois a Psicologia preocupa-se com o que ocorre “dentro” das crianças em seu desenvolvimento, mesmo que esse processo seja mediado na interação com o social;

já a Sociologia da Infância focaliza o que se passa “entre” elas, direcionando a sua atenção para as produções advindas de suas culturas de pares.¹⁰

As DCNEIs já sinalizam essa mudança paradigmática ao considerar as crianças como sujeitos históricos e de direitos que, nas interações e nas relações cotidianas em que estão inseridas, constroem suas identidades pessoal e coletiva, brincam, imaginam, fantasiam, desejam, aprendem, observam, experimentam, narram, questionam e constroem sentidos sobre a natureza e a sociedade produzindo cultura. Essa concepção é ratificada na BNCC que preceitua que, ao indicar a necessidade de superar os modelos assistencialistas e escolarizantes, a Educação Infantil deve considerar a participação das crianças em diferentes práticas cotidianas, nas quais se relacionam com os seus pares e parceiros adultos, produzindo sentidos para as suas ações.

A concepção de criança presente na BNCC se relaciona com os pressupostos da Sociologia da Infância, que busca superar

9 Para a matriz interacionista, o desenvolvimento humano ocorre na convergência/interação dos fatores biológicos, hereditários e genéticos com os fatores ambientais, sociais e culturais.

10 Corsaro (2009, p. 32) define cultura de pares como “[...] um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares”.

a perspectiva da criança como um “ser-em-devir”,¹¹ para focalizar as suas características como “ser-que-é”, na completude de suas competências e disposições. Esse campo compreende os infantis como “[...] atores sociais nos seus mundos de vida [...]” (SARMENTO, 2008, p. 22) e busca romper com a visão “adultocêntrica” de educação, que anula as potencialidades criativas e subjetivas das crianças. Esse entendimento pressupõe a análise dos mundos infantis a partir da sua própria realidade, da auscultação da linguagem da criança e da compreensão das suas culturas de pares. O entendimento da criança como protagonista revela uma transição paradigmática (SANTOS, 2010) acerca da compreensão dos processos de educação que envolvem os infantis na escola. As crianças não recebem apenas uma cultura construída, mas operam transformando essa produção cultural, seja sob a forma de interpretar e integrar, seja nos efeitos que nela produzem por meio das suas próprias práticas (SARMENTO, 2013).

Consideramos que a transição de uma concepção de criança centrada na Psicologia para a Sociologia da Infância representa um avanço para a Educação Infantil e, sobretudo, para as crianças, pois elas, nos contextos educacionais, têm as suas autorias e os seus protagonismos reconhecidos. Contudo, essa mudança paradigmática não significa descartar as contribuições da Psicologia. Para Sarmento (2013, p. 20), a Sociologia da Infância, isoladamente, não conseguirá “[...] cumprir o seu programa se não se abrir determinadamente a um

trabalho teórico interdisciplinar, que contribua para impedir uma visão fragmentária de criança [...]”. Dentre as contribuições de outros campos científicos para a compreensão da infância, esse autor destaca os postulados da Psicologia Sócio-Histórica, de Lev Semyonovitch Vygotsky, especialmente no que concerne ao processo sociocultural de desenvolvimento humano, em que o papel do “outro”, da cultura, se configura como pressuposto fundamental.

Estudos no campo da Educação Física dão visibilidade às experiências pedagógicas desse componente curricular com a Educação Infantil e buscam reconhecer o protagonismo infantil e as crianças como autoras de suas próprias práticas, convergindo com a concepção de criança que orienta a BNCC. Gaspar, Richter e Vaz (2015) ressaltam, em sua pesquisa de campo, que há um esforço por parte dos professores no encaminhamento de práticas pedagógicas que prezam pela qualidade das relações entre adultos e crianças e entre estas e seus pares, de modo a superar os modelos tradicionais (conteudistas, verticalizados e hierarquizados). Silva (2007, p. 55-56) defende a ideia de criança como “autora da cena”, pois considera que os infantis “[...] não são meros correspondentes ou ‘respondentes’ de objetivos determinados a priori pelos professores, pela instituição escolar [...]”; Martins (2015) discute a dimensão ética e estética das práticas infantis, em que as transgressões e as ações táticas que ocorrem nas aulas de Educação Física, nas brechas deixadas pelos adultos, denotam os sentidos que

11 Para a Sociologia da Infância, a criança não é, dentre os humanos, o único ser em formação. Para esse campo de estudo, todos os seres humanos, independentemente da idade, estão passando por diversas mudanças ao longo da vida. Portanto, é preciso que estudos incidam também sobre aspectos da criança como ser-que-é (SARMENTO, 2013).

as crianças constroem para as suas ações; Mello e Santos (2012) abordam o papel das narrativas corporais para a compreensão dos sentidos que as crianças produzem nas aulas de Educação Física; Assis (2015) elabora uma síntese interpretativa entre a Sociologia da Infância e os Estudos com o Cotidiano (CERTEAU, 1994), sinalizando a potência do cotidiano para a produção de conhecimentos que reconheçam a centralidade das crianças nas práticas pedagógicas empreendidas com a Educação Infantil. Longe de esgotar os estudos ancorados na concepção de criança presente na BNCC, os trabalhos aqui apresentados buscam dar materialidade a essa concepção, apontando caminhos teórico-metodológicos que indicam possibilidades de transpor o que está no plano das intenções para o plano das ações.

Organização curricular/didática

Os documentos analisados neste artigo utilizam termos distintos para se referir ao modo como o conhecimento deve ser trabalhado na Educação Infantil. Estamos denominando de *organização curricular/didática* “[...] as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades das crianças” (BRASIL, 2013, p. 85).

