

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

MARIA CELESTE ROCHA

**INFÂNCIA, CORPO E MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE
BRASIL E CHILE: UMA PERSPECTIVA COMPARADA**

VITÓRIA
Fevereiro 2023

MARIA CELESTE ROCHA

**INFÂNCIA, CORPO E MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE BRASIL E
CHILE: UMA PERSPECTIVA COMPARADA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação Física, do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Felipe Quintão de Almeida

Co-Orientador: Prof. Dr. Alberto Moreno Doña

VITÓRIA
Fevereiro de 2023

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

R672i Rocha, Maria Celeste, 1984-
Infância, corpo e movimento da educação infantil de Brasil e
Chile : Uma perspectiva comparada / Maria Celeste Rocha. -
2023.
247 f. : il.

Orientador: Felipe Quintão Almeida.

Coorientador: Alberto Doña Moreno.

Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Federal
do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos.

1. Educação Física. 2. Educação Infantil. 3. Estudo Comparado.
4. Corpo. 5. Movimento. 6. Bases Nacionais Curriculares da
Educação Infantil. I. Almeida, Felipe Quintão. II. Moreno, Alberto
Doña. III. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de
Educação Física e Desportos. IV. Título.

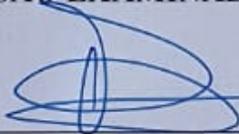
CDU: 796

MARIA CELESTE ROCHA

**INFÂNCIA, CORPO E MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE BRASIL E
CHILE: UMA PERSPECTIVA COMPARADA**

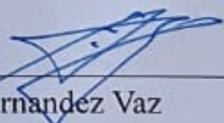
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito final para a obtenção do título de Doutora em Educação Física, na área de concentração Educação Física, Corpo e Movimento Humano.

COMISSÃO EXAMINADORA



Dr. Felipe Quintão de Almeida - Orientador
Universidade Federal do Espírito Santo

Dr. Alberto Moreno Doña - Coorientador
Universidad Valparaíso - Chile



Dr. Alexandre Fernandez Vaz
Universidade Federal de Santa Catarina

Dr. Desireé López de Maturana Luna
Universidad de La Serena - Chile

Dr. Gladys Jiménez Alvarado
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso - Chile



Dr. Ivan Marcelo Gomes
Universidade Federal do Espírito Santo

Dedico este trabalho ao 'PM', meu querido pai Sebastião, e à 'Dona Vicentina', minha amada mãe.

AGRADECIMENTOS

Ao Felipe, orientador desta tese, agradeço pela amizade, pela parceria estabelecida, pela confiança, pelas leituras atentas, pelos conhecimentos compartilhados e, principalmente, pela sensibilidade, bom humor e leveza na condução de todo processo vivenciado no doutorado. Também agradeço por ter me colocado em contato com o Alberto.

Ao Alberto, além de todos os agradecimentos sobre a coorientação desta tese, de maneira especial agradeço pela amizade construída, por ter me acolhido com tanto carinho em sua casa e por compartilhar tantas experiências. Obrigada por me apresentar pessoas tão especiais e me permitir conhecer um Chile afetuoso. Te conhecer foi sem dúvidas, um grande *regalo!* Seu modo de ver o mundo e pensar a educação é inspirador.

Às professoras e aos professores que integram a banca. A Desireé, por participar diretamente na produção nesta tese, seja nas nossas conversas sobre a educação *parvularia*, seja na sua disponibilidade em participar das bancas, você tem contribuído muito para minha formação. A Gladys, agradeço pela entrevista concedida e pelo carinho e disponibilidade em participar da banca. Ao Alexandre que desde o mestrado vem inspirando meu processo formativo e contribuindo com comentários valorosos. Ao Ivan agradeço pela amizade e pelas contribuições compartilhadas nesse percurso vivido no doutorado, seja nas leituras atentas para as bancas, seja nas discussões sobre as políticas do corpo na modernidade, ou ainda, nos encontros festivos no ‘Oxumaré’, tenho aprendido e me divertido muito com você.

Deixo também meu agradecimento aos professores e professoras do curso de Doutorado em Educação Física da PPGEF. Aos amigos e amigas do LESEF. À Prefeitura Municipal de Vitória pela concessão da licença para cursar o doutorado, apoio que foi fundamental para o desenvolvimento da tese. À FAPES pelo auxílio financeiro, potencializando minha visita técnica ao Chile.

Às amigas e amigos queridos que me acolheram no Chile meus sinceros agradecimentos: Fabiola, Paulina Veas, Pabla Rivera, Claudio Pasten, Rodrigo Castillo, Silvia López de Maturana, Desireé López de Maturana, Roxana Godoy, e a todos/as os/as docentes Escuela de Educación Parvularia da Facultad de Medicina (Universidad de Valparaíso, Chile). Por fim, a Sergio Toro e Rodrigo Gamboa Jiménez pelas conversas e entrevistas concedidas.

Aos amigos e familiares, agradeço toda compreensão com minhas ausências. Agradeço também o apoio, o carinho, o cuidado, as orações, os brindes compartilhados, a torcida, enfim, por existirem na minha vida!

De maneira muito especial, agradeço ao meu amado Thiago. Obrigada por compartilhar desse sonho comigo e me ajudar a torná-lo realidade! Obrigada por cada detalhe e cada gesto de amor, carinho, compreensão, incentivo e cuidado ao longo dessa jornada.

Agradeço ainda a todos que de alguma forma participaram dessa longa jornada.

RESUMO

Analisa em perspectiva comparada, o lugar que os temas corpo e movimento ocupam nas políticas educacionais e prescrições curriculares para a educação infantil de Brasil e Chile. De maneira mais específica, discute e compara os modos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as *Bases Curriculares Educación Parvularia* (BCEP) concebem e fundamentam o trabalho com o corpo e movimento das crianças na Educação Infantil de Brasil e Chile, identifica quais as concepções de corpo, movimento, criança e educação estão presentes nesses documentos, reflete sobre os modos que se estruturam os trabalhos pedagógicos com o corpo e movimento das crianças na educação infantil e discute as semelhanças e diferenças entre as propostas educativas analisadas. Metodologicamente opera um estudo comparado (FERREIRA, 2008, 2014; NÓVOA; CATANI, 2000; SCHRIEWER, 2018) pautado numa pesquisa bibliográfica e documental. A partir das categorias de análise, descreve cada contexto investigado e dialoga com as semelhanças e diferenças identificadas entre eles. Defende a tese de que existem mais semelhanças do que diferenças nos modos como Brasil e Chile pensam e propõem o trabalho pedagógico com o corpo e movimento das crianças de zero a cinco/seis anos. Nos discursos sobre a educação infantil chilena e brasileira, de maneira geral, o corpo e movimento ocupam lugar de destaque nas experiências de aprendizagem direcionadas às crianças de zero a dois anos. Apresentam-se marginalizados nas experiências de aprendizagens direcionadas às crianças de dois a quatro anos. De forma mais radical, naquilo que corresponde às propostas educativas para as crianças de quatro a seis anos, tamanha secundarização, nos permitiu, inclusive, falar do ‘não lugar’ do corpo e movimento nas aprendizagens esperadas para essas crianças. Portanto, falar do lugar do corpo e movimento na educação infantil, implica considerar, entre outras questões, o grupo etário ao qual a criança pertence. Ao analisar os atravessamentos curriculares que, de maneira mais direta, têm influenciado o trabalho com o corpo e movimento, no caso brasileiro, se destaca a presença da Educação Física como componente curricular das propostas pedagógicas municipais. No contexto chileno, sobressaem-se os programas desenvolvidos com finalidades de implementar uma ‘cultura’ de movimento no combate à obesidade e sedentarismo. Esta tese evidencia, portanto, que Brasil e Chile se aproximam nos discursos presentes nas bases, porém se distanciam nos modos como as tematizações do corpo e movimento nas práticas pedagógicas são atravessadas.

Palavras-chave: Educação comparada. Corpo e movimento. Educação Infantil. Bases Curriculares.

RESUMEN

Analiza, en una perspectiva comparada, el lugar que ocupan los temas cuerpo y movimiento en las políticas educativas y prescripciones curriculares para la educación infantil en Brasil y Chile. Más específicamente, discute y compara las formas en que la Base Nacional Comum Curricular (BNCC) y las Bases Curricular Educación Parvularia (BCEP) conciben y sustentan el trabajo con el cuerpo y el movimiento de los niños y las niñas en la Educación Infantil en Brasil y Chile, identifica qué concepciones de cuerpo, movimiento, niño y educación están presentes en estos documentos, reflexiona sobre los modos en que los trabajos pedagógicos se estructuran con el cuerpo y el movimiento de los niños en la educación infantil y discute las similitudes y diferencias entre las propuestas educativas analizadas. Metodológicamente, opera un estudio comparativo (FERREIRA, 2008, 2014; NÓVOA; CATANI, 2000; SCHRIEWER, 2018) basado en investigación bibliográfica y documental. A partir de las categorías de análisis, describe cada contexto investigado y dialoga con las similitudes y diferencias identificadas entre ellos. Defiende la tesis de que hay más similitudes que diferencias en las formas en que Brasil y Chile piensan y proponen el trabajo pedagógico con el cuerpo y el movimiento de los niños de cero a cinco/seis años. En los discursos sobre educación infantil chilena y brasileña, en general, el cuerpo y el movimiento ocupan un lugar destacado en las experiencias de aprendizaje dirigidas a niños de cero a dos años. Son marginados en experiencias de aprendizaje dirigidas a niños de dos a cuatro años. Más radicalmente, en lo que corresponde a las propuestas educativas para niños de cuatro a seis años, tal secundarización permitía incluso hablar del 'no lugar' del cuerpo y del movimiento en los aprendizajes esperados de estos niños. Por tanto, hablar del lugar del cuerpo y del movimiento en la educación infantil implica considerar, entre otras cuestiones, el grupo de edad al que pertenece el niño. Al analizar los cruces curriculares que, de manera más directa, han influenciado el trabajo con el cuerpo y el movimiento, en el caso brasileño, se destaca la presencia de la Educación Física como componente curricular de las propuestas pedagógicas municipales. En el contexto chileno destacan los programas desarrollados con el objetivo de implementar una 'cultura' del movimiento en la lucha contra la obesidad y el sedentarismo. Esta tesis muestra, entonces, que Brasil y Chile están cerca en los discursos presentes en las bases, pero se distancian en los modos en que se cruzan la tematización del cuerpo y el movimiento en las prácticas pedagógicas.

Palabras-clave: Educación comparada. Cuerpo y movimiento. Educación Infantil. Bases Curriculares.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Institucionalidade e organização da Educação Infantil Chilena	76
Figura 02 - Código Alfanumérico que identifica objetivos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil	110
Figura 3 - Síntese dos componentes que estruturam o currículo da educação <i>parvularia</i> ...	140
Figura 04 - Articulação dos Campos de Experiências na organização curricular	142

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Ordenamento legal relacionado à primeira infância no Brasil	36
Quadro 2 - Documentos Curriculares para a Educação Infantil elaborados pelo MEC	43
Quadro 3 - Documentos técnicos referentes à Educação Infantil elaborados pelo MEC	44
Quadro 4 - Documentos sobre a Educação Infantil publicados pelo MEC	45
Quadro 5 - Principais marcos regulatórios da educação da primeira infância Chilena	49
Quadro 6 - Componentes da Reforma da educação infantil	57
Quadro 7 - Documentos elaborados pelo MINEDUC para orientar a Educação Infantil chilena	59
Quadro 8 - Organização dos Sistema de Ensino de Brasil e Chile	64
Quadro 9 - Dados da educação infantil em perspectiva comparada	69
Quadro 10 - Taxa de matrícula por dependência administrativa na educação infantil	75
Quadro 11 - Competências Gerais dos estudantes conforme BNCC	99
Quadro 12 - Organização Curricular da Educação Infantil na BNCC	105
Quadro 13 - OAD por Campos de Experiências e Grupos de faixa etária	116
Quadro 14 - Síntese das aprendizagens esperadas em cada campo de experiências	117
Quadro 15 - Perspectivas e concepções de Corpo/movimento identificadas nos OADs	126
Quadro 16 - Organização curricular da Educação <i>Parvularia</i>	140
Quadro 17 - OA por Campos de Experiências, Núcleos de Aprendizagem e Níveis da Educação <i>Parvularia</i>	149
Quadro 18 - Perspectivas e concepções de Corpo/movimento identificadas nos OAs	162
Quadro 19 - Características gerais das Bases Curriculares da Educação Infantil de Brasil e Chile	163
Quadro 20 - Exemplos de Relatos de experiência sobre as práticas pedagógicas da Educação Física desenvolvidas nos contexto da educação infantil	187
Quadro 21 - Documentos elaborados pelo MINEDUC para orientar o trabalho com o corpo e movimento na <i>educação parvularia</i>	208

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - O lugar do Corpo/movimento nos OADs da Educação Infantil	119
Tabela 2 - Quantidade dos OADs que tematizam o corpo e movimento	120
Tabela 3 - OADs que tematizam Corpo e Movimento por Campo de experiência	120
Tabela 4 - OADs por grupamento etário e campo de experiência	122
Tabela 5 - O lugar do Corpo nos OA da Educação <i>Parvularia</i>	153
Tabela 6 - Quantidade dos OADs que tematizam o corpo e movimento	153
Tabela 7 - OAs que tematizam Corpo e Movimento por Campo de experiência	154
Tabela 8 - OADs por grupamento etário e núcleos de aprendizagem do campo de experiência <i>Desarrollo Personal y Social</i>	155
Tabela 9 - OAs por grupamento etário e núcleos de aprendizagem do campo de experiência <i>Comunicación Integral</i>	157
Tabela 10 - OAs por grupamento etário e núcleos de aprendizagem <i>Interacción y Comprensión del Entorno</i>	158
Tabela 11 - Lugar do corpo e movimento nos OAs em perspectiva comparada	174

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO INFANTIL DESDE BRASIL E CHILE: A CONFIGURAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O DEBATE TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICO.....	34
2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO BRASILEIRO	35
2.2 EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO CHILENO.....	47
2.3 APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE BRASIL E CHILE	62
2.4 A INFÂNCIA, A CRIANÇA E A EDUCAÇÃO INFANTIL NO DEBATE TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICO DE BRASIL E CHILE	79
3 CAPÍTULO II – BASES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DE BRASIL E CHILE: NOTAS SOBRE O LUGAR DO CORPO E DO MOVIMENTO DAS CRIANÇAS NESSAS PRESCRIÇÕES	95
3.1 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA	98
3.1.1 Sobre as presenças e ausências da infância, do corpo e movimento das crianças na Educação Infantil: a BNCC em debate	112
3.2 “BASES CURRICULARES DE EDUCACIÓN PARVULARIA”: UM OLHAR SOBRE A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DA PRIMEIRA INFÂNCIA CHILENA.....	133
3.2.1 Sobre as presenças e ausências da infância, do corpo e movimento das crianças na Educação Infantil: a B CEP em debate	145
3.3 CORPO E MOVIMENTO NAS BASES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE BRASIL E CHILE: UMA PERSPECTIVA COMPARADA.....	166
4 CAPÍTULO III - O TRABALHO PEDAGÓGICO COM O CORPO E MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM PERSPECTIVA COMPARADA: NOTAS SOBRE ALGUNS ATRAVESSAMENTOS CURRICULARES... ..	181
4.1 O TRABALHO PEDAGÓGICO COM O CORPO E O MOVIMENTO E A PRESENÇA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA.....	181

4.2 O TRABALHO PEDAGÓGICO COM O CORPO E MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO <i>PARVULARIA</i> : O NÃO LUGAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA, A PRESENÇA DE PROGRAMAS DE ATIVIDADE FÍSICA E OS MATERIAIS DIDÁTICOS.....	196
4.3 DIÁLOGOS SOBRE OS ATRAVESSAMENTOS CURRICULARES QUE PERPASSAM O TRABALHO PEDAGÓGICO COM O CORPO E MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE BRASIL E CHILE.....	212
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	220
REFERÊNCIAS.....	226

1 INTRODUÇÃO

Esta tese parte do interesse de compreender, em perspectiva comparada, o lugar que os temas infância, corpo e movimento ocupam nas políticas educacionais e prescrições curriculares para a educação infantil de Brasil e Chile. A motivação para realizar este estudo situa-se na trajetória que vimos construindo como professora (e pesquisadora) de Educação Física na educação infantil e, também, no entendimento de que em contraste com outra realidade/cultura, nossa compreensão sobre educação infantil e sobre Educação Física na educação infantil pode ser ampliada.