O RCNEI se organiza de forma estrutural, por meio dos seguintes eixos de trabalho pedagógico: movimento, identidade e autonomia, conhecimento de mundo, artes visuais, música, linguagem oral e escrita, natureza/sociedade e matemática. O documento sugere que os professores tenham consciência, em sua prática

educativa, de que a construção de conhecimentos se processa de maneira integrada e global e que há inter-relações entre os diferentes eixos a serem trabalhados com as crianças.

O eixo *movimento* é o que apresenta maior proximidade com a especificidade da Educação Física. O RCNEI define movimento como “[...] mais do que simples deslocamento do corpo no espaço [...], uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo” (BRASIL, 1998, v. 3, p. 15). Esse documento reconhece que o trabalho com o movimento deve contemplar a multiplicidade de funções e manifestações do ato motor, propiciando tanto o desenvolvimento de aspectos físicos da motricidade das crianças, quanto a ampliação da cultura corporal de cada uma delas.

As DCNEIs, por sua vez, propõem que a organização curricular/didática se efetive por meio da articulação das diferentes *linguagens*. Segundo o documento, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve possibilitar à criança “[...] apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade, selecionados pelo valor formativo que possuem em relação aos objetivos definidos em seu Projeto Político-Pedagógico” (BRASIL, 2013, p. 88). Com relação ao objetivo principal da Educação Infantil no país, as DCNEIs sugerem contribuir para o desenvolvimento integral das crianças, garantindo a elas o acesso a processos de construção de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens (BRASIL, 2013).

O documento orienta que o trabalho pedagógico, por meio das diferentes linguagens, não deve ocorrer de forma isolada

ou disciplinar; ao contrário, precisa estar articulado, potencializando a participação, expressão, criação, manifestação das crianças e a consideração de seus interesses. É importante que essa articulação ocorra de forma contextualizada e esteja sustentada nas relações, nas interações e em práticas educativas “[...] intencionalmente voltadas para as experiências concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem da cultura, pelo convívio no espaço da vida coletiva e para a produção de narrativas, individuais e coletivas, através de diferentes linguagens” (BRASIL, 2013, p. 93).

Já a BNCC propõe a integração curricular na Educação Infantil por meio dos *campos de experiências*,¹² que são compreendidos como “[...] um conjunto de práticas que articulam os saberes e os fazeres das crianças com os conhecimentos já sistematizados pela humanidade” (BRASIL, 2015, p. 21). Os *campos de experiências* incluem as práticas sociais e culturais das crianças e as múltiplas linguagens simbólicas presentes nas instituições infantis. Trata-se de uma proposta de organização curricular mediada pela ludicidade, que valoriza as interações e os sentidos produzidos pelas crianças nas relações que estabelecem com os objetos do saber, com os seus pares e com os adultos. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2015, p. 21):

Os Campos de Experiência colocam, no centro do projeto educativo, as interações, as brincadeiras, de onde emergem as observações, os questionamentos, as investigações e outras ações das crianças articuladas com as proposições trazidas pelos/as professores/as. Cada

um deles oferece às crianças a oportunidade de interagir com pessoas, com objetos, com situações, atribuindo-lhes um sentido pessoal. Os conhecimentos aí elaborados, reconhecidos pelo/a professor/a como fruto das experiências das crianças, são por ele/a mediados para qualificar e para aprofundar as aprendizagens feitas.

Os *campos de experiência* buscam integrar as diferentes linguagens e as diversas áreas do conhecimento presentes na Educação Infantil. Embora os conceitos de *eixo* (RCNEI), *linguagens* (DCNEI) e *campos de experiências* (BNCC) não sejam excluídos, pois eles se aproximam em vários aspectos, consideramos que este último conceito apresenta avanços no modo de organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil. Apesar de o RCNEI e das DCNEIs se preocuparem com a não fragmentação do conhecimento, com a não disciplinarização da Educação Infantil e com a necessidade de integração e articulação do trabalho pedagógico entre as diferentes áreas e sujeitos, a ideia de *campos de experiências*, que está em consonância com a concepção de infância subjacente à BNCC, atribui centralidade à criança na construção do conhecimento. Ao valorizar as experiências infantis, o modo como elas negociam e interagem em grupo, o foco do processo de ensino-aprendizagem se desloca do que se “passa para as crianças”, para o que se “passa com e entre elas”, ou seja, com os sentidos que constroem na sua relação com os objetos do saber, com os seus pares e com os adultos (CORSARO, 2011; BUSS-SIMÃO, 2014).

12 A BNCC propõe cinco campos de experiências: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e imagens; Escuta, fala, linguagem e pensamento; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Entretanto, cabe ressaltar que a institucionalização e a sistematização da experiência em campos temáticos pode afetar a própria potência desse “fenômeno”, pois a experiência não é dada *a priori*, mas, ao contrário, ela emerge da imprevisibilidade do cotidiano e na criatividade/inventividade dos sujeitos que dele fazem parte (CERTEAU, 1994; ALVES, 2012).

No campo da Educação Física, a preocupação com a articulação curricular aparece nos estudos de Sayão (1999). Ao discutir as práticas pedagógicas da Educação Física na Educação Infantil, a autora sinaliza que “[...] estas formas de expressão, vividas e percebidas pelo brincar, representam a ‘totalidade’ do ser criança e precisam estar garantidas na organização curricular da sua educação [...] e não enquadradas em áreas do conhecimento e alocadas em disciplinas” (SAYÃO, 1999, p. 234). Com referência à presença do professor de Educação Física na Educação Infantil, a autora afirma:

[...] só se justifica a necessidade de um profissional dessa área na Educação Infantil se as propostas educativas que dizem respeito ao corpo e ao movimento estiverem plenamente integradas ao projeto da instituição, de forma que o trabalho dos adultos envolvidos se complete e se amplie visando possibilitar cada vez mais experiências inovadoras que desafiem as crianças (SAYÃO, 2002, p. 59).