Assim, consideramos pertinente situar e apresentar a primeira parte da construção do nosso objeto de estudo, tomando como ponto de partida a narrativa de alguns recortes da nossa experiência com a prática pedagógica da Educação Física na educação infantil, tanto no plano da intervenção/docência quanto no plano da pesquisa. Conforme argumenta Abrahão (2004, p.202), esse exercício de narrativa pode ser compreendido como uma “[...] forma de história autorreferente, portanto, plena de significado, em que o sujeito, se desvela, para si, e se revela para os demais”.

Nesse sentido, importa ressaltar a profunda relação que pode ser estabelecida entre nossa atuação profissional, nossa trajetória de formação e pesquisa com a educação infantil ou, mais especificamente, com a atuação da Educação Física neste segmento da educação básica. Desde a nossa participação em um projeto de iniciação científica, na condição de aluna de graduação do curso de Educação Física, temos acompanhado as discussões e debates em torno da presença deste componente curricular na educação das crianças de 0 a 5 anos. Entretanto, foi a partir da nossa inserção como docente na educação infantil do Município de Vitória-ES, no ano de 2008, que pudemos vivenciar a dimensão prática que envolve tais discussões. Em outras palavras, a experiência vivenciada cotidianamente com a prática pedagógica da Educação Física na educação infantil, bem como, as possibilidades e desafios à ela inerentes, nos permitiu ampliar o olhar sobre as discussões a respeito dessa temática.

Desse modo, o confronto diário entre aquilo que acessávamos teoricamente e o que vivenciávamos com a docência, fez emergir algumas questões que, a nosso ver, demandavam maiores reflexões. Dentre elas, destacamos a necessidade de uma maior compreensão desse processo de inserção da Educação Física como componente

curricular a partir da atuação de professores especialistas nas instituições educativas da pequena infância.

No âmbito acadêmico do debate, essa tem sido uma discussão complexa, permeada inclusive, de alguns mal-entendidos. Conforme argumenta Ayoub (2001), para discutir a inserção da Educação Física na educação infantil é preciso considerar as questões relativas à legalidade e legitimidade que se evidenciam, particularmente, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96. Apesar de historicamente já existirem estudos sobre a Educação Física para crianças pequenas (BERTO, 2008),¹ de maneira mais específica, é o reconhecimento da educação infantil como primeira etapa da educação básica, como disposto no artigo 21 e 29 desta legislação, que produz intensos debates no campo da Educação Física. Isso ocorre uma vez que a LDB nº 9.394/96 estabelece, em seu artigo 26, que a Educação Física é componente curricular obrigatório da educação básica, incluindo aí, portanto, a educação infantil.

Mesmo que evitemos operar com uma relação de causa e efeito, não se pode negar que esse dispositivo legal deixa margem para a interpretação da obrigatoriedade da presença da Educação Física como componente curricular da educação infantil. Embora isso não signifique um aparato legal para a Educação Física compor o currículo como uma disciplina, nem tampouco para promover a inserção de professores especialistas na condução do processo educativo com as crianças, temos observado que muitos municípios brasileiros incorporaram a presença desses professores neste segmento educativo. Este, por exemplo, é o caso de Vitória-ES, município no qual atuamos.

Contudo, interessa ressaltar que muitas dúvidas e tensionamentos têm sido dirigidas à presença desses profissionais nas instituições de educação infantil. Ao discutir a pertinência dessa inserção, Sayão (1999) e Ayoub (2001) problematizam o fato de que a figura de um professor especialista, conduzindo uma disciplina específica numa organização curricular que não é disciplinar²/conteudista, poderia representar uma

¹ Em seu estudo, Berto (2008, p.30) identifica que, nos anos de 1930, nas páginas da *Revista de Educação Física* (do Exército) e da revista *Educação Physica*, circulavam concepções que permeavam o discurso de uma Educação Física para crianças pequenas. Cabe destacar que essa forma de “Educação Física” indicada para crianças, naquele momento histórico, era denominada de “ginástica recreativa”; com inspiração na natureza, era praticada ao ar livre, visando a um desenvolvimento muscular ideal ao corpo da criança.

² Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018, p.36), “[...] a organização curricular da Educação Infantil está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”. São eles: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e

incoerência, tendo em vista o esforço que a educação infantil vem fazendo para se distanciar/diferenciar do modelo escolarizante (KRAMER, 1997, 2009). Ademais, na visão das autoras, isso também pode representar um processo de fragmentação do conhecimento (AYOUB, 2001) ou o risco de uma abordagem compartimentada de educação infantil (SAYÃO, 1999).

Contribuindo para essas interpretações, os próprios documentos e diretrizes curriculares nacionais produzidos para orientar as políticas públicas, a elaboração, o planejamento, a execução e a avaliação das propostas e práticas curriculares da educação infantil, sequer mencionam o termo Educação Física. O que, a nosso ver, denota uma falta de diálogo entre os aparatos/dispositivos legais e curriculares da educação infantil. Por outro lado, há que considerar também que essa discussão sobre a Educação Física como componente curricular da educação infantil, precisa levar em conta que enquanto disciplina, que trata de uma área de conhecimento específico, de fato não tem lugar na educação infantil.

Diante desse cenário, e da nossa atuação como professora de Educação Física na educação infantil, ao nos inserirmos no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF) do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), optamos por privilegiar essa questão em nossa pesquisa. Com isso, nossa dissertação de mestrado “Forma escolar, Educação Física e educação infantil: (im)pertinências” (ROCHA, 2011), buscou compreender a inserção de professores dinamizadores³ de Educação Física na educação infantil, a partir de entrevistas com os diferentes profissionais que atuavam em três Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) de Vitória. Teoricamente, também estabelecemos diálogo com o pensamento de Hannah Arendt (1990), com a Pedagogia da Infância (ROCHA, 1998) e com a Teoria da Forma Escolar (GUY VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001).

A despeito da proposta curricular do município preconizar que

A inclusão da educação física como componente curricular da educação básica integrada à proposta pedagógica (LDB/96), não deve ser compreendida como um apêndice ou uma realidade estranha às diferentes práticas educativas dos CMEIs. A identidade da educação física precisa se afirmar como uma prática cultural portadora de conhecimentos que só têm sentido quando articulada a outros saberes e outros fazeres presentes no contexto da Educação Infantil (VITÓRIA, 2006, p. 89).

movimentos; Traços, sons, cores e formas; Oralidade e escrita e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

³ Dinamizador é a nomenclatura utilizada pela rede municipal de Vitória/ES para designar os professores de Educação Física e Artes que atuam na Educação Infantil.

O estudo empreendido na dissertação evidenciou que a realidade vivenciada no cotidiano dos CMEIs ainda estava distante disso. Ao analisarmos a realidade de três CMEIs de Vitória-ES, foi perceptível na fala da equipe pedagógica certa dificuldade de integração do trabalho pedagógico entre os diferentes profissionais (ROCHA, 2011). As entrevistas realizadas nos permitiram afirmar que a inserção da Educação Física, apesar de ser considerada como um avanço, ainda se consolidava a partir de uma visão fragmentada (ROCHA, 2011).

Em alguns contextos, o/a professor/a dinamizador/a de educação física era visto/a apenas como aquele/a que cobria o “PL” (planejamento) dos demais professores. Além disso, não havia muitas certezas quanto a especificidade desse componente curricular nas propostas pedagógicas das instituições de educação da pequena infância (ROCHA, 2011). Nessa esteira, conclui-se que, na prática, não se pode desconsiderar algumas tensões existentes quando pensamos na legitimidade da presença desta “disciplina escolar”, sendo conduzida por um especialista, como também, nas tensões acerca da sua especificidade nesse âmbito de ensino (ROCHA, 2011).

Destarte, levando em consideração nossa atuação como professora de Educação Física na educação infantil, os desafios ora identificados nos contextos investigados, apresentaram-se também para nós. Muitos foram os momentos nos quais nos demos conta de que as crianças também percebiam essa fragmentação curricular. Não nos sai da memória alguns questionamentos e frases que, cotidianamente, ouvíamos das crianças: “tia? porque você não ensina nada nós?”; “tia? porque você não passa atividade e dever para gente? porque você só brinca?”; “queria que você fosse nossa professora tia Celeste?”; “tia? hoje a gente vai ficar só cantando? você não vai dar aula de Educação Física não?”; “ô tia Celeste, vamos logo pro pátio porque a gente tá preso na sala o dia todo”.

Com efeito, podemos afirmar que a apropriação que fizemos de tal problemática, nos levou a refletir e buscar alternativas para a nossa própria docência. Assim, dentro de seus limites e possibilidades, buscamos construir uma prática pedagógica pautada na articulação da Educação Física com a dinâmica curricular da educação infantil e com as especificidades das crianças de zero a cinco anos de idade (ROCHA, 2015).

O interesse na efetivação de uma prática pedagógica que, articulada à proposta da instituição, valorizasse as contribuições específicas da Educação Física às crianças, nos

motivou a pensar, experimentar e construir algumas estratégias didático-metodológicas. Antes, contudo, convém destacar que durante esse processo, fomos nos dando conta das singularidades que envolvem a docência da Educação Física na educação infantil. Dito de outro modo, pudemos compreender que essa docência se constituiu a partir de uma relação sensível aos encontros, às relações e às comunicações estabelecidas com as crianças, com as famílias e com os diferentes profissionais que compõem a educação infantil. Além do mais, é atravessada pela inseparabilidade das dimensões de cuidado e educação e por uma distinção quanto ao ensino de conteúdos na perspectiva disciplinar.

Nesta perspectiva, as estratégias didático-metodológicas construídas se pautaram em:

Tomar a criança e seus interesses como ponto de partida para o planejamento; dialogar com o projeto institucional; buscar parcerias com os demais profissionais que atuam no CMEI e construir um trabalho integrado/em parceria; estabelecer contato e parceria com as famílias; apresentar às crianças o tempo de aula como um tempo e convite de vivência de novas brincadeiras e aprendizados; criar momentos de rodinhas para conversar com as crianças; ressignificar os conteúdos da cultura corporal de movimento como possibilidade de propor brincadeiras lúdicas; oportunizar diversas experiências às crianças que potencializam as dimensões afetivas, sensíveis e imaginativas no contexto das vivências das práticas corporais; ressignificar a utilização dos diferentes espaços do CMEI; criar cenários diferenciados para experimentações com o corpo e movimento; ressignificar a utilização dos diferentes recursos materiais; ressignificar a utilização do tempo; articular a apropriação de diferentes linguagens nos momentos de Educação Física; brincar junto com as crianças; organizar vivências com turmas mistas, ou seja, promover a interação dos bebês com as crianças maiores; ter sempre um olhar/ouvido atento aos movimentos/falas das crianças; avaliar constantemente o significado para as crianças dos conhecimentos compartilhados; usar diferentes formas de registrar as experiências, como fotos, vídeos, anotações, desenhos (ROCHA, 2021, p.141).

Esse esforço de colocar em discussão os elementos daquilo que se discute teoricamente sobre a Educação Física na educação infantil com aquilo que temos vivenciado e produzido no contexto de nossas práticas pedagógicas, se converteu na publicação de alguns relatos de experiências: Rocha (2015), Rocha (2016), Rocha, Machado e Oliveira (2017), Rocha (2018), Rocha, Machado, Costa e Baudson (2018), Rocha (2021a), Rocha (2021b). Esses relatos versam sobre as possibilidades de construção de um trabalho pedagógico articulado e em parceria, sobre a tematização de gênero e das questões étnico-raciais com as crianças, sobre o entendimento da Educação Física como linguagem na educação infantil, sobre os desafios e potencialidades da prática pedagógica com as crianças de 0 a 3 anos (com os bebês) e sobre a tematização de diferentes práticas corporais com a pequena infância.

Em meio a esse retorno às experiências com a Educação Física na educação infantil, recordo-me também de outros elementos que compõem essa trajetória profissional e formativa. Na esteira do que afirma Abrahão (2004, p.203), acolhemos essas lembranças uma vez que, esse exercício de narrativa de nossas trajetórias pode “[...] possibilitar a autocompreensão e o conhecimento de si [...]”. Ou, como afirma Josso (2004), a evocação de nossas experiências pode nos permitir uma reinterpretação do vivido e servir de referencial para outras ações e pensamentos.

Neste sentido, também consideramos relevante mencionar que nossa atuação como professora “Formadora” na Rede Municipal de Ensino de Vitória-ES, e também, como docente no Ensino Superior, responsável pela disciplina de Educação Física na Educação Infantil e pelo Estágio Curricular Supervisionado nesse segmento de ensino, nos colocou dia a dia no lugar daquela que fala, ensina e aprende sobre a prática pedagógica da Educação Física na educação infantil. Além disso, não podemos esquecer de mencionar nossa participação/coautoria na escrita de documentos orientadores para a Educação Infantil do Município de Vitória-ES.

Como mencionado, esse exercício de narrar alguns elementos que compõem nossa trajetória e experiências vividas no âmbito da Educação Física na educação infantil, tem nos possibilitado algumas reflexões que, além de serem estendidas à nossa atuação profissional, hoje, de forma particular, tem contribuído para a produção desta tese. Em outras palavras, o exercício formativo vivenciado nesse processo de doutorado, bem como a produção da pesquisa e conhecimentos a ele inerentes, seguem balizados pelas reflexões acumuladas desse exercício de “contar da própria história” e valorizar aquilo que constitui nossas experiências (JOSSO, 2004, p. 48).

Ilustra isso nossa empreitada de construir um objeto de estudo, que, ao tomar o debate que o campo acadêmico da Educação Física vem acumulando sobre a educação infantil, também considera as reflexões advindas de nossas experiências e trajetórias supracitadas. Embora consideremos que essas discussões estão longe de um consenso quanto à atuação de professores especialistas, ou, sobre a maneira como a Educação Física pode compor o currículo da educação infantil, o fato de atuar com essa prática nos mobiliza a perspectivar novas possibilidades de pensar essa questão.

Na verdade, a leitura que temos feito das questões que envolvem a presença da Educação Física na educação infantil, nos deixa com a impressão de que o debate no

plano acadêmico parece estar preso em um grande ‘looping’. Dito de outro modo, temos a percepção de que o debate parece ‘andar em círculos’, como se não estivesse avançando e sim, voltando sempre à mesma questão da pertinência ou não da presença de professores especialistas na educação infantil. Apesar de já observamos no campo uma expansão de estudos que colocam em evidência a necessidade e as possibilidades de construção de um trabalho pedagógico integrado e não fragmentário, que busca articular a Educação Física às concepções de infância e de Educação Infantil atuais (ROCHA, 2015; FARIAS et al., 2019; MELLO et al., 2020), no âmbito da intervenção pedagógica, considerando um cenário mais amplo, pesquisas demonstram que esta, ainda, é uma realidade muito distante.

Exemplifica isso os estudos de Rocha (2011), Nunes (2012), Moura, Costa e Antunes (2016), Martins (2018) e Silva et al. (2023, **no prelo**), entre outros, que ao investigarem o lugar da Educação Física na Educação Infantil brasileira, indicam que a inserção do professor especialista ainda enfrenta o desafio da fragmentação e o fato de, muitas vezes, ainda ser visto apenas como aquele que cobre o planejamento das demais professoras.⁴ Ademais, as investigações desenvolvidas por Martins (2018) e Silva et al. (2023, **no prelo**) também indicam que algumas propostas curriculares de âmbito municipal apresentam uma perspectiva disciplinar de Educação Física para a educação infantil.

Do mesmo modo, as pesquisas que se propuseram a estudar a produção acadêmica da Educação Física sobre a Educação Física na educação infantil, têm sinalizado que embora seja possível notar, a partir dos anos 2000, uma ampliação de estudos que, ao estabelecerem diálogos com os referenciais da Teoria Crítica, da Sociologia da Infância, da perspectiva Histórico-Social e das abordagens críticas elaboradas pelo próprio campo da Educação Física, passaram a reconhecer a criança como sujeito de direitos, histórico e social, ou ainda, como produtora de cultura e protagonista de seus processos de

⁴ No que se refere à compreensão da inserção da Educação Física como um tempo-espço para cobrir os momentos de planejamento das professoras regentes de educação infantil, interessa destacar que tanto a promulgação da Lei nº 11.738/2008, conhecida como a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério quanto das próprias Diretrizes Curriculares para Educação Infantil do Município de Vitória (2020), contribuem para tal entendimento. No que se refere à Lei do Piso, além de estabelecer os patamares de remuneração mínima para os professores de todo o País, também garante como direito que um terço da carga horária semanal seja destinada às atividades de estudos, planejamento e avaliação. Em nosso entendimento, a garantia desse direito ao planejamento impulsionou a demanda por contratação de outros profissionais para atuarem no contexto da Educação Infantil. Exemplifica isso uma das afirmações que as DCEIs de Vitória apresentam sobre a inserção da Educação Física na Educação infantil: “[...] a entrada desses profissionais especializados também oportunizou a realização dos tempos de planejamento dos professores de sala (PEB I ou PEB II)” (Vitória, 2020, p.19).

socialização (OLIVEIRA, 2005; MEZZARI; GARBIN; WENDHAUSEN, 2007; MOURA; COSTA; ANTUNES, 2016; MARTINS, 2018, FARIAS et al., 2019). De maneira geral, quando se analisa o contexto mais amplo dessa produção, essas pesquisas indicam que ainda existe um predomínio da influência das perspectivas teóricas pautadas na psicomotricidade/psicologia, desenvolvimento motor e ludicidade/recreação (PICELLI, 2002; SILVA; PINHEIRO, 2002; OLIVEIRA, 2005, MARTINS, 2018).

Sobre o predomínio dessas perspectivas teóricas, interessa frisar que, no âmbito das pesquisas sobre Educação Física na educação infantil elas têm embasado uma compreensão de educação infantil como uma etapa responsável por compensar supostas carências cognitivas e de desenvolvimento infantil, e, assim, preparar a criança para as etapas de escolarização posteriores. Desse modo, dialogam com concepções mais biológicas e instrumentais de corpo, bem como, com concepções naturalistas e idealistas de criança/infância (OLIVEIRA, 2005; MEZZARI; GARBIN; WENDHAUSEN, 2007; MOURA; COSTA; ANTUNES, 2016; MARTINS, 2018, FARIAS et al., 2019).

Portanto, ainda que se encontre produções que reconheçam a criança como sujeitos de direitos e as especificidades da educação infantil, as pesquisas têm indicado que a visão fragmentária entre Educação Física, infância e educação infantil ainda não foi superada (PICELLI, 2002; SILVA; PINHEIRO, 2002; OLIVEIRA, 2005, MARTINS, 2018, ROCHA, ALMEIDA e MORENO, 2021). Por certo, isso nos permite concluir que a questão problemática acerca da inserção da Educação Física na educação infantil ainda está longe de ser ‘uma página virada’, um debate superado. Não obstante, insistir nessa discussão, não nos parece algo profícuo no momento.

Deste ponto de vista, se na pesquisa de mestrado vislumbramos mais ênfase em tal discussão, a trajetória percorrida até aqui nos fez deslocar nosso olhar para outras questões. Frente a isso, no doutorado, ao questionarmos se seria possível falar de Educação Física na educação infantil em outros contextos, que não o brasileiro, vimos na pesquisa comparada uma possibilidade de ampliação de nossas referências para pensar essa temática.

Acreditamos, portanto, que o exercício de conhecer outras realidades, além de nos permitir sair do lugar-comum, constitui-se numa potente abertura ao outro, ao diferente, e, enfim, ao novo. Além disso, a consideramos, também, como uma experiência enriquecedora, pois, através dela, podemos aguçar nossa sensibilidade, inaugurar novos

sentidos e novas possibilidades de pensar as relações da Educação Física com a educação da pequena infância.

Diante disso, no percurso do doutorado, ao tomar contato com novos conhecimentos e produções sobre Educação Física, infância e educação infantil no contexto da América Latina, nossas inquietudes iniciais foram se redefinindo, nos permitindo, portanto, compreender que a investigação comparada pretendida, não se justifica apenas como forma de ampliar nossas referências para pensar a Educação Física na educação infantil.

Ao identificarmos que as problemáticas sobre as relações entre Educação Física, corpo, movimento, infância e educação infantil, não são exclusivas do contexto brasileiro, compreendemos que comparar as reflexões e soluções empreendidas por outros contextos nos permite aprofundar nas discussões das referidas questões.

Em outras palavras, dada sua articulação com o contexto sócio-político, os temas da infância, educação infantil, corpo e movimento na América Latina apresentam um padrão comum, que, fundamentalmente, vem negando a infância e a corporalidade na educação infantil (BUSS-SIMÃO, 2017; MORENO, 2018). Diante disso, se tornou relevante compreender em perspectiva comparada as diferentes possibilidades que vão sendo construídas e os diferentes caminhos que vão sendo trilhados por diferentes países no enfrentamento dessas problemáticas em comum. Inclusive, desse entendimento, deriva nossa opção de eleger como foco da pesquisa os termos infância, corpo e movimento na educação infantil, em detrimento do termo educação física na educação infantil.

Desta forma, a opção por realizar uma pesquisa comparada, tema que vamos desenvolver mais adiante, nos levou à reformulação da nossa problemática inicial, que agora se expressa nas seguintes questões: De que modo os documentos curriculares e pedagógicos concebem e fundamentam o trabalho com o corpo e movimento das crianças na Educação Infantil de Brasil e Chile? Quais as concepções de corpo, movimento, criança e educação estão presentes nesses documentos? De que modos se estruturam os trabalhos pedagógicos com o corpo e movimento das crianças na educação infantil? Quais são as semelhanças e diferenças entre as propostas educativas analisadas? Quais são os pontos de convergência e divergência daquilo que identificamos nos documentos investigados com o debate acumulado no âmbito acadêmico?

Isto posto, o objetivo deste estudo consiste em descrever e analisar comparativamente as políticas educativas e propostas curriculares para a educação infantil do Brasil e do Chile, tomando como eixo central de análise as perspectivas de infância e de trabalho pedagógico com o corpo e movimento das crianças. Em termos específicos, buscamos identificar e compreender as principais semelhanças e diferenças ao pensar a educação infantil nesses países; identificar e compreender as concepções e discursos sobre a educação, corpo, movimento e infância presentes nas propostas curriculares de Brasil e Chile, e por fim, discutir comparativamente as duas realidades pesquisadas.

A decisão por centrar nossa análise a partir de documentos curriculares e pedagógicos, e também de políticas públicas e educacionais de âmbito nacional, se deve a duas questões pontuais. A primeira, que vamos desenvolver a seguir, está associada com a perspectiva de comparação empreendida neste estudo. A segunda situa-se no entendimento de que o currículo prescrito revela um roteiro para legitimar o trabalho docente. E, conforme argumenta Goodson (2001), esse roteiro pode indicar o status curricular de determinadas áreas de conhecimento, revelar lutas e manifestações em defesa de determinadas áreas, bem como, classificar saberes e expressar a realidade na qual os professores estão inseridos.

Em vista disso, podemos compreender, portanto, que os documentos curriculares produzidos para orientar as propostas pedagógicas da educação infantil, na medida em que são oficializados pelo Poder Público e pelos diferentes atores que podem participar de sua elaboração, se tornam, a partir de alguns aparatos legais, uma “verdade-política” (SILVA et al., 2023, **no prelo**). Com esse entendimento, faz-se necessário investigar e analisar os modos pelos quais a infância e o trabalho pedagógico com o corpo e movimento vem sendo compreendido e inserido nesses documentos oficiais.

Todavia, é importante frisar que, embora tomemos os documentos curriculares como fonte de pesquisa, não depositamos na prescrição uma condição antecessora do que será vivido. Assumimos como currículo todas as produções que também ocorrem no dia-a-dia das instituições educativas, envolvendo uma relação complexa entre as propostas, a instituição e os sujeitos e seus saberes (MAINARDES, 2006).

Mas, e por que comparar? Por que confrontar semelhanças e diferenças de dois países distintos? Por que o Chile?

Os estudos comparados no campo da educação, especialmente a partir de 1990, vêm se tornando recorrentes e indicam a possibilidade de novas perspectivas de análise. De acordo com Carvalho (2014), essas novas perspectivas estão associadas ao abandono das tradicionais fronteiras nacionais como as únicas ou principais categorias de análise e a consequente adoção de referências internacionais nos estudos dos sistemas e das políticas educacionais. Nesse sentido, os estudos comparados no campo da educação passam a ser considerados como um potente instrumento analítico dos sistemas educativos, uma vez que tais estudos auxiliam a identificar semelhanças e diferenças, ampliando o campo de análise e de compreensão da realidade nacional em face de outros países (CARVALHO, 2014).

Conforme a interpretação de Ferreira (2014, p.221),

A Educação Comparada pode aqui ter um papel importante, na medida em que está especialmente vocacionada para a leitura de diversas realidades educacionais e para a relação existente entre estas e as suas condições materiais, sociais e culturais. Mas a vantagem da Educação Comparada está, sobretudo, na utilização da comparação como forma de compreender o porquê do semelhante e do diferente em contextos socioeducacionais diversos e de, através dessa experiência, poder fornecer uma maior inteligibilidade a divergências e convergências, dando significados e sentidos para além das retóricas explícitas.

Para Nóvoa (1995), problemáticas educativas comuns a distintos países, muitas vezes suscitadas pela emergência de um sistema mundial em nível económico, cultural e educacional, assim como, a internacionalização do mundo universitário e da pesquisa científica, são aspectos que também podem justificar o interesse pela Educação Comparada atualmente.

Acresce que, buscando romper e ultrapassar os limites de algumas abordagens mais positivistas no campo das pesquisas comparadas, alguns autores compreendem a noção de comparação enquanto exercício crítico; particularmente no campo da Educação Comparada, uma abordagem compreensiva permite a criação de categorias potentes à apreensão das peculiaridades dos processos educativos dos contextos investigados (FERREIRA, 2008, 2014; NÓVOA; CATANI, 2000; SCHRIEWER, 2018). Na interpretação de Franco (2000, p.200),

O princípio da comparação é a questão do outro, o reconhecimento do outro e de si mesmo através do outro. A comparação é um processo de perceber diferenças e semelhanças e de assumir valores nesta relação de reconhecimento de si próprio e do outro. Trata-se de compreender o outro a partir dele próprio e, por exclusão, reconhecer-se na diferença.

Desde esse ponto de vista, o processo de conhecimento do outro e de si próprio se estabelece a partir de uma troca entre realidades culturais diversas. Implicando, inclusive, numa comparação de si próprio com aquilo que se vê no outro (FRANCO, 2000). Essa forma de produzir conhecimento também pode ser compreendida como um modo de aprofundar nossa relação com o outro. Porventura, essas trocas de experiências permitem compreender melhor as suas construções, elevar a condição de conhecimento próprio, ao passo que também se abrem mais espaços de interações e aprendizagens mútuas.