Nesse mesmo sentido, os estudos de Ayoub (2001, 2005), ao analisarem a organização curricular na Educação Infantil, alertam para “[...] os riscos de uma abordagem fragmentária de conhecimento que tende a compartimentalizar a criança” (AYOUB, 2001, p. 54). Eliana Ayoub e, especialmente, Debóira Sayão são pesquisadoras que defendem a presença do

professor de Educação Física na Educação Infantil e, mesmo antes da publicação dos documentos trabalhados neste artigo, já sinalizavam para a necessidade dessa inserção ocorrer de maneira articulada com outras áreas do conhecimento e com outros sujeitos escolares, superando, dessa forma, uma abordagem fragmentada e disciplinar. Silveira (2012) propõe um trabalho articulado com os demais profissionais da Educação Infantil por meio da dança, tendo o planejamento coletivo entre os diferentes sujeitos da unidade de ensino como momento integrador das ações pedagógicas. Nas palavras da autora, seria a tentativa de construir um “círculo de participação e socialização” que envolve a atuação efetiva dos professores, familiares e da comunidade local. Defende, ainda, ser possível mobilizar diferentes saberes/fazeres (cognitivos, motores, linguísticos, afetivos, sociais, culturais) a partir da oportunidade de as crianças experimentarem os elementos da dança.

Já as pesquisas de Santos et al. (2012) e de Jorge e Mello (2013) discutem a potencialidade do projeto institucional como eixo articulador do trabalho pedagógico da Educação Física com as diferentes linguagens presentes na Educação Infantil, ressaltando o papel do pedagogo nesse processo e destacando algumas representações que circulam sobre esse componente curricular no cotidiano das instituições infantis, que dificultam o diálogo interdisciplinar e a sua legitimação nesse contexto. Em relação à ideia de *campos de experiências*, o estudo de Klippel (2013), com base na teoria da *relação com o saber*, de Bernard Charlot (2000), destaca as figuras do aprender valorizadas pelas crianças nas experiências que elas estabeleceram com os jogos e as brincadeiras nas aulas de Educação Física na Educação Infantil. Nunes (2007) e Mello et al. (2014) discutem os *saberes/fazeres* da Educação Física a partir das experiências

que as crianças tiveram com esse componente curricular no cotidiano da Educação Infantil e apontam para os diferentes usos e apropriações que elas fizeram das manifestações da cultura de movimento.

As experiências infantis se materializam, sobretudo, em suas ações corporais. É por meio de seus corpos em movimento que as crianças interagem com os outros, consigo mesmas e com o seu meio, constroem conhecimentos e afirmam as suas identidades, internalizam e produzem cultura, ou seja, as ações motoras configuram espaço¹³ privilegiado da experiência infantil. Nesse sentido, defendemos a tese de que as manifestações da cultura lúdica infantil, expressas por meio dos jogos e das brincadeiras, constituem o eixo pelo qual o trabalho pedagógico na Educação Infantil deve se articular. Assim sendo, devido à natureza epistemológica do seu objeto de estudo, de suas práticas pedagógicas acumuladas e dos conhecimentos produzidos, a Educação Física é um campo imprescindível para essa primeira etapa da Educação Básica no Brasil.

Corpo/movimento

Corpo/movimento, juntamente com *jogos/brincadeiras*, são as categorias que estabelecem maior interface com os objetos de estudo da Educação Física e

têm contribuído para fomentar a presença do professor com formação nessa área do conhecimento nas instituições dedicadas à educação da pequena infância.¹⁴

É possível observar avanços na compreensão do corpo/movimento nos documentos analisados, em que a matriz biológica, gradativamente, vai cedendo lugar a abordagens socioculturais, que valorizam os sentidos produzidos pelas crianças nas suas ações motoras *com* e *sobre* o mundo. O RCNEI afirma que o trabalho pedagógico na Educação Infantil deve contemplar “[...] a multiplicidade de funções e manifestações do ato motor, propiciando um amplo desenvolvimento de aspectos específicos da motricidade das crianças, [...] bem como atividades voltadas para a ampliação da cultura corporal” (BRASIL, 1998, v. 3, p. 15). Assim, o RCNEI sugere que o trabalho com movimento na Educação Infantil considere as capacidades das crianças conforme a faixa etária de zero a três anos e de quatro a seis, por meio de um processo de múltiplas experiências que a criança pode realizar sozinha ou em situação de interação.

Apesar da superação da matriz biológica,¹⁵ o RCNEI ainda apresenta um caráter instrumental do corpo/movimento, cuja função primordial da ação motora na Educação Infantil é oferecer suporte para futuras aprendizagens. Nesse sentido, privilegia-se o desenvolvimento de funções psicomotoras, como a coordenação e equilíbrio,

13 Com base em Certeau (1994), compreendemos espaço como o lugar praticado, identitário.

14 Também existem fatores de ordem político-administrativa que contribuem para a presença do professor de Educação Física na Educação Infantil. Segundo Martins (2015), a inserção da Educação Física na Educação Infantil vem sendo ampliada nas duas últimas décadas no Brasil, muito em função da LDB (1996) e da Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (2008). O autor acredita que esses fatores foram catalisadores da presença dos professores de Educação Física na primeira etapa da Educação Básica.