Quanto ao campo da Educação Física, importa destacar que o exercício de conhecer e comparar seus diferentes aspectos no contexto latino-americano já vem sendo empreendido por outros autores (BRACHT; CRISORIO, 2003; ALMEIDA; EUSSE, 2018; ALMEIDA; MORENO, 2020; ALMEIDA; EUSSE, 2020). Todavia, Almeida e Eusse (2020, p. 15) chamam atenção para o fato de que, apesar da proximidade geográfica, por muito tempo os países da América Latina permanecerem como “vizinhos distantes”⁵. Segundo os autores, essas iniciativas de pensar de maneira conjunta e comparada, suas experiências de Educação Física têm início a partir da década de 2000 (ALMEIDA; EUSSE, 2020, p.15).

Neste contexto, os livros organizados por Bracht e Crisorio (2003) e por Silva e Bedoya (2015, 2017) são apontados por Almeida e Eusse (2020, p. 17) como

[...] referências de uma tendência, cada vez mais evidente, que tem levado ao desenvolvimento de pesquisas com o objetivo de pensar a realidade da Educação Física na América Latina, buscando traçar afinidades, mas, também, diferenças. Tal condição tem provocado um intercâmbio de ideias e pessoas que é pleno de consequências epistemológicas, curriculares e pedagógicas para o campo da Educação Física.

Nessa direção, com intenção de estreitar ainda mais esses intercâmbios no contexto latino-americano, elegemos o Chile como nosso interlocutor nesse processo. Assim, se retomarmos o questionamento anterior, “por que o Chile?”, podemos afirmar que, em parte, sua escolha deriva do fato de que, dentre os países da América Latina, o Chile vem sendo apontado como aquele que mais investe na primeira infância (LISBOA, 2018). De acordo com Marin (2017), nas últimas décadas a educação infantil chilena alcançou importantes avanços em temas como organização institucional, gasto público e organização de uma base curricular comum. Além disso, Louzado (2009) também

⁵ Segundo os autores essa é uma expressão cunhada por Lovisolo (2000).

destaca que o Chile possui experiências inovadoras, enquanto laboratórios de políticas da área da educação (LOUZADO, 2009).

Considerando tais informações, e ciente das crescentes intervenções e influências que organismos internacionais têm exercido na América Latina ao propor indicações de projetos e planos para a educação da pequena infância, perspectivamos que a realidade chilena poderia se configurar como importante cenário de comparação para as questões que almejamos nesta investigação.

Dito isso, em nosso exercício de investigar e comparar as questões do corpo e movimento das crianças nos documentos curriculares e pedagógicos da educação infantil de Brasil e Chile, interessa-nos construir um conhecimento da nossa realidade em confronto com outra. Na esteira do que afirmam Bonitatibus (1989) e Carvalho (2013), se tomarmos nossa própria realidade/cultura como único ponto de referência, incorremos no risco de centrar nela todas as nossas reflexões e, com isso, deixar de considerar outros aspectos e dimensões que somente uma visão mais abrangente e diferenciada poderia nos assegurar. Como já mencionado, consideramos, portanto, que em contraste com a realidade chilena, nossa compreensão sobre os temas, corpo, movimento, infância e educação infantil pode ser ampliada.

Ao pensar no tipo de estudo como o que propomos, faz-se importante ressaltar a própria pertinência da comparação vislumbrada. Dito de outro modo, a comparação entre dois contextos pressupõe estabelecimento e caracterização de aspectos que são comuns, seja no seu desenvolvimento histórico e/ou na sua estruturação atual. Particularmente naquilo que se refere ao nosso objeto de estudo, destacamos que os temas das infâncias invisibilizadas e da instrumentalização e negação do corpo e movimento das crianças na educação infantil aparecem como problemáticas comuns nos debates acadêmicos de Brasil e Chile, seja no campo da Educação Física ou da própria Educação (RICHTER, 2007, CALVO, 2012; BUSS-SIMÃO, 2017; MORENO, 2018).

Schneider e Schmitt (1998) destacam que, ao operar com o método comparativo, é necessário atenção na escolha dos elementos a serem comparados, tendo em vista que eles podem não ser pertinentes a uma realidade investigada. Desta forma, para evitar o risco de comparar o incomparável, alguns autores têm apontado que os objetos de comparação devem ser construídos a partir da análise dos próprios casos selecionados, o

que, por vezes, demanda do auxílio de outros procedimentos que podem ser associados ao método comparativo (SCHNEIDER; SCHMITT, 1998; FERREIRA, 2008).

A partir da caracterização dos aspectos comuns, pudemos, então, vislumbrar a pertinência da comparação pretendida. Como já mencionado, disso decorre tanto o abandono da nossa ideia inicial de comparar os discursos produzidos sobre a especificidade da intervenção da Educação Física com a educação infantil no Brasil e no Chile, quanto a decisão de deslocar nosso eixo de análise comparativa para os temas corpo, movimento e infância nas prescrições curriculares da educação infantil desses países.

Mediante o exposto, nesta tese, operamos com uma perspectiva de comparação que não tem a pretensão de estabelecer fronteiras rígidas entre as diferentes operações teórico-metodológicas inerentes à essa atividade investigativa. Pelo contrário, ancorados naquilo que vem sendo denominado de abordagem compreensiva⁶ da Educação Comparada e na noção de ciclo de investigação, apresentada por Schneider e Schmitt (1998), compreendemos que o método comparativo pode ser utilizado dentro de um campo teórico-metodológico abrangente. Nas palavras de Ferreira (2008, p. 136):

A Educação Comparada pode, assim, constituir-se como campo de estudo simultaneamente analítico e sintético, tanto mais interessante quanto mobilizar disciplinas e técnicas diversificadas para sustentar uma compreensão da realidade educacional complexa a partir da elucidação de dinâmicas externas e internas que a determinam ou condicionam.

A Educação Comparada tem de assumir-se como um saber que resulta da interpelação, através da comparação, da educação em seus múltiplos aspectos, situados em contextos diferentes, captados e analisados com recurso a técnicas e metodologias providenciadas por outras ciências quando para tal forem consideradas as mais adequadas pelos comparatistas.

A partir desse entendimento, os procedimentos metodológicos desta investigação foram estruturados levando em consideração as etapas de descrição dos fenômenos, de compreensão e de comparação propriamente dita. Isso significou utilizar como técnica de coleta de dados uma entrevista semiestruturada, como possibilidade de aproximação inicial ao contexto chileno, uma pesquisa documental-bibliográfica, e, uma visita

⁶ A abordagem compreensiva da Educação Comparada advém de um movimento que, mesmo partindo de autores com proposições de abordagens distintas como a sócio-histórica (NÓVOA, 1995) ou a sócio-dinâmica (FERREIRA, 2008, 2014), busca novos sentidos para a investigação comparativa. Assim, como recusa aos métodos que se limitam a descrição dos contextos, uma abordagem compreensiva reconhece a compreensão, a interpretação, a indagação, a construção dos fatos e a construção de novos conhecimentos como imprescindíveis na pesquisa comparada. Além disso, como já mencionado, permite a criação de categorias potentes à apreensão das peculiaridades dos processos educativos dos contextos investigados (FERREIRA, 2008, 2014; NÓVOA; CATANI, 2000; SCHRIEWER, 2018).

técnica ao contexto chileno para descrever e analisar os documentos pedagógicos e curriculares de âmbito nacional produzidos para orientar as práticas educativas com educação infantil de Brasil e Chile.

Nessa esteira, convém destacar que a análise comparativa empreendida nesta tese se pauta no entendimento de que cada contexto investigado é constituído a partir de diferentes cenários históricos, sociais, econômicos, políticos e culturais. Ou seja, a construção das políticas educativas e das propostas curriculares para a educação infantil apresentam, portanto, um grau de complexidade, que, se não considerado, pode se configurar numa abordagem simplista de comparação (SILVA, 2000; FERREIRA, 2008, 2014).

De maneira antecipada, importa dizer que o exercício de análise aqui empreendido considera a realidade a ser comparada a partir do ponto de vista daquele que a constitui (SILVA, 2000). Por certo, não temos a pretensão de estabelecer uma comparação valorativa ou planos hierárquicos entre os contextos comparados. Nem tampouco reduzir os dados a certo ou errado, melhor ou pior. Outrossim, como bem observa Franco (2000, p. 203), operamos com uma possibilidade de comparação que, ao recusar a lógica da “vitrine de museu” e se transformar em “um espelho”, permite ao observador “[...] ver-se refletido nos traços comuns e reconhecer-se nas diferenças”. Do nosso ponto de vista, essa relativização é importante, uma vez que contribui para que evitemos incorrer no risco de falar do outro a partir de nós mesmos.

No que se refere ao percurso metodológico desta investigação, destacamos que ele foi constituído pelas seguintes fases:

- Aproximação inicial com o contexto chileno;
- Pesquisa documental e bibliográfica;
- Descrição e comparação inicial dos contextos nos quais os documentos curriculares para educação infantil são produzidos;
- Visita técnica ao contexto chileno;
- Identificação das categorias de análise, seguida das suas respectivas descrições comparações.

No que se refere à primeira fase desta pesquisa, destacamos que a aproximação com o contexto de comparação se deu, particularmente, por dois movimentos a saber: o primeiro, consistiu na busca por uma parceria de Co-orientação, desde o contexto

chileno, para o desenvolvimento deste trabalho; e o segundo diz respeito a realização de entrevistas semi-estruturadas com professores/as e pesquisadores/as das áreas da Educação Física e da Educação Infantil chilena.

Reconhecendo as potencialidades que uma interlocução direta com o contexto investigado pode representar para a pesquisa comparada, em conversa com o orientador, decidimos entrar em contato com o Professor Alberto Moreno Doña⁷ e convidá-lo para essa empreitada. Estabelecida essa parceria, e, dada a dificuldade de acesso às produções que tratassem especificamente do tema educação física na educação infantil chilena, consideramos necessária a realização de entrevistas semiestruturadas com alguns professores e pesquisadores das áreas da Educação Física e da educação infantil chilena, como possibilidade de aproximação inicial a essa realidade.

As entrevistas supracitadas foram realizadas nos dias 27 e 28 de abril de 2020, tendo sido intermediadas pelo Prof. Alberto. Nesta ocasião entrevistamos o professor Sérgio Toro Arévalo⁸ (Educação Física), a professora Gladys Jiménez Alvarado⁹ (Educação Física) e a professora Desireé López de Maturana Luna¹⁰ (Educação Infantil). O critério de escolha desses sujeitos se pautou, particularmente, na importância e referência que suas produções têm para as discussões sobre Educação Física e sobre Educação Infantil no Chile. Importa destacar ainda que essas entrevistas foram realizadas pela plataforma Zoom.

Concomitante a realização dessas entrevistas iniciamos a segunda fase da investigação. Recorremos, portanto, à pesquisa bibliográfica e documental (CELLARD, 2012). Primeiramente, operamos com uma ampla revisão de literatura sobre a educação infantil e sobre a educação física, educação do corpo e movimento na infância de Brasil e Chile. Nesse processo foram consultados de cada país: a produção acadêmica acerca dos temas em questão, as legislações e políticas educacionais para a pequena infância; as propostas

⁷ Nesse contexto, destacamos que Alberto Moreno Doña é Professor Titular da Escola de Educação Infantil na Faculdade de Medicina da Universidade de Valparaíso - Chile e, tem sua trajetória de intervenção e pesquisa vinculada às seguintes temáticas: Decolonialidade e Educação Crítica; Educação Infantil e Complexidade; Motricidade Escolar e Bem viver. Interessante destacar também, que embora seja espanhol de nascimento, Alberto se considera chileno por opção (MORENO, [201-?]). Além disso, convém mencionar que, em função dos projetos que vinham desenvolvendo, “A constituição de um pensamento renovador da educação física na América Latina: uma análise comparada entre Brasil, Uruguai, Argentina, Chile e Colômbia” e “El mapa escolar como ‘epistemicídio’ de lo educativo: comprensión de la escuela desde los márgenes”, respectivamente, Felipe (Orientador) e Alberto, já iniciavam um processo de parceria em suas pesquisas.

⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=QHh11tB3kuc>

⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=xDjyL2s3VAo&t=69s>

¹⁰ https://www.youtube.com/watch?v=PIP6CrqR_gE&t=6s

curriculares para a educação infantil; materiais didático-pedagógicos produzidos no âmbito nacional e destinados às professoras e professores da educação infantil; documentos de implantação de programas e projetos educativos para a educação infantil; diversos documentos produzidos por organismos internacionais, como informes e relatórios de monitoramento e avaliação de políticas educacionais.

Impende dizer que, a partir dessa empreitada, foi possível a elaboração de uma análise mais panorâmica sobre a educação infantil de Brasil e Chile. Levando em consideração as apropriações que foram possíveis fazer acerca do contexto da educação infantil chilena e as questões que se colocaram neste estudo, foi necessário realizar um mapeamento específico dos documentos curriculares e pedagógicos da educação infantil de Brasil e Chile, para então, numa perspectiva comparada, compreender os atravessamentos, ou o lugar, que as temáticas corpo, movimento e infância ocupam na educação da pequena infância desses países.

Nessa direção, importa destacar que a visita técnica¹¹ realizada ao Chile em janeiro de 2022, além de nos permitir vivenciar um pouco da cultura chilena, conhecer algumas instituições educativas da primeira infância, nos possibilitou discutir com professores e professoras, pesquisadores/as e intelectuais chilenos/as nossas primeiras análises e impressões dos documentos curriculares e políticas educacionais para a educação infantil.

Ainda sobre o percurso metodológico trilhado, mais especificamente sobre a fase de realização da pesquisa documental, recorreremos ao método de análise de conteúdo proposto por Bardin (2011), com intuito de compreender as proposições de trabalho pedagógico com o corpo e movimento das crianças presentes nos referidos documentos.

Assim, com base em Bardin (2011), a pesquisa documental desenvolvida neste estudo, parte, inicialmente, da definição dos critérios de seleção e levantamento dos documentos, para em seguida, na fase de exploração dos mesmos, proceder às leituras compreensivas, analíticas e de comparação. Disto deriva, portanto, uma categorização dos conteúdos referentes às temáticas investigadas. Ou, dito de outro modo, a elaboração de algumas categorias para a análise comparada.

Estabelecidos os critérios de seleção dos documentos, seus levantamentos foram realizados por meio de mapeamento nos repositórios oficiais dos Ministério da

¹¹ Visita realizada com apoio da FAPES por meio de aprovação de projeto no Edital FAPES Nº 12/2020 - Auxílio a estágio e visita técnico-científica.

Educação de Brasil e Chile. No caso brasileiro, destacamos o “Portal do MEC” e no contexto chileno a “Biblioteca Digital do MINEDUC”.

Apesar de identificarmos no Brasil e no Chile, respectivamente, a publicação de outros documentos curriculares como o RCNEI (BRASIL, 1998), as duas versões das DCNEIs (BRASIL, 1999, 2009) e a primeira versão da BCEP (MINEDUC, 2002), optamos por apresentar, analisar e discutir os dados relativos às versões dos documentos curriculares mais atualizadas e em vigor nos dois países, ou seja, a BNCC (BRASIL, 2018) e a segunda versão da BCEP (MINEDUC, 2018). Todavia, convém frisar, que ainda que não configurem como objetos de comparação propriamente dita as elaborações anteriores a essas não foram necessariamente ignoradas.

Este é o caso, por exemplo, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) brasileira. Apesar de ser publicada em 2009, ela se configura como documento de caráter mandatário, que não perde sua vigência com a publicação da BNCC. Contudo, a opção por concentrar a análise na BNCC se deve ao fato de ser o documento mais atual, que, entre outras coisas, está ancorada na ideia de contemplar pressupostos e determinações da DCNEI, bem como, ampliá-los.

No que se refere à etapa de exploração dos documentos selecionados, a elaboração das categorias para a análise comparada ocorreu a partir de dois movimentos distintos. Naquilo que se configura como o primeiro movimento, esclarecemos que, com base em nosso objeto de estudo, definimos previamente três categorias de análise a saber: infância, corpo/movimento e organização curricular, que orientaram nossas leituras iniciais.

Importante ressaltar que, embora já tivéssemos definido tais categorias, elas não limitaram nossa leitura dos documentos. Ilustra isso, o fato de que, no exercício de exploração das bases curriculares de Brasil e Chile, outros termos/conceitos se destacaram e passaram a compor novas categorias, como “jogos/brincadeiras” e “objetivos de aprendizagem”.

No que se refere a terceira fase desta investigação, destacamos que ela consiste numa descrição e contextualização mais ampla dos contextos comparados, bem como um exercício inicial de comparação desses mesmos contextos, particularmente em seus movimentos de trajetória e consolidação da educação infantil. A ideia aqui foi apresentar dados e informações centrados no objeto de estudo, tendo como finalidade

permitir um conhecimento prévio sobre o que seria comparado. Para a realização deste procedimento, operamos uma análise detalhada dos diferentes materiais coletados, tanto na pesquisa bibliográfica quanto na pesquisa documental.

Desta modo, se num primeiro momento consideramos as entrevistas, as produções acadêmicas acessadas, as legislações, informes, relatórios, atas, documentos diversos, bem como, os documentos curriculares e pedagógicos analisados, na sequência trabalhamos especificamente com os documentos selecionados (BNCC, no contexto brasileiro e B CEP, no contexto chileno); portanto, além de descrevê-los, extraímos deles as categorias que serviram de base para o exercício comparativo aqui proposto.

Por fim, na última fase desta pesquisa, realizamos uma análise comparada específica das perspectivas de trabalho pedagógico com o corpo e movimento das crianças na educação infantil de Brasil e Chile. Além disso, nesta fase também buscamos compreender as interfaces que os documentos analisados com o debate acadêmico de seus respectivos países.

Até aqui, realizamos uma apresentação mais geral sobre a elaboração desta tese. Portanto, nessa introdução, situamos a construção do nosso objeto de estudo e anunciamos nosso problema de pesquisa, tomando como referência tanto os recortes da nossa história com a Educação Física na educação infantil quanto os pressupostos inerentes a uma investigação comparada. Também aqui descrevemos e justificamos a abordagem metodológica utilizada, bem como descrevemos a maneira como procedemos em cada fase desta pesquisa. Nos capítulos seguintes, segue uma descrição e discussão mais pormenorizada de cada um dos temas que compõem essa tese. Antes, porém, convém explicitar como foi estruturada a redação final de nosso trabalho.

O Capítulo I é dedicado a uma apresentação e contextualização da organização e estrutura da educação infantil de Brasil e Chile. Nesta perspectiva, o texto contextualiza e reflete os cenários da criação e implantação das políticas educacionais para a primeira infância nos dois países. Na sequência, o primeiro exercício de comparação desses contextos é realizado. Por fim, o capítulo apresenta um panorama do debate teórico-epistemológico acerca dos temas infância e educação infantil em cada país estudado.

No Capítulo II examinamos e descrevemos os documentos que orientam as práticas curriculares da educação infantil de Brasil e Chile. A partir das categorias criadas,

discutimos suas concepções de infância, bem como o lugar que o corpo e o movimento das crianças ocupam nessas prescrições. É neste capítulo que procuramos discorrer com maior ênfase sobre os objetivos da pesquisa, descrevendo e analisando, através de documentos oficiais, as perspectivas de trabalho com o corpo e movimento na educação infantil.

Com base nas discussões realizadas nos capítulos I e II, no Capítulo III aprofundamos as análises comparativas especificamente a partir das questões que envolvem o trabalho pedagógico com o corpo e movimento na infância. Antes, contudo, descrevemos os programas e documentos empreendidos nessa direção, bem como, as discussões que o campo acadêmico da Educação Física brasileira e chilena vem acumulando sobre essa temática. Ao final do capítulo, discutimos e comparamos, a partir de uma perspectiva interpretativa, as nuances relativas ao trabalho pedagógico desenvolvido com corpo e movimento das crianças na educação infantil de Brasil e Chile.

Por fim, nas considerações finais, apresentamos nossas reflexões sobre o desenvolvimento da pesquisa e sobre os resultados encontrados. Além de nossas conclusões, buscamos também explicitar algumas limitações e potencialidades do trabalho com o corpo e movimento das crianças na educação infantil de Brasil e Chile que o estudo nos permitiu vislumbrar.

CAPÍTULO I

2 EDUCAÇÃO INFANTIL DESDE BRASIL E CHILE: A CONFIGURAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O DEBATE TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICO

Desde as últimas décadas do século XX, nos contextos investigados, a infância, as crianças e sua educação vêm se tornando, cada vez mais, foco de atenção e debate, seja no âmbito das políticas públicas desenvolvidas pelo Estado, seja no plano das discussões acadêmico-científicas. No que se refere ao desenvolvimento de políticas públicas para as crianças de zero a cinco/seis anos¹², podemos afirmar que as ações educativas têm sido priorizadas. Com isso, observa-se a construção de uma educação infantil que, integrada aos sistemas nacionais de ensino, tem como função o cuidado e a educação das crianças pequenas em estabelecimentos educacionais próprios. Nesse sentido, também importa destacar a expressiva ampliação na oferta e obrigatoriedade dessa etapa educativa que pode ser evidenciada, particularmente, a partir da década de 1990.

Para os nossos propósitos neste estudo, entendemos que comparar o lugar do corpo e movimento das crianças nas perspectivas educacionais de Brasil e Chile, requer, antes de tudo, uma contextualização prévia da própria configuração da educação infantil nesses países. Esta, por sua vez, nos demanda o estabelecimento de nexos entre o desenvolvimento de políticas públicas para a infância com as questões sociais mais amplas.

Portanto, o exercício de descrever os percursos que conformam as políticas educacionais para a educação infantil de Brasil e Chile, ainda que tome como referência os textos oficiais (leis, decretos, diretrizes, entre outros) que expressam tais políticas, não desconsidera o fato de que eles também expressam uma visão de mundo permeada de embates, contradições, tensões, interpretações diversas e distintos interesses.

Nessa direção, consideramos que essas legislações e documentos são balizados por mudanças que ocorrem na sociedade, assim como, indicam as concepções e representações da infância que são utilizadas como parâmetros para o processo de educação das crianças pequenas. Não podemos esquecer, também, da influência que o

¹² Antes de prosseguir, interessa ressaltar que no contexto brasileiro a educação infantil se destina às crianças de zero a cinco anos. No Chile, por outro lado, ela atende crianças de zero a seis anos.

debate teórico-epistemológico do campo educacional e dos estudos sobre a infância exercem, direta ou indiretamente, na consolidação dessas políticas educacionais para as crianças de zero a cinco anos.

Nesse sentido, organizamos este capítulo a partir de quatro tópicos. Os dois primeiros permitem obter uma descrição do panorama da educação das pequenas infâncias nos dois países investigados. O terceiro tópico, ao perspectivar comparativamente esses processos, possibilita uma compreensão mais ampliada da discussão. Por fim, no quarto tópico, situamos, desde Brasil e Chile, o debate teórico-epistemológico sobre a infância e sua educação.

2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO BRASILEIRO

Ao analisar a realidade brasileira, podemos afirmar que o desenvolvimento de políticas educacionais para pequena infância e o processo de institucionalização da educação infantil tem início no século XIX, mais especificamente a partir do projeto de nação projetado pelo Estado brasileiro na passagem do Império (1822-1889) para a República (RIZZINI, 2011).

Segundo Rizzini (2011), inicialmente, tais políticas foram elaboradas tendo como base os discursos médico-higienistas e jurídico-moral/assistencialista. E isso foi configurando um processo de institucionalização da educação da pequena infância pautado na perspectiva do cuidado/assistência, no caso das creches, e também numa perspectiva pedagógica/educacional que antecede a vida escolar da criança, a pré-escola (KRAMER, 1995; KUHLMANN Jr, 1998).

Essas concepções diferenciadas de cuidado e educação também evidenciam uma diferença institucional de atendimento às crianças que pode ser relacionada com as classes sociais. Nesse sentido, Kramer (1995), Kuhlmann Jr. (1998) e Rizzo (2003) argumentam que as creches possuíam um atendimento mais vinculado à dimensão do cuidado e da assistência social e eram destinadas às crianças órfãs ou oriundas de famílias carentes, principalmente pelo entendimento por parte do Estado de que estas eram mais vulneráveis. Já a pré-escola, compreendida como experiência de promoção intelectual, era muito fortemente vinculada à perspectiva pedagógica/educacional e

geralmente estava mais reservada às crianças pertencentes a grupos socialmente privilegiados.

Uma mudança nesse contexto só é observada a partir dos anos de 1980, com o processo de redemocratização do país, oportunidade em que emergem diferentes movimentos advindos de organizações não-governamentais, população civil, pesquisadores na área da infância e comunidade acadêmica que têm como pauta a sensibilização da sociedade sobre o direito da criança a uma educação de qualidade desde o nascimento. Nesta direção, o processo de educação infantil passa a ser pensado como um direito das crianças e dever do Estado. Conforme disposto no Quadro 1, é possível evidenciar, portanto, diferentes marcos legais que passam a orientar o discurso sobre a educação da infância no Brasil.

Quadro 1 - Ordenamento legal relacionado à primeira infância no Brasil

Instrumento legal	Ano
Constituição da República Federativa do Brasil	1988
Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA	1990
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394	1996
Emenda Constitucional nº 53	2006
Emenda Constitucional nº 59	2009
Lei nº 12.796	2013
Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 13.005	2014
Marco Legal da Primeira Infância - Lei nº 13.257	2016

Fonte: Elaboração própria

Vale destacar que esse novo ordenamento legal tem como principal característica a garantia de atenção plena à criança, particularmente as crianças de zero a cinco/seis anos¹³. Ainda que de maneira sucinta, interessa-nos contextualizar brevemente cada um desses instrumentos legais e situá-los na configuração das políticas educacionais para a pequena infância no Brasil. Assim, salientamos que a Constituição Federal de 1988 explicitou o direito das crianças a receber, desde o nascimento, atendimento educacional como um dever do Estado.

Em seu artigo 208, inciso IV, garante e efetiva esse direito às crianças, ao definir que “[...] O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988). Nesse sentido, a partir dessa Lei, as creches, anteriormente vinculadas à área de

¹³ Importante ressaltar que, no contexto brasileiro desde 2009, a educação infantil atende as crianças de 0 a 5 anos, já no contexto chileno, esse atendimento é direcionado às crianças de 0 a 6 anos.

assistência social, passaram a ser entendidas como responsabilidade da educação. Portanto, o princípio de que essas instituições não apenas cuidam das crianças, mas devem, prioritariamente, desenvolver um trabalho educacional começa a se fortalecer.

Outra legislação importante no campo das políticas públicas e educacionais para a infância no Brasil é a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990. Dois anos após a aprovação da Constituição Federal de 1988, o ECA, representado pela Lei nº 8.069/90, regulamenta o art. 227 desta Constituição e insere as crianças no mundo dos direitos humanos. No artigo 3º do ECA, a criança e o adolescente têm assegurados os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana.

Nessa esteira, Ferreira (2000) argumenta que o ECA é mais do que um simples instrumento jurídico, porque marca a inserção das crianças no mundo dos direitos humanos. Além disso, podemos dizer que essa legislação também serviu como base para a construção de um olhar para a criança pautado no seu direito de ser criança, com as garantias dos direitos ao afeto, ao brincar, ao conhecimento, à liberdade expressiva, entre outros.

No que se refere a publicação da LDB nº 9.394/96, importa destacar o reconhecimento desta como o grande marco para o desenvolvimento da educação da pequena infância no Brasil, pois, ao tratar da composição dos níveis escolares, inseriu a educação infantil como primeira etapa da Educação Básica. Embora o “direito à educação” e o reconhecimento da criança como “sujeito de direitos” já estivessem garantidos na Constituição (1988) e no ECA (1990), respectivamente, é apenas com a LDB (1996) que a efetivação desses direitos junto ao sistema de ensino, passa a ocorrer de fato. Portanto, de maneira inédita na história da educação brasileira, essa Lei define que a educação infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade a promoção do desenvolvimento integral¹⁴ da criança até seis anos de idade, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Antes de prosseguir com a descrição e contextualização dos demais ordenamentos legais que compõem as políticas educacionais para a educação da pequena infância no Brasil, consideramos relevante mencionar a dimensão sócio-histórica dessas políticas. Em outras palavras, queremos dizer que a educação infantil é fruto de uma construção

¹⁴Entendido como o desenvolvimento físico, motor, emocional, social, intelectual e a ampliação de suas experiências.

histórica que vem ganhando diferentes contornos com o passar do tempo. Ilustra isso as alterações pelas quais os marcos legais anteriormente mencionados vão sofrendo em função das novas demandas e compromissos sociais com a primeira infância.

Nessa direção podemos situar as Emendas Constitucionais nº 53/2006 e nº 59/2009. Cabe dizer que, no caso da Emenda Constitucional nº53/2006, seu impacto na educação infantil ocorre com a promulgação da Lei nº 11.274/2006 que, ao alterar a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da LDB (1996), regulamenta o ensino fundamental com duração de nove anos, no primeiro ano do qual as crianças com idade de seis anos devem, obrigatoriamente, estar matriculadas (BRASIL, 2006a). Com isso, a educação infantil passa a ter como finalidade o atendimento às crianças de zero a cinco anos de idade.