15 Quando falamos de superação, não estamos negando a dimensão biológica do corpo/movimento, mas buscando compreendê-lo para além dessa dimensão.

a aquisição e estabilização de habilidades básicas,¹⁶ a internalização de regras sociais, por meio dos jogos e brincadeiras. Essas funções estão associadas à concepção de criança subjacente ao documento, centrada na Psicologia do Desenvolvimento.

Nas DCNEIs (BRASIL, 2009, 2013), o corpo e o movimento, situados como *linguagens*, designam as formas de expressão da criança. O sentido empreendido para esses conceitos supera uma interpretação mecânica e biológica, assumindo uma dimensão cultural, que traz implicações sobre as produções subjetivas que incidem sobre eles. Nessa perspectiva, o corpo e o movimento são canais para que os pequenos expressem as suas primeiras tentativas de explorar as suas experiências brincantes, de faz de conta e de diferentes formas de linguagens. Na ação pedagógica proposta pelas DCNEIs, a importância do corpo e do movimento está em ampliar os conhecimentos, “[...] expressivos, corporais, que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos das crianças” (BRASIL, 2013, p. 99).

Na BNCC, os processos pedagógicos na Educação Infantil partem da concepção de que a construção de conhecimento pelas crianças se efetiva por meio da participação direta delas nas diferentes práticas cotidianas. Nesse processo, o respeito ao modo como as crianças pequenas se relacionam com o mundo e a especificidade dos recursos que utilizam – como a corporeidade, a linguagem e a emoção – são reconhecidos como essenciais nos processos de

aprendizagem. Para isso, elas precisam imergir nas situações, em um processo aberto às possibilidades de interações infantis: as “experiências de aprendizagem” (BRASIL, 2015). Dentre os campos de experiências propostos pela BNCC, destacamos o campo “corpo, gestos e movimentos”, pois

O corpo, no contato com o mundo, é essencial na construção de sentidos pelas crianças, inclusive para as que possuem algum tipo de deficiência [...]. Por meio do tato, do gesto, do deslocamento, do jogo, da marcha, dos saltos, as crianças expressam-se, reconhecem sensações, brincam, habitam espaços e neles se localizam, construindo conhecimento de si e do mundo (BRASIL, 2015, p. 23).

Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento desse campo de experiência, expressos pelos verbos conviver, brincar, explorar, participar, comunicar e conhecer-se, sinalizam a categoria corpo/movimento como forma de expressão, de produção de sentidos e de experiências por parte das crianças. Assim sendo, esses direitos valorizam as crianças como produtoras de cultura, de conhecimentos e ratificam o entendimento de que essa categoria é fundamental na interação entre elas, fortalecendo a sua cultura de pares. Com efeito, a visibilidade e importância atribuída ao corpo e ao movimento na Educação Infantil estão relacionadas com as oportunidades que as crianças têm de produzir culturas, como autoras de suas próprias práticas.

16 Para as crianças de zero a três anos, o RCNEI sugere atividades de circuito, para que elas possam aperfeiçoar suas capacidades motoras e superar desafios para seus progressos. Para as crianças de quatro a seis, o documento indica brincadeiras e jogos que envolvam correr, subir, descer, escorregar, pendurar-se, movimentar-se, dançar etc. para ampliar o conhecimento e o controle sobre o corpo e o movimento.

Embora a descrição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento referentes ao campo de experiência “corpo, gestos e movimentos” traga avanços significativos em relação aos documentos anteriores, percebemos, em alguns objetivos de aprendizagem destinados aos diferentes subgrupos etários (bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas), uma apropriação utilitarista do corpo e do movimento, em que o sujeito parece estar “fora” do seu próprio corpo, por exemplo: “Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo na participação em momentos de cuidado, brincadeiras e jogos [...]” e “Fazer uso de movimentos cada vez mais precisos [...]” (BRASIL, 2016, p. 72).

No campo da Educação Física, há um número significativo de estudos sobre a categoria corpo/movimento na Educação Infantil. Ao estudar a “educação do corpo” promovida por meio de práticas pedagógicas observadas em um Centro de Educação Infantil, Debortoli (2008, p. 118) assinala que as instituições dedicadas a cuidar e educar de crianças se revelam como espaço-tempo educativos potentes para a produção de experiências culturais e sociais, podendo se constituir como “[...] uma rica possibilidade de leitura do mundo e de escrita de uma história coletiva”. Por sua vez, Rosa (2014) analisa a forma peculiar como crianças de um a dois anos de idade, por meio de suas práticas corporais, produzem cultura nas aulas de Educação Física e como essas produções serviram de parâmetro para as futuras intervenções do professor. Para Buss-Simão (2005, p. 164), “[...] os fenômenos da cultura que se expressam a nível corporal, bem como a ampliação, a vivência e a criação das culturas infantis de movimento, constituem a especificidade

da contribuição da Educação Física na Educação Infantil”. Buss-Simão e Rocha (2007, p. 193) afirmam que “[...] os processos de apropriação e produção cultural, por meio das quais as crianças participam da vida social nas instituições educacionais ou fora delas, também se dão sobre sua dimensão corporal”. Andrade Filho (2011), ao analisar as práticas infantis nas aulas de Educação Física, sinaliza a importância das experiências sociocorporais de movimento nos processos de socialização e na construção identitária das crianças. Sayão (2005, p. 241), ao problematizar a presença da Educação Física na Educação Infantil, ressalta a necessidade de se compreender as singularidades do sujeito criança e focaliza o “[...] movimento corporal como instrumento de apropriação das diferentes linguagens produzidas pela cultura que é reinventada pelas crianças”.