Já a Emenda Constitucional nº 59/2009 também se configura como um ordenamento legal para a educação infantil, pois torna obrigatória a matrícula de crianças a partir dos 4 anos completos. Deste modo, a matrícula fica sob responsabilidade da família, enquanto que aos municípios cabe a disponibilização de vagas em estabelecimentos públicos para toda a demanda nessa faixa etária (BRASIL, 2009c).

No ano de 2013, mais uma importante alteração na LDB (1996) é efetuada. Com a publicação da Lei nº 12.796/2013, a LDB (1996) passa a determinar, pela primeira vez no país, a integração da educação infantil à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além disso, explicita regras importantes em relação à carga horária, frequência e avaliação nessa etapa da educação básica. Conforme o art. 31:

A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;

III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;

IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança” (BRASIL, 2013b).

Outro marco legal que compõe a trajetória da educação infantil brasileira é a publicação da Lei nº 13.005, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) em 2014 com vigência prevista até 2024. Aliás, já na Emenda Constitucional nº 59/2009, o PNE foi apontado como uma exigência constitucional com elaboração prevista a cada dez anos, sendo também considerado como referência para os planos estaduais, distrital e

municipais. Nas palavras de Abuchaim (2018, p.18), ele se configura numa “[...] forma de estimular a colaboração entre os entes federados, que podem atuar de forma articulada em prol das metas do Plano”.

No tocante à educação infantil, nota-se que são as metas 1, 4, 6 e 7 do PNE (2014-2024) que incluem, direta ou indiretamente, esse segmento educativo. Respectivamente, essas metas previam: universalizar, até 2016, a educação infantil para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar sua oferta, atendendo, no mínimo, 50% das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE; universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino; oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da educação básica; fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades (BRASIL, 2014).

Em razão da grande visibilidade que a primeira infância vem adquirindo no âmbito das discussões políticas e também acadêmico-científicas, em 2016 é aprovada no Brasil a Lei nº 13.257. Considerada como o Marco Legal da Primeira Infância, essa legislação estabelece a responsabilidade e o dever do Estado de criar políticas públicas e planos que atendam as especificidades das crianças de zero a cinco anos. Nesta perspectiva, as áreas consideradas como prioritárias para a formulação e implementação de tais políticas são a saúde, a alimentação e nutrição, a educação infantil, a convivência familiar e comunitária, a assistência social, a cultura, o brincar, o lazer, o espaço, o meio ambiente e a proteção.

Dado nosso objetivo neste estudo, optamos por enfatizar as questões que de maneira mais direta dizem das políticas educacionais, ou, da educação infantil. Antes, contudo, interessa ressaltar que em seu art. 4º, ao determinar alguns aspectos importantes no contexto de elaboração das políticas públicas voltadas ao atendimento da primeira infância, essa Lei indica um avanço considerável no entendimento da criança como sujeito de direitos, cidadã e participe da construção de tais políticas. Como exemplo destacamos os parágrafos a seguir:

Art. 4º As políticas públicas voltadas ao atendimento dos direitos da criança na primeira infância serão elaboradas e executadas de forma a:
I - atender ao interesse superior da criança e à sua condição de sujeito de direitos e de cidadã;

II - incluir a participação da criança na definição das ações que lhe digam respeito, em conformidade com suas características etárias e de desenvolvimento;

III - respeitar a individualidade e os ritmos de desenvolvimento das crianças e valorizar a diversidade da infância brasileira, assim como as diferenças entre as crianças em seus contextos sociais e culturais;

IV - reduzir as desigualdades no acesso aos bens e serviços que atendam aos direitos da criança na primeira infância, priorizando o investimento público na promoção da justiça social, da equidade e da inclusão sem discriminação da criança;

V - articular as dimensões ética, humanista e política da criança cidadã com as evidências científicas e a prática profissional no atendimento da primeira infância;

VI - adotar abordagem participativa, envolvendo a sociedade, por meio de suas organizações representativas, os profissionais, os pais e as crianças, no aprimoramento da qualidade das ações e na garantia da oferta dos serviços;

Parágrafo único. A participação da criança na formulação das políticas e das ações que lhe dizem respeito tem o objetivo de promover sua inclusão social como cidadã e dar-se-á de acordo com a especificidade de sua idade, devendo ser realizada por profissionais qualificados em processos de escuta adequados às diferentes formas de expressão infantil (BRASIL, 2016).

Nesse contexto, cabe aqui adiantar duas observações relevantes. A primeira delas diz respeito à aproximação que é possível notar entre esse Marco Legal e os discursos que os diferentes campos teóricos têm produzido sobre a infância. Quando se pressupõe que a elaboração e execução de políticas públicas deve levar em conta a participação das crianças, bem como atender seus interesses, essa legislação indica, a nosso ver, um diálogo com os pressupostos da Sociologia da Infância¹⁵.

Já a segunda versa sobre as articulações e parcerias que o Brasil vem fazendo com diferentes organizações para promover, implantar e garantir os direitos da Primeira Infância. Dentre essas organizações, no âmbito nacional, podem ser destacadas aquelas vinculadas à sociedade civil, governo e setor privado. Por outro lado, e, certamente com maior influência, no âmbito internacional, podemos citar a Organização das Nações Unidas (ONU), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Banco Mundial (BM), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre outras.

No que se refere às políticas educacionais para a primeira infância, a Lei nº 13.257/2016 não propõe nenhuma alteração à LDB (1996); pelo contrário, ela se mantém coerente a concepção e valorização da educação infantil. Desde modo, em seu art. 16 determina que:

¹⁵ Convém destacar que essa discussão será retomada mais adiante no texto.

A expansão da educação infantil deverá ser feita de maneira a assegurar a qualidade da oferta, com instalações e equipamentos que obedeçam a padrões de infraestrutura estabelecidos pelo Ministério da Educação, com profissionais qualificados conforme dispõe a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e com currículo e materiais pedagógicos adequados à proposta pedagógica (BRASIL, 2016).

Frente a essas legislações, inegavelmente a educação infantil brasileira tem vivido um intenso processo de transformação. Com a atenção voltada às questões da primeira infância, ela passa a ser considerada como determinante inicial da igualdade e promotora das condições fundamentais do desenvolvimento humano, ganhando, assim, status de importância constitucional (BRASIL, 2013a). Nessa esteira, observa-se que as políticas de educação infantil foram se consolidando na tentativa de atender às novas demandas inerentes a esse processo. Ou seja, atender as necessidades de ampliação das matrículas, acesso e qualidade, regularização do funcionamento das instituições, formação profissional dos professores e orientação curricular.

Entretanto, ainda que pesem os avanços conceituais, políticos e legislativos, há que se considerar que, de maneira geral, as leis podem ser muito sintéticas, genéricas e distantes da realidade vivida no interior das instituições educativas da pequena infância. Diferentes estudos que monitoram e avaliam a qualidade da educação infantil têm indicado a existência de desigualdades entre as diferentes regiões do país, seja na oferta e no acesso, seja na qualidade dessa etapa da educação (BRASIL, 2009b; 2013d; RNPI, 2020).

A satisfação com o marco legal avançado, no entanto, sofre um impacto negativo diante do precário nível de cumprimento do direito para todas as crianças à educação infantil de qualidade e do dever do Estado na sua garantia. A realidade é instada a acompanhar o quadro legal, mas clama por maior e urgente aproximação. O ideal estampado no conjunto de direitos da criança, do dever da família, da sociedade e do Estado e formulado nas políticas públicas de educação infantil está distante do que acontece no 'pátio da escola' (BRASIL, 2013a, p. 31).

Chamando a atenção para elementos fundamentais que ainda não alcançaram qualidade adequada e desejada na educação infantil, Abuchaim (2018) cita como exemplo a questão da formação inicial dos professores. Segundo a autora, “[...] a educação infantil possui suas exigências e necessidades próprias que devem ser atendidas em bons cursos de formação inicial e continuada, além de boas perspectivas de carreira, ofertados aos professores” (ABUCHAIM, 2018, p.10).

Destarte, podemos concluir que contextos de realização do trabalho são igualmente decisivos, pois neles se expressam e são vivenciadas desigualdades de variadas naturezas (BRASIL, 2006b). Ademais, mesmo diante das conquistas já consolidadas pela educação infantil, as taxas de matrícula, a qualidade dos espaços físicos, dos equipamentos, dos materiais e brinquedos e a formação de professores são dimensões fundamentais para o debate da qualidade nesse segmento educativo, e ainda figuram como desafios a serem enfrentados.

Nesse sentido, cumpre esclarecer que, em relação à organização da educação infantil, o art. 211 da Constituição Federal (1988) determina que os sistemas de ensino devem ser organizados em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, cabendo aos municípios atuar prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. Segundo Abuchaim (2018), isso explica, por exemplo, a diversidade de organização de atendimento da educação infantil que pode ser encontrada nas redes públicas de ensino. Antes de prosseguir, também interessa mencionar que além do atendimento público, os municípios possuem uma rede privada. Regulada e fiscalizada pelo poder público, essa rede pode ser composta por unidades particulares (com fins lucrativos), comunitárias, filantrópicas e confessionais (sem fins lucrativos)¹⁶.

Além dos ordenamentos legais mencionados, salientamos que a educação infantil foi tema de muitas publicações elaboradas pelo Ministério da Educação (MEC) com intuito de aportar diretrizes, orientações e subsídios para as instituições e redes municipais de ensino. A partir de uma consulta e leitura prévia dessas publicações que expressam as novas políticas públicas para a educação infantil e estão disponíveis no Portal do MEC¹⁷, observamos que os textos produzidos, por possuírem características e funções distintas, podem ser divididos em três grupos a saber: documentos curriculares para a educação infantil, documentos técnicos referentes à educação infantil e produção de conhecimento sobre a educação infantil.

No quadro 2 constam os documentos curriculares elaborados para a Educação Infantil. No caso das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI),

¹⁶ Instituições comunitárias: são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos, que incluam em sua entidade mantenedora representantes da comunidade (LDB, art. 20, inciso II); instituições confessionais: são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem à orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior (LDB, art. 20, inciso III); instituições filantrópicas: são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, de direito privado, e possuem o Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social (CEBAS) (BRASIL, 2009, p. 12).

¹⁷ <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/destaques?id=12579:educacao-infantil>

convém destacar seu caráter mandatário e o fato de ainda estar em vigência no Brasil como orientadora das questões curriculares para esse segmento educacional, sendo, inclusive, referência para a construção da BNCC da educação infantil. Além disso, ressaltamos que o documento de 2013 consiste numa revisão da publicação de 2009 que, por sua vez, foi elaborada como revisão da edição anterior, a de 1999.

De maneira geral, o objetivo desses documentos curriculares consiste em orientar a formulação de políticas públicas, a elaboração, o planejamento, a execução e a avaliação das propostas pedagógicas desenvolvidas com as crianças na educação infantil, bem como, orientar a formação de professores e demais profissionais que atuam nessas instituições (BRASIL, 2010, p. 11). Com efeito, nesses documentos também se expressam as concepções de infância, criança, currículo e educação infantil que fundamentam o trabalho pedagógico. Ou, dito de outro modo, essas propostas curriculares explicitam os objetivos e a identidade da educação infantil, afirmando, portanto, a indissociabilidade do cuidado e da educação no atendimento a crianças pequenas.

Quadro 2 - Documentos Curriculares para a Educação Infantil elaborados pelo MEC

Ano	Título da publicação
1998	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - RCNEI
1999	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI
2009	DCNEI
2013	Revisão das DCNEI
2018	Base Nacional Comum Curricular - BNCC: Etapa da Educação Infantil

Fonte: Elaboração própria

No quadro 3 foram agrupados aqueles textos que, a partir de nossa leitura, se configuram como documentos técnicos produzidos pelo MEC com finalidade de: orientar a produção de relatórios de avaliação, propor diretrizes, propor instrumentos de avaliação, produzir diagnósticos e avaliações das políticas públicas de educação infantil, propor a realização de estudos diagnósticos, definir critérios de qualidade, definir parâmetros para políticas e infraestrutura das instituições, bem como, estabelecer critérios relativos à organização e ao funcionamento como referenciais para serem utilizadas pelos sistemas educacionais.

Particularmente nos últimos anos, nota-se muitas iniciativas do MEC em relação à avaliação da educação infantil. Campos (2013) chama atenção para o fato de que nessa etapa educativa, a avaliação tem seguido um percurso diferente das demais, “[...]”

buscando adotar procedimentos mais participativos, com maior ênfase na colaboração do que na competição” (CAMPOS, 2013, p. 35). Ocupando centralidade nas pautas mais atuais, a discussão sobre avaliação no âmbito da educação infantil não enfatiza o resultado das crianças, mas sim a qualidade do atendimento nas instituições educativas. Nesse sentido, as avaliações buscam, de maneira geral, aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições da gestão, os recursos pedagógicos, a situação da acessibilidade, entre outros indicadores (BRASIL, 2009b; 2015).

Quadro 3 - Documentos técnicos referentes à Educação Infantil elaborados pelo MEC

Ano	Título da publicação
1996	Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise
1998	Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil
2000	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais
2002	Integração das instituições Educação Infantil aos sistemas de ensino
2006	Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação
2006	Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil
2006	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil - Vols. 1 e 2
2009	Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica - Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para a Educação Infantil
2009	Indicadores de qualidade na educação infantil
2009	Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de Educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil
2009	Política de Educação Infantil no Brasil: relatório de avaliação
2012	Monitoramento do uso dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil
2012	Brinquedos e brincadeiras de Creches
2013	Análise das discrepâncias entre as conceituações de educação infantil do INEP e IBGE, sugestões e subsídios para maior e mais eficiente divulgação dos dados
2015	Diretrizes em ação
2018	Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil

Fonte: Elaboração própria

No quadro 4, estão listados os documentos que se caracterizam pela parceria estabelecida entre o MEC e pesquisadores de diferentes Universidades brasileiras, com função de construção e difusão de conhecimento sobre a educação infantil e sobre a criança de zero a cinco anos. Dessa forma é possível observar a publicação de livros, revistas, relatos de experiências de práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças, bem como textos com temáticas variadas envolvendo a educação infantil.