Na intenção de perceber e compreender as produções infantis, os trabalhos apresentados direcionaram o seu foco para as práticas corporais das crianças. Para Certeau (1985), as práticas apresentam duas dimensões indissociáveis: a ética e a estética. A primeira diz respeito à necessidade histórica de existir dos indivíduos, ou seja, por mais coagida que a criança seja no ambiente escolar, ela, por meio de suas práticas corporais, vai burlar as normas e imposições dos adultos para fazer valer os seus interesses e necessidades. De acordo com Finco e Oliveira (2011, p. 72):

Apesar de toda bagagem de estereótipos, as crianças pequenas ainda encontram espaços para a transgressão, para a superação e para expressão dos seus desejos. Assim, as crianças pequenas, com seus corpos e com suas espontaneidades, problematizam e questionam esses modelos centrados no adulto.

Já a dimensão estética denota o modo específico pelo qual a criança produz essas transgressões, pois as suas marcas e as suas singularidades estão presentes na maneira como elas se opõem aos desígnios impostos pela racionalidade adultocêntrica e na forma como criam sentidos para pensar e agir em seu cotidiano. Por isso, os comportamentos aversivos apresentados nas aulas deixaram de ser vistos apenas como indisciplina, mas também como uma expressão autêntica dos desejos e expectativas das crianças que, por meio dos seus corpos e ações, demarcam a sua existência.

Jogos/brincadeiras

Dentre as linguagens e os bens culturais a que as crianças têm direito, o jogo e a brincadeira ocupam um lugar de destaque nos documentos legais da Educação Infantil. Mediante as brincadeiras e interações com seus pares e o contexto em que vivem, as crianças pensam, sentem, agem no mundo de uma maneira própria e produzem conhecimentos. Desse modo, a centralidade do jogo e da brincadeira na prática pedagógica na Educação Infantil confere uma valorização nos processos lúdicos e imaginativos das crianças.

Embora todos os documentos trabalhados valorizem o brincar, os desejos e as necessidades infantis, ao analisá-los, constatamos diferenças em relação à maneira de ver a criança e seus processos brincantes. O RCNEI apresenta as brincadeiras como “atividades permanentes”, que respondem às necessidades básicas de cuidados,

aprendizagem, prazer e que devem também contemplar a multiplicidade de funções e manifestações do ato motor, propiciando tanto o desenvolvimento de aspectos físicos da motricidade das crianças, quanto a ampliação da cultura corporal de cada uma delas. Para isso, o RCNEI reconhece que o professor pode recorrer a alguns elementos para promover e enriquecer as condições oferecidas para as crianças brincarem.

As instituições devem assegurar e valorizar, em seu cotidiano, jogos motores e brincadeiras que contemplem a progressiva coordenação dos movimentos e o equilíbrio das crianças. Os jogos motores de regras trazem também a oportunidade de aprendizagens sociais, pois ao jogar, as crianças aprendem a competir, a colaborar umas com as outras, a combinar e a respeitar regras (BRASIL, 1998, v. 3, p. 35).

Nesse sentido, a perspectiva de jogo e de brincadeira adotada pelo RCNEI indica, de certa forma, a valorização do aspecto motor, de estratégias e de conteúdos de ensino, isto é, o jogo é percebido como um meio para a aprendizagem ou para desenvolver alguma habilidade, aproximando-se do conceito de “jogo didático”¹⁷ proposto por Kishimoto (2008).

Nas DCNEIs, o jogo e a brincadeira são compreendidos como uma forma de expressão da linguagem corporal, que se articula com a orientação de práticas educacionais organizadas em torno da criança, como sujeito ativo, protagonista e produtor de cultura, e tem como eixo principal as interações e as brincadeiras:

17 Nessa perspectiva, o jogo não é o fim, mas o eixo que conduz a um conteúdo didático específico, resultando em um empréstimo da ação lúdica para a aquisição de informações.

As propostas curriculares da Educação Infantil devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas. Nesse processo, é preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis (BRASIL, 2013, p. 93).

Destacamos que o caráter educativo das DCNEIs tem o seu potencial pedagógico no entendimento do jogo como objeto, na valorização do sujeito-criança com suas produções culturais, no reconhecimento das maneiras singulares infantis de ser e de agir no mundo e da criança como coprodutora de práticas brincantes no cotidiano escolar. Por isso, esse documento valoriza as formas espontâneas e voluntárias de jogo e o que as crianças trazem do seu contexto social para enriquecer a brincadeira. Mello e Damasceno (2011, p. 27) destacam a relevância de uma releitura sobre o jogo, ao considerarem a criança como protagonista em suas práticas brincantes. Com isso não estão:

[...] negando a intencionalidade pedagógica da escola e nem a função de intervenção do professor, mas sinalizando para que ambos se constituam de uma maneira diferenciada. No trato com o jogo, por exemplo, o professor pode promover mediações para potencializar as competências das crianças, possibilitando que elas se expressem sobre os jogos que preferem, sobre as formas que julgam mais interessantes para vivenciá-los, sobre as alterações e criações que desejam introduzir nos jogos para torná-los mais agradáveis.

O jogo, nesse sentido, apresenta-se como objeto de interesse das crianças e um meio para compreender o cotidiano

escolar como um espaço de práticas lúdicas, criativas e desafiadoras, que permitem que elementos que fazem parte da vida da criança estejam em constante diálogo com o trabalho pedagógico do professor.

Já na BNCC, notamos que a concepção de jogo e brincadeira se constitui como um “direito de aprendizagem”, pois essas manifestações são compreendidas como capitais culturais lúdicos dos quais todas as crianças devem se apropriar para garantir o seu direito de brincar, além de considerar as maneiras como elas convivem, exploram, participam se conhecem e se comunicam em suas relações brincantes.

Para potencializar os aprendizados significativos das crianças, a BNCC apresenta o conceito de *campos de experiências*, centrado na vivência das diferentes linguagens e práticas socioculturais, considerando os interesses infantis. Quando trata do “corpo, gestos e movimentos”, a BNCC explicita a articulação desses elementos na construção de sentidos, na expressão corporal, no conhecimento de si e do mundo, com o objetivo de “[...] brincar, utilizando criativamente práticas corporais para realizar jogos e brincadeiras e para criar e representar personagens no faz de conta, no reconto de histórias, em danças e dramatizações” (BRASIL, 2015, p. 24). Esses aspectos proporcionam que a criança utilize várias linguagens em um processo relacional, criativo e lúdico.

Dessa maneira, trazer o jogo, a brincadeira e suas interações como aspectos centrais no processo educacional e de direito na Educação Infantil é estar de acordo com os desejos infantis de viver a infância em suas mais variadas formas de expressão brincante, levando em consideração as suas racionalidades, as construções de saberes

nas culturas de pares e as vivências no cotidiano infantil. Portanto, compreender o jogo e a brincadeira como direito de aprendizagem é ir além do caráter funcional e espontâneo do jogo, para reconhecê-lo como um direito social, que proporciona visibilidade ao capital cultural lúdico infantil.

Como destacamos, há uma grande quantidade de estudos no campo da Educação Física que abordam a categoria jogos/brincadeiras, contudo, devido aos limites espaciais deste texto, daremos visibilidade àqueles em que essas categorias se relacionam com o que é preconizado pela BNCC, ou seja, com a construção de sentidos por parte das crianças, com a noção de jogos e brincadeiras como objeto de ensino e direito de aprendizagem. Estudos como o de Castro e Kunz (2015) defendem que é pela experiência que a criança se torna autora e criadora, atribuindo sentidos e significados próprios por meio do “brincar criativo”. Para os autores, cabe aos adultos (pais e professores) o papel de oportunizar momentos que possibilitem à criança conhecer pela experiência. Segundo Garanhani (2004), o brincar assume papel preponderante, pois é na primeira infância que esse comportamento tipicamente infantil oferece condições à criança de agir e compreender os significados que fazem parte do seu cotidiano.

Assis et al. (2015), apoiados em Certeau (1994), discutem o *consumo produtivo* que as crianças fazem dos jogos e das brincadeiras em suas experiências brincantes

nas aulas de Educação Física, indicando que há uma estética da recepção¹⁸ em que as crianças não absorvem passivamente os bens culturais mediados pelos adultos, pois elas ressignificam constantemente esses bens por meio de suas culturas de pares. Klippel (2013) analisa os processos de *reprodução interpretativa* (CORSAO, 2011) que as crianças empreendem em suas experiências brincantes nas aulas de Educação Física, aproximando os jogos e as brincadeiras ofertados pelo professor de seus interesses subjetivos. Já Barbosa (2011) busca compreender os sentidos que as crianças atribuem às suas brincadeiras, em especial, as brincadeiras de “faz de conta”, em diálogo com os desenhos animados que constituem o seu imaginário. Mello e Damasceno (2011), ao considerarem que o brincar é uma das principais linguagens que a criança utiliza na sua relação com o meio e com os outros, afirmam que o jogo e a brincadeira podem romper com a racionalidade adultocêntrica que ainda prevalece na Educação Infantil. Contudo, para que isso ocorra, é preciso conceber o jogo/brincadeira não como um meio para promover determinadas aprendizagens e o desenvolvimento infantil, mas como um espaço-tempo que potencialize as produções culturais das crianças nas relações sociais que estabelecem entre si e com os adultos.

Os trabalhos analisados sinalizam que o jogo e a brincadeira permitem compreender as crianças em suas diferentes

18 A ideia de estética da recepção deriva do conceito de consumo produtivo, proposto por Certeau (1994). Para este autor, a cultura é permanentemente ressignificada pelos usos e apropriações que os sujeitos dela fazem. Na apropriação não existe o sujeito passivo, que consome mecanicamente os bens culturais, mas um sujeito que produz interações com objeto do consumo, forma bem diferente de uma proposta de investigação que acredita que em todos os contatos o sujeito é influenciado, restando para ele apenas a absorção hipodérmica e a reprodução de todo conteúdo a que ele está exposto.

singularidades. Tornar o jogo/brincadeira como elementos centrais na Educação Infantil é uma forma de assumir outra racionalidade para esse espaço-tempo educativo, que associa interesses e necessidades, representando as características próprias do ser criança e favorecendo o desenvolvimento de diversas linguagens. Ao brincar e jogar, as crianças vão se construindo como sujeitos de sua experiência social, organizando com autonomia suas ações e interações, criando regras de convivência social e de participação nas atividades brincantes. Nesse processo, elas instituem coletivamente uma ordem social que rege as relações entre pares e se afirmam como autoras de suas práticas sociais e culturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que a BNCC deve ser concebida como um esforço de sistematização das conquistas provenientes dos diferentes campos e sujeitos que integram a Educação Infantil, e não como uma prescrição para ser aplicada nesse contexto. Nesse sentido, é fundamental dar visibilidade aos pressupostos epistemológicos e teórico-metodológicos que fundamentam a proposta, bem como às experiências acumuladas pelos diversos campos de conhecimentos presentes na Educação Infantil, com a finalidade de apresentar possibilidades para a materialização das ideias que sustentam o documento. Entretanto, a opção por não explicitar os referenciais teórico-metodológicos que sustentam a Base obstrui a sua plena compreensão. Além disso, a ausência de diálogo com as produções no campo acadêmico-científico dificulta perceber possibilidades para a operacionalização

dos pressupostos que fundamentam essas categorias, aumentando as lacunas entre teoria e prática.