Quadro 4 - Documentos sobre a Educação Infantil publicados pelo MEC

Ano	Título da publicação
2004	Prêmio Qualidade na Educação Infantil
2005 a 2008	Revista Criança - Vols. 38, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45 e 46
2006	Prêmios Professores do Brasil
2009	Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares
2009	Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. 6.ed.
2011	Deixa eu falar!
2012	Pesquisa Nacional Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural
2012	Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial
2012	Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais
2012	Educação infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação
2012	Oferta e demanda de Educação Infantil no Campo
2013	Estudo sobre a organização dos espaços internos das unidades do Proinfância
2013	Estudo propositivo sobre a organização dos espaços externos das unidades do Proinfância em conformidade com as orientações desse programa e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEIs) com vistas a subsidiar a qualidade no atendimento.
2013	Oferta e demanda de educação infantil no campo
2014	Literatura na educação infantil acervos, espaços e mediações
2014	Educação infantil – os desafios estão postos e o que estamos fazendo?
2014	Educação infantil do campo: proposta para expansão da política
2014	Instrumento de acompanhamento da expansão da oferta da educação infantil, urbana e rural
2014	Estudo sobre a organização dos espaços externos das unidades do Proinfância
2015	Implementação do Proinfância no estado do Rio Grande do Sul
2015	Território do brincar: diálogo com escolas
2015	Avaliação da educação infantil a partir da avaliação de contexto
2015	Educação infantil em jornada de tempo integral
2016	Docências na educação infantil, currículo, espaços e tempos
2016	Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil

Fonte: Elaboração própria

Mediante o exposto, podemos afirmar que a construção de políticas públicas voltadas para a educação da infância no Brasil vem se consolidando a partir do reconhecimento dos direitos das crianças e do interesse em superar os velhos modelos assistencialistas de educação. Nessa perspectiva, evidencia-se que a educação infantil vive um processo de revisão de suas concepções. Ao assumir o papel de cuidar e educar dentro de determinados padrões de qualidade exigidos pelo governo brasileiro, juntamente com as organizações internacionais, a educação infantil tem buscado fortalecer práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e desenvolvimento das crianças, orientadas

por uma perspectiva de trabalho junto às crianças que se articulem, mas não antecipem processos do ensino fundamental (PNPI, 2020).

Voltando ao tema das propostas curriculares produzidas pelo MEC para a educação infantil, é interessante frisar que elas se constituem em referência para as formulações curriculares dos estados e municípios e das propostas pedagógicas das instituições educativas. Em outras palavras, são as propostas curriculares produzidas nos âmbitos estaduais e municipais que garantem o princípio da contextualização dos currículos às especificidades dos saberes locais e à diversidade das infâncias brasileiras.

Reiteramos, todavia, que embora as produções empreendidas sobre e para a educação infantil, seja os marcos e ordenamentos legais, seja os documentos curriculares, técnicos e que visam divulgar conhecimentos, evidenciam um cenário positivo em termos de avanços já conquistados no âmbito das políticas educacionais para a pequena infância. Ainda permanecem grandes desafios no que se refere a sua articulação com o princípio de contextualização dessas produções.

Barbosa (2014) chama atenção para um descompasso existente entre os documentos legais e normativos para a educação infantil e a realidade de algumas redes municipais de ensino. Ao avaliar as propostas pedagógicas para essa etapa educativa de 494 redes municipais, a autora identificou que mesmo após cinco anos de vigência das DCNEI, o texto das propostas pedagógicas analisadas pouco, ou em nada, citavam o documento. Diante desse cenário, a autora conclui que as concepções, princípios e formas de organização curricular previstas para a educação infantil nas DCNEIs raramente aparecem como base, ou seja, como elementos orientadores dos documentos analisados nas redes municipais.

Para finalizar, gostaríamos de frisar que a contextualização aqui apresentada fornece, em caráter descritivo, um panorama das políticas públicas que vêm sendo construídas como base para a constituição da educação infantil brasileira. Ao apontarmos os avanços considerados, também chamamos atenção para alguns elementos que ainda permanecem como desafios a serem enfrentados. Na condição de um estudo comparado, temos o entendimento de que tal contextualização possibilita uma compreensão mais ampliada das realidades a serem comparadas, bem como, nos permite mais fundamentação para articular a discussão das categorias corpo e movimento nesse

contexto educativo. Sendo assim, na sequência, apresentamos uma breve descrição da educação infantil no contexto chileno.

2.2 EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO CHILENO

Embora a perspectiva comparada da educação infantil de Brasil e Chile seja apresentada e discutida mais adiante, gostaríamos, desde já, de chamar atenção para alguns elementos comuns no processo de estruturação das políticas públicas direcionadas à educação da primeira infância nas duas realidades. Desse modo, é interessante observar que, salvo algumas peculiaridades, a trajetória da institucionalização da educação infantil chilena se assemelha à brasileira no movimento de implantação de suas políticas educacionais. Nota-se que ambos contextos recorrem a marcos regulatórios e ordenamentos legais específicos para fixarem a identidade, função e princípios assumidos para esse segmento da educação. Além disso, também observamos algumas semelhanças nas proximidades temporais, nas quais, importantes mudanças são efetivadas.

De acordo com Adlerstein (2012), as políticas públicas voltadas à educação da primeira infância não são recentes no Chile. Ainda que não seja possível falar em uma educação infantil como nível educacional ou pertencente ao sistema de ensino formal, a criação de instituições destinadas ao atendimento e educação das crianças pequenas tem origem em meados do século XIX (PERALTA, 2012; ADLERSTEIN, 2012; CAICEO, 2011).

No que tange a essas primeiras iniciativas públicas de institucionalização da educação infantil, Peralta (2012, 2016), Adlerstein (2012), Falabella e Poblete (2020) afirmam que elas combinam, por um lado, uma finalidade assistencialista que visava a proteção e disciplina das classes populares e, por outro, princípios educacionais advindos de teorias estrangeiras, com destaque para Pestalozzi, Fröbel e outros autores da “Escola Nova”. Na visão das autoras, a relação com essas teorias possibilitou um entendimento de educação infantil centrada na ideia de que as crianças e suas necessidades de desenvolvimento seriam o centro do processo educativo. Sob influência de María Montessori e Ovide Decroly, também havia o entendimento de que a brincadeira e experimentação com o meio seriam fundamentais para o desenvolvimento da autonomia das crianças (FALABELLA; POBLETE, 2020).

Todavia, importa esclarecer que o foco educativo e pedagógico nesta época referia-se aos níveis de “kindergarten” ou pré-escola, enquanto as incipientes “sala cunas” (creches/berçários) eram entendidas como locais destinados ao cuidado das crianças (MORALES; CORTÁZAR, 2012; ADLERSTEIN, 2012; PERALTA, 2016; FALABELLA; POBLETE, 2020). Quer dizer, havia nesse contexto uma fragmentação entre as dimensões de cuidado e educação e uma diferença no atendimento às crianças de zero a três e quatro a seis anos de idade. No entendimento de Adlerstein (2012, p.32), a implantação dessas primeiras políticas educativas para a pequena infância no Chile não ocorreu isenta de fragmentações e conflitos de interesses dos diferentes setores da administração pública; pelo contrário, nas palavras da autora, muitas vezes ela ficou “[...] fragmentada en cuanto a su instalación y fragilizada al movilizar sentidos contradictorios”. Ilustra isso o fato de já em 1935 haver, no contexto chileno, críticas à escolarização precoce das crianças de quatro a cinco anos¹⁸. Nessa direção, Peralta (2008) argumenta que o processo de reconhecimento do direito de superar uma visão restrita de cuidado e de escolarização precoce, para assumir uma perspectiva de trabalho pedagógico coerente com as especificidades das crianças e, conseqüentemente com isso, um desenvolvimento curricular adequado, foi lento e repleto de dificuldades.

Ainda sobre esse contexto inaugural das políticas educativas para a primeira infância chilena, interessa destacar dois pontos. O primeiro deles se refere a criação da “Escuela de Educadoras de Párvulo” na Universidade do Chile, em 1944. Segundo Peralta (2012), esse processo de formação profissional adequada ao atendimento educativo à primeira infância ocorreu por iniciativa da Associação de Mulheres Universitárias e representa uma mudança fundamental ao desenvolvimento histórico da educação infantil. Nessa esteira, Rojas (2016) argumenta que esse pode ser considerado como um importante elemento para a propagação dos Jardins de Infância e para a sistematização das práticas pedagógicas. Já o segundo se refere a criação de modalidades não formais de jardins de infância, que dada a situação de pobreza no país e a falta de atenção por parte de setores do governo, impulsionaram a criação de instâncias paralelas criadas por ONGs como forma e possibilidade de atender crianças de diferentes contextos sociais.

Considerando que as agendas políticas responsáveis pela configuração da educação infantil chilena passaram por algumas fases distintas, feita essa breve contextualização

¹⁸ Para maiores detalhes, ver Peralta (2012) ao contextualizar a importância de Maluschka Leopoldina de Trupp no processo histórico de desenvolvimento da educação Infantil chilena.

daquilo que entendemos como a primeira fase, destacamos a seguir uma fase situada no período da ditadura militar, e outra, mais contemporânea da história dessas políticas educacionais, que emerge principalmente com a retomada dos governos democráticos.

Conforme se pode observar no quadro 5, nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, a centralidade e prioridade que a educação infantil adquire nas agendas das políticas públicas pode ser evidenciada a partir da extensa produção de ordenamentos legais, marcos regulatórios e normatizações. Essa fase, na qual se intensificam a criação dessas políticas, é reconhecida como uma conquista fundamental para a educação infantil chilena, pois, transcender as perspectivas isoladas, ora em atendimentos assistencialista, ora educativo, possibilitou o seu reconhecimento como um nível educacional dentro do sistema de ensino (ADLERSTEIN, 2012; FALABELLA; POBLETE, 2020).

Para Rojas (2016), essa nova realidade se deve fundamentalmente a um contexto sociopolítico que, dada as suas circunstâncias, impulsionaram os governos a se responsabilizarem e intervirem nos conflitos sociais, ampliando os direitos dos grupos mais negligenciados e criando mecanismos institucionais para melhorarem a qualidade de vida da população, principalmente de mulheres e crianças em situação de pobreza. Nesse contexto, particularmente a partir dos anos de 1990, a busca por uma educação infantil de qualidade, com equidade para todas as crianças, se constituiu no eixo fundamental na agenda social e política chilena (ADLERSTEIN, 2012).

Quadro 5 - Principais marcos regulatórios da educação da primeira infância Chilena

Ano	Instrumentos legais e normativos
1970	Lei nº 17.301 cria a <i>Junta Nacional de Jardines Infantiles</i> (JUNJI)
1975	Criação da <i>Fundación Nacional de Ayuda la Comunidad</i> (FUNACO)
1980	Decreto nº 158 - Programa Educativo para o Nível <i>Sala Cuna</i>
1981	Decreto nº 100 - Programa Educativo para o Nível <i>Medio</i>
1989	Decreto nº 150 - Programa Educativo para o Nível de <i>Transición</i>
1990	Chile assina e por meio do Decreto nº 830 promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC)
1990	Lei nº 18.962 - <i>Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza</i> (LOCE)
1990	FUNACO se transforma em “Fundación INTEGRA”
1999	Lei nº 19.634 - Altera a Constituição Política do Chile e estabelece o reconhecimento da Educação Parvularia
2001	Lei nº 19.771 - Altera a LOCE no que diz respeito a Educação Parvularia
2002	Decreto nº 289 - Aprova as <i>Bases Curriculares de la Educación Parvularia</i> (BCEP)
2003	Lei nº 19.864 - Dita normas sobre a Educação <i>Parvularia</i> e regulariza as instalações de Jardins de Infância

2009	Lei nº 20.370 - <i>Ley General de Educación</i> (LGE)
2009	Lei nº 20.379 - <i>Chile crece contigo</i> (CCC)
2010	Decreto 315 - Regulamenta reconhecimentos dos estabelecimentos educacionais
2011	Decreto nº 1.718 - Determina as datas de ingresso na Educação <i>Parvularia</i>
2011	Lei nº 20.529 - Cria o Sistema Nacional de garantia de qualidade da Educação Parvularia, Básica e Média e sua fiscalização
2013	Lei nº 20.710 - Reforma Constitucional: estabelece a obrigatoriedade do segundo nível de transição e cria um sistema de financiamento gratuito desde o nível médio menor
2015	Lei nº 20.832 - Cria autorização de funcionamento de estabelecimentos de Educação <i>Parvularia</i>
2015	Decreto nº 83 - Orientações de adequação curricular para crianças com necessidades educativas especiais
2015	Lei nº 20.835 - Cria a Subsecretaria de Educação <i>Parvularia</i>
2016	Lei nº 20.903 - Cria o sistema de desenvolvimento profissional docente
2017	Lei nº 21.040 - Cria o sistema de Educação Pública
2017	Decreto nº 241 - Modifica o decreto nº 315 e apresenta novos regulamentos para o reconhecimento dos estabelecimentos educacionais
2018	Decreto nº 481 - Aprova as novas <i>Bases Curriculares de la Educación Parvularia</i>

Fonte: Elaboração própria

Sem a pretensão de fazer um relato completo de todos esses marcos legais e regulatórios, nossos esforços centram-se muito mais na tentativa de descrever e situar aqueles que são considerados fundamentais para o desenvolvimento da estrutura, identidade e princípios da educação infantil chilena na atualidade. Deste modo, destacamos já nos anos de 1970 um importante marco para esse segmento educacional. Pela primeira vez é criada no Chile instituições que, inseridas no âmbito do Estado, passaram a ser responsáveis pela educação *parvularia*. No ano de 1970, por meio da Lei nº 17.301, é criada a *Junta Nacional de Jardines Infantiles* (JUNJI) e, no ano de 1975, se cria a *Fundación Nacional de Ayuda a la Comunidad* (FUNACO).

Sobre essas instituições, importa dizer que, no ano de 1990, com o retorno da democracia, FUNACO se transforma em *Fundación INTEGRAL* (INTEGRA). Com isso, abandona uma visão estritamente assistencialista para prestar serviços educacionais (SILVA, FIGUEROA e SANDOVAL, 2020). Nessa perspectiva, atualmente, JUNJI e INTEGRAL se configuram como importantes instituições encarregadas de ofertar Educação Infantil no Chile, mais precisamente, atendem crianças na faixa etária de zero a quatro anos. Embora ambas instituições sejam dependentes e vinculadas à supervisão da *Subsecretaria de Educación Parvularia*, elas se diferenciam em termos de institucionalidade.