A BNCC, quando comparada com os documentos que a antecederam, apresenta avanços em relação às categorias analisadas no que concerne: a) ao reconhecimento da criança como autora e protagonista em seus processos educativos com a Educação Infantil; b) à organização didática e curricular da Educação Infantil de maneira integrada e articulada entre as diversas áreas do conhecimento; c) à noção de corpo e de movimento como forma de expressão e de produção de sentidos, inscritas num contexto cultural e distantes de uma ideia estereotipada e biologicista; d) ao reconhecimento dos jogos e das brincadeiras como direitos de aprendizagem e não mais como meio para outras aprendizagens. Contudo, nos desdobramentos dessas categorias, apresentados, especialmente, após a segunda revisão da Base, divulgada em abril de 2016, percebe-se o engessamento dos objetivos de aprendizagens destinados aos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Ao proceder dessa forma, a BNCC extrapola a função de apresentar os pressupostos gerais para a Educação Infantil e entra em questões curriculares específicas, que, em nossa compreensão, deveriam ser desenvolvidas por cada unidade de ensino, considerando as particularidades locais e as singularidades dos sujeitos presentes em cada contexto.

Sem a pretensão de abranger toda a complexidade e pluralidade da área, os estudos apresentados neste artigo oferecem indícios de que os pressupostos da BNCC dialogam, não explicitamente, com os movimentos do componente curricular e com a produção acadêmico-científica

da Educação Física na Educação Infantil. Contudo, quando ampliamos o nosso olhar para a Educação Básica como um todo, sobretudo, para as séries iniciais do Ensino Fundamental, percebemos descontinuidades e rupturas em relação aos pressupostos que orientam a Educação Infantil. Para aquela etapa da Educação Básica, notamos forte influência dos modelos tradicionais de escolarização, em que a fragmentação do conhecimento é demarcada por uma abordagem extremamente “conteúdistas”. Dessa forma, os pressupostos apresentados pela BNCC para a Educação Infantil podem se tornar “letras mortas”, pois as exigências para a progressão das crianças nas etapas posteriores contribuem para que a lógica da escolarização seja instituída cada vez mais cedo nas instituições infantis. Essa descontinuidade pode ser evidenciada nos termos utilizados nas diferentes etapas da Educação Básica, que não dialogam e se articulam, denotando um processo de escolarização em que cada etapa possui uma lógica própria de organização, inviabilizando, dessa forma, uma progressão pedagógica da Educação Infantil ao Ensino Médio coesa e corente.

Não defendemos a inserção da disciplina Educação Física em um contexto que não se organiza de forma disciplinar, mas, dada a centralidade do corpo/movimento e dos jogos/brincadeiras no processo de educação da pequena infância, julgamos imprescindível a presença do profissional com formação em Educação Física nesse contexto, pois existem contribuições específicas referentes ao modo como a formação em Educação Física, voltada para a atuação profissional na Educação Infantil, vem se delineando.

Uma última consideração relevante que carece de ser refletida recai sobre as condições de trabalho que influenciam/

interferem diretamente na materialização de qualquer proposta curricular. Isso porque aspectos, como organização dos tempos e rotinas, materiais, espaços, entre outros, são determinantes para dizer se a BNCC é exequível nos termos em que ela se propõe. Nesse caso, a atual versão da Base não aprofunda tais questões.

REFERÊNCIAS

- ALVES, N. Currículos e pesquisas com os cotidianos. In: FERRAÇO, C. E.; CARVALHO, J. M. (Org.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis: DP et Alii. Vitória: Nupec/Ufes, 2012.
- ANDRADE FILHO, N. F. **Experiências de movimento corporal de crianças no cotidiano da educação infantil**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2011.
- ASSIS, L. C de. **Por uma perspectiva pedagógica para intervenção da educação física com a educação infantil**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.
- ASSIS et al. Jogo e protagonismo da criança na educação infantil. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho – Portugal, v. 28, n. 1, p. 95-116, 2015.
- AYOUB, E. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 4, p. 53-60, 2001.

- _____. Narrando experiências com a educação física na educação infantil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 143-158, maio 2005.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília/DF, 2009.
- _____. Secretaria de Educação Básica. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. In: BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 80-101.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão preliminar. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 10 mar. 2016.
- _____. **Base Nacional Comum Curricular**. Segunda versão revista. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 23 maio 2016.
- BARBOSA, R. F. M. **Influências brincantes**: um estudo sobre a cultura lúdica infantil e desenho animado. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2011.
- BUSS-SIMÃO, M. Educação física na educação infantil: refletindo sobre a "hora da educação física". **Motrivivência**, Florianópolis, n. 25, p. 163-173, jan. 2005.
- BUSS-SIMÃO, M. Pesquisa etnográfica com crianças: reflexões sobre o papel do pesquisador. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 37-59, jan./abr. 2014.
- BUSS-SIMÃO, M.; ROCHA, E. A. C. Crianças, infâncias, educação e corpo. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente/SP, v. 14, n. 15, p. 185-204, jan./dez. 2007.
- CASTRO, F. B.; KUNZ, E. O controle da subjetividade e das experiências corporais sensíveis: implicações para o brincar e se-movimentar da criança. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 27, n. 45, p. 44-57, set. 2015.
- CERTEAU, M. Teoria e método no estudo das práticas cotidianas. In: ENCONTRO COTIDIANO, CULTURA POPULAR E PLANEJAMENTO URBANO, 1985, São Paulo, **Anais...** São Paulo: FAU/USP, 1985. p. 3-19.
- _____. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CORSARO, W. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MULLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.
- _____. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DEBORTOLI, J. A. O. Educação física/educação do corpo/educação dos sentidos: novos-velhos e outros discursos na educação infantil. In: SCHINEIDER, O.; ANDRADE FILHO, N. F. (Org.). **Educação física para a educação infantil**: conhecimento e

- especificidade. São Cristóvão/SE: Editora UFS, 2008. p. 97-121.
- FINCO, D; OLIVEIRA, F. A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil. In: FARIA, A. L. G.; FINCO, D. (Org.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 55-80.
- GARANHANI, M. C. **Concepções e práticas pedagógicas de educadoras da pequena infância**: os saberes sobre o movimento corporal da criança. São Paulo, 2004. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.
- GASPAR, B. S.; RICHTER, A. C.; VAZ, A. F. Das práticas pedagógicas para a educação física infantil de 0 a 3 anos no município de Florianópolis. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 231-251, jan./abr. 2015.
- JORGE, R. S.; MELLO, A. S. Análise do projeto institucional como mediador para a intervenção da educação física na educação infantil. In: HOFMANN, A.; VOTRE, S. J. **Esporte e educação física ao redor do mundo**: passado, presente e futuro. Rio de Janeiro: Editora Gama Filho, 2013. p. 247-263.
- KISHIMOTO, T. M. **O jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- KLIPPEL, M. V. **O jogo na educação física da educação infantil**: usos e apropriações em um CMEI de Vitória/ES. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.
- MARTINS, R. L. D. **O Pibid e a formação docente em educação física para a educação infantil**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.
- MELLO, A. S.; DAMASCENO, L. G. **Conhecimento e metodologia do ensino do jogo**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2011.
- MELLO, A. S.; SANTOS, W. **Educação física na educação infantil**: práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Curitiba: Editora CRV, 2012.
- MELLO, A. S. et al. Educação física na educação infantil: produção de saberes no cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 467-484, abr./jun. 2014.
- NUNES, K. R. **Práticas curriculares da educação física na educação infantil**: um estudo de caso. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2007.
- PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.114, p. 179-195, nov. 2001.
- ROSA, A. P. **Educação física com crianças de seis meses a dois anos de idade**: práticas produzidas no cotidiano de um CMEI de Vitória/ES. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.
- SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Edições Aforamento, 2010.
- SANTOS, W. et al. Usos e apropriações do jogo em aulas de educação física

- nos cotidianos da educação infantil. In: MELLO, A. S.; SANTOS, W. **Educação física na educação infantil: práticas pedagógicas no cotidiano escolar**. Curitiba: Editora CRV, 2012. p. 105-121.
- SARMENTO, J. M. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (Org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p 1-30.
- _____. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. (Org.). **Sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013. p. 13-46.
- SAYÃO, D. T. Educação física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 13, p. 221-238, nov. 1999.
- _____. Corpo e movimento: alguns desafios para a educação infantil. **Revista Eletrônica Zero a Seis**, n. 5, jan./jul. 2002.
- _____. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores em creche**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.
- SILVEIRA, A. R. F. "Faz melão, faz melancia": um relato sobre dança, educação infantil e educação física. **Revista Eletrônica Zero a Seis**, Florianópolis, v. 14, n. 25, jan./jun. 2012.
- SILVA, E. G. **Educação (física) infantil: se movimentar e significação**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.
- SIROTA, R. Emergência de uma nova sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

CHILDREN'S EDUCATION IN THE REGULAR NATIONAL BASIS: ASSUMPTIONS AND INTERFACES WITH PHYSICAL EDUCATION

ABSTRACT

This paper aims at discussing the Children's Education organization within the Regular Curricular National Basis (BNCC), focusing on the permanencies and advances taking in relation to the precedent documents, and analyzing the presence of Physical Education in Children's Education from the assumptions that guide the Base, in interface with researches about pedagogical experiences with this field of knowledge. To do so, it carries out a documental-bibliographic analysis, using as sources the BNCC, the National Curricular Referential for Children's Education, the National Curricular Guidelines for Children's Education and academic-scientific productions belonging to the Physical Education area that approach Children's Education. In the analysis process, the work establishes categories which allow the interlocution among different sources used in this study. Data analyzed offers indications that the assumption present in the BNCC dialogue, not explicitly, with the movements of the curricular component and with the Physical Education academic-scientific production regarding Children's Education.

Keywords: Curricular National Base; Children's Education; Physical Education

LA EDUCACIÓN INFANTIL EN LA BASE NACIONAL COMÚN CURRICULAR: PRESUPUESTOS E INTERFACES CON LA EDUCACIÓN FÍSICA

RESUMEN

El objetivo es discutir la organización de la Educación Infantil en la Base Nacional Curricular Común (BNCC), enfocando permanencias y avances con relación a documentos que la antecedieron, y analizar la presencia de la Educación Física en la Educación Infantil a partir de los presupuestos que orientan la Base, en interface con investigaciones sobre experiencias pedagógicas en esta área. Para eso, se realiza un análisis documental-bibliográfico, tomando como fuentes la BNCC, el Referencial Curricular Nacional y las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Infantil y producciones académicas-científicas del campo de la Educación Física que abordan la Educación Infantil. En el análisis, se establecen categorías que permiten la interlocución entre diferentes fuentes utilizadas en este estudio. Los datos analizados ofrecen indicios de que los presupuestos presentes en la BNCC dialogan, no explícitamente, con movimientos del componente curricular y con la producción académica-científica de la Educación Física en la Educación Infantil.

Palabras clave: Base Nacional Curricular Común; Educación Infantil; Educación Física