Enquanto a JUNJI se configura como uma instituição do Estado do Chile autônoma dependente do MINEDUC, a INTEGRA é uma instituição de direito privado sem fins lucrativos e possui financiamento do Estado. Elas também se diferenciam quanto a oferta de Educação Infantil. No caso da INTEGRA, todos os *Jardines Infantiles* são completamente gratuitos. Já a JUNJI atua por meio de Jardins de Infância de Administração Direta, quer dizer, administrado diretamente pela JUNJI e também com Jardins de Infância Via Transferência de Fundos (VTF), que são supervisionados e financiados pela JUNJI, porém administrados por organizações públicas ou sem fins lucrativos (MINEDUC, 2021).

No que diz respeito a agenda de políticas educacionais para a primeira infância elaborada no período da ditadura militar chilena, Peralta (2012) chama atenção para as muitas tensões e contradições que tiveram lugar, junto com a perda de muitos dos princípios fundadores. Nesta direção, Adlerstein (2012, p.34) argumenta:

Desde finales del 1973, la dictadura militar de Pinochet marcó un nuevo énfasis en la forma de entender la educación parvularia pública. Si bien el nuevo acento continuó inscrito en una perspectiva de compensación social, en lugar de hacerlo desde una política ‘unificadora por la infancia’, lo hizo desde la filantropía. Así, la dimensión pedagógica de la educación parvularia (la estimulación del niño y su libertad en el aprendizaje) se diluyó y fue reemplazada por un asistencialismo remedial. Durante la década de los setenta y ochenta, la acción de voluntariado y beneficencia a través de los jardines infantiles fue la forma de entender la compensación de la infancia desvalida.

Por outro lado, as autoras também destacam que apesar de todas as dificuldades, incluindo também os cortes de orçamentos enfrentadas nesses tempos “sombrios”, é nesse período que se desenvolve a segunda geração de programas oficiais para a educação infantil (PERALTA, 2012; ADLERSTEIN, 2012). Assim sendo, é possível observar, nos anos de 1980, a elaboração de documentos técnicos, ou seja, programas educativos, para os três subníveis que compõem a educação infantil chilena: *Sala Cuna*, *Nivel Medio* e *Nivel de transición*.

Na interpretação de Falabella e Poblete (2020), mesmo com algumas fragmentações, a elaboração desses programas pode ser considerada um avanço. Interessante frisar aqui que os referidos programas apresentam explicitamente objetivos educacionais para as crianças de quatro a seis anos que frequentavam o nível de transição, enquanto que os programas elaborados para as crianças de zero a quatro, ou seja, para a *sala cuna* e *nivel medio*, davam maior ênfase nas questões de saúde e nutrição. Outra medida implementada nesse período, que merece destaque, diz respeito a incorporação do nível

de transição ao sistema escolar, que, para aumentar a cobertura da educação infantil, rompe com a exclusividade da oferta desse nível em Jardins de Infância.

Em nossa interpretação, isso indica que dentro das propostas para a educação das crianças de zero a seis anos coexistiam diferentes perspectivas curriculares, ou seja, a questão da fragmentação entre cuidado e educação, já mencionada, parece continuar prevalecendo. Além disso, essa inserção das crianças que frequentam o *nivel de transicion* no sistema escolar pode incorrer no risco de uma perspectiva de escolarização precoce.

Ainda sobre o período da ditadura militar, não se pode deixar de mencionar que, de maneira geral, as questões educacionais, e aqui principalmente nos referimos a educação infantil, foram impactadas diretamente por esse novo contexto político-econômico. Na esteira de Valenzuela, Labarrera e Rodríguez (2008), podemos afirmar que as mudanças implantadas nesse período influenciam até hoje muitas das políticas educativas. Pois a política social e econômica adotada, que buscou reduzir o tamanho do Estado e implementou uma reforma educacional, pautada na lógica de competências, deu origem a um novo regime, ainda em vigor, que é o do Estado subsidiário.

Este, por sua vez, deixou de ser diretamente responsável pelas escolas do país, se transformando assim, apenas em uma entidade orientadora (VALENZUELA; LABARRERA; RODRÍGUEZ, 2008). Na prática isso significou, por um lado, transferir a administração dos estabelecimentos de ensino públicos para os municípios do país. E, por outro, incorporar um sistema de concessão de um subsídio mensal (voucher) por aluno que frequenta o centro educacional (GARCÍA-HUIDOBRO, 2007). Dessa forma, se criou a figura do *sostenedor educacional*, que assume, perante o Estado, a responsabilidade de administrar uma escola ou colégio de acordo com a lei de subsídios.

Com o advento da democracia nos anos de 1990 e, principalmente, após a adesão à Convenção dos Direitos da Criança (CDC), é possível notar no contexto chileno uma mudança paradigmática nos modos de pensar e estruturar a educação da primeira infância. Sobre a CDC, salienta-se que ela é considerada o instrumento de direitos humanos mais aceito na história universal, sendo, inclusive, ratificada por 196 países¹⁹.

¹⁹ <https://www.unicef.org/chile/informes/convenccion-sobre-los-derechos-del-nino> e <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>

De maneira geral, pode-se dizer que ela oferece uma estrutura para que os países ajustem suas políticas e programas para efetivarem os direitos das crianças. Dentre eles, merece destaque o direito à educação, entendido não apenas como acesso, mas, principalmente, como um espaço que potencialize o desenvolvimento pleno das crianças, constituindo-se, portanto, como um direito à uma educação de qualidade. Para Morales e Cortázar (2012), essa adesão à CDC, sem dúvida, representa o principal marco para a educação infantil no Chile, uma vez que a sua institucionalidade tem sido um tema complexo, sobre o qual vem ocorrendo uma série de mudanças.

Nesta perspectiva, Silva, Figueroa e Sandoval (2020) compreendem que o alinhamento com as agendas políticas dos Organismos Internacionais nas afirmações dos direitos da primeira infância, formalizaram as principais reformas educacionais em curso no Chile com vistas a melhorar a qualidade e ampliar o atendimento da educação infantil no país. De maneira antecipada, já que essa discussão é tratada mais adiante no texto, por mais que a adesão às políticas de alguns Organismos Internacionais seja passível de críticas e tensionamentos, principalmente, por suas perspectivas neoliberais, não se pode negar que elas também representam avanços alcançados no âmbito das políticas educativas para a primeira infância chilena.

Carnoy (2010) ao investigar comparativamente os sistemas educativos de Brasil, Chile e Cuba, argumenta que, no contexto chileno, o sistema educativo se desenvolveu de maneira bastante peculiar. Segundo o autor, os modos de descentralização financeira operados desde o regime militar no Chile, não foram reestruturados com a chegada dos Governos democráticos no século XX. Na verdade, o que se pôde observar foi um reconhecimento formal da desigualdade generalizada do “sistema de mercado” herdado dos militares (CARNOY, 2010. p.45). Nesse sentido, a ideia de mercado educativo é muito presente no contexto das políticas educativas no Chile.

Da leitura do quadro 5, apresentado anteriormente, é possível depreender que nos últimos trinta anos, essas reformas educacionais em curso no Chile têm instalado um marco regulatório e um conjunto de políticas para a educação infantil que têm como foco a garantia da qualidade, a equidade em sua distribuição e a inclusão, neste que, agora, é considerado o primeiro nível do sistema de ensino chileno.

No que se refere aos ordenamentos legais que fundamentam as políticas educativas para a educação infantil chilena, destacamos como principais as seguintes legislações: *Ley*

Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) nº 18.962, de 10 de março de 1990; Lei nº 19.634, de 02 de outubro de 1999, que altera a Constituição Política do Chile e estabelece o reconhecimento da educação *parvularia*; Lei nº 19.771, de 15 de novembro de 2001, que modifica a LOCE nº 18.962 de 1990 no que diz respeito a educação infantil; *Ley General de Educación* (LGE) nº 20.370, de 12 de setembro de 2009; e, Lei nº 20.835, de 05 de maio de 2015, que cria a Subsecretaria de Educação Infantil.

Contudo, convém ressaltar que a LOCE, em sua primeira versão publicada em 1990, sequer menciona o termo educação *parvularia*, da mesma forma, também na Constituição Política do Chile não havia nenhuma referência a esse segmento educativo. Não podemos afirmar ao certo os motivos dessa omissão da educação *parvularia* nas referidas legislações; chama atenção o fato de essa ausência na LOCE ocorrer, principalmente, no ano que o Chile assina a CDC. Em nossa leitura, talvez o contexto sócio-político possa ter influências, já que esse é também o período de transição entre os governos militar e democrático. Outra hipótese por nós aventada se refere à possibilidade de, diante da política econômica adotada, o Estado não querer se comprometer com um novo nível educacional sob sua responsabilidade.

Todavia, nos anos de 1999 e 2001 essa realidade se altera. Com a promulgação das Leis nº 19.634, em 1999, e nº 19.771, em 2001, que, respectivamente, modificam a Constituição Política do Chile e LOCE, o reconhecimento oficial da educação *parvularia* como o primeiro nível do sistema de ensino chileno é, de fato, efetivado. A partir de então, a LOCE passa a ser considerada referência legal para a educação infantil no Chile.

Diante disso, historicamente, LOCE e LGE se constituem nos principais ordenamentos legais da educação *parvularia*. Em tese, essas duas normativas definem os níveis e modalidades existentes no sistema de ensino chileno, bem como seus princípios e finalidades, incluindo aí, portanto, a educação infantil. Apesar de ambas legislações estabelecerem os requisitos mínimos que devem ser exigidos em cada um dos níveis de educação; regularem o dever do Estado de zelar pelo seu cumprimento; e, estabelecerem os requisitos e o processo de reconhecimento oficial dos estabelecimentos e instituições de ensino de todos os níveis, a LGE também regula os direitos e deveres dos membros da comunidade educacional e ressalta seu objetivo de ter um sistema de ensino caracterizado pela equidade e qualidade do serviço. Além disso, ao que tudo indica, a

LOCE parece se caracterizar como possibilidade de resolver os problemas de acesso²⁰ à educação, enquanto a LGE tenta responder aos atuais desafios relacionados à equidade e à qualidade da educação.

Especificamente no que se refere a educação *parvularia*, além das questões acima mencionadas, tanto a LOCE quanto a LGE apontam o dever do Estado em relação ao fomento e desenvolvimento da educação infantil, apresentam a definição e função deste nível educativo, assim como normatizam sobre os reconhecimentos oficiais de seus estabelecimentos. Entretanto, é apenas na LGE que são apresentados os objetivos da educação *parvularia*. Conforme o Art. 28:

Sin que constituya un antecedente obligatorio para la educación básica, la educación parvularia fomentará el desarrollo integral de los niños y niñas y promoverá los aprendizajes, conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan:

- a) Valerse por sí mismos en el ámbito escolar y familiar, asumiendo conductas de autocuidado y de cuidado de los otros y del entorno.
- b) Aprender sus capacidades y características personales.
- c) Desarrollar su capacidad motora y valorar el cuidado del propio cuerpo.
- d) Relacionarse con niños y adultos cercanos en forma armoniosa, estableciendo vínculos de confianza, afecto, colaboración y pertenencia.
- e) Desarrollar actitudes de respeto y aceptación de la diversidad social, étnica, cultural, religiosa y física.
- f) Comunicar vivencias, emociones, sentimientos, necesidades e ideas por medio del lenguaje verbal y corporal.
- g) Contar y usar los números para resolver problemas cotidianos simples.
- h) Reconocer que el lenguaje escrito ofrece oportunidades para comunicarse, informarse y recrearse.
- i) Explorar y conocer el medio natural y social, apreciando su riqueza y manteniendo una actitud de respeto y cuidado del entorno.
- j) Desarrollar su curiosidad, creatividad e interés por conocer.
- k) Desarrollar actitudes y hábitos que les faciliten seguir aprendiendo en los siguientes niveles educativos.
- l) Expresarse libre y creativamente a través de diferentes lenguajes artísticos.
- m) En el caso de establecimientos educacionales con alto porcentaje de alumnos indígenas se considerará, además, como objetivo general, que los alumnos y alumnas desarrollen los aprendizajes que les permiten comprender y expresar mensajes simples en lengua indígena reconociendo su historia y conocimientos de origen (CHILE, 2009).

²⁰ A questão do acesso e cobertura da educação infantil no contexto chileno é apontada por diversos autores como uma demanda que se colocou com certa urgência para a nova agenda de políticas públicas em construção. Segundo Peralta (2012), frente a demanda, foi preciso flexibilizar a oferta educacional com novas formas de atenção que permitissem atingir setores que não possuíam uma proposta adequada às suas características e necessidades. Assim, prossegue a autora: “De esta maneira, se crearon especialmente desde Junji, diversas alternativas para atender a los niños de las zonas rurales (jardines familiares), de las madres temporeras (jardines estacionales), de zonas de alta dispersión poblacional (jardín a distancia), de madres que trabajaban en el hogar (sala cuna en el hogar) y de los pueblos originarios (Programa de Atención a Párvulos de Comunidades Indígenas), que fue el primero en su género, en 1991. Estas y otras alternativas implicaron el diseño de currículos a través de modalidades no formales, donde se cuidó favorecer criterios de calidad que los hicieran equivalentes a un programa desarrollado a través del sistema formal” (PERALTA, 2012, p.66).

Nesse sentido, interessa frisar que o engendramento da LGE se dá no contexto de mobilizações estudantis e sociais²¹, além de marcar o início de uma grande reforma na educação chilena, principalmente, na educação das crianças de zero a seis anos. A partir dela, outras importantes normativas que vão afetar diretamente esse nível de ensino também foram criadas, entre elas destacamos a *Ley de Aseguramiento de la Calidad*, a *Ley de Carrera Docente* e a *Ley del nuevo Sistema de Educación Pública*.

Segundo Silva, Figueroa e Sandoval (2020), essa nova agenda de políticas educacionais se funda num contexto social democrático em constantes transformações e assume, como desafio, a construção de um Chile mais diverso e inclusivo. Nessa perspectiva, se pretende uma educação infantil que seja: de qualidade, laica, inclusiva, equitativa e respeitosa com a diversidade. E também que considere os direitos e trajetórias das crianças, sem distinção de sexo, raça, religião, habilidades, cultura, origem e situação econômica das famílias. Nessa direção, essas novas políticas reafirmam e destacam a centralidade da criança e seu reconhecimento como sujeito de direitos, quer seja nos processos educativos, quer seja nas próprias políticas públicas para a primeira infância.

Diante disso, nota-se que nas políticas mais atuais três eixos aparecem como centrais para o fortalecimento da educação infantil chilena. O primeiro diz respeito à institucionalidade. Para explicar a importância desse eixo para a educação das crianças de zero a cinco anos no Chile, convém esclarecer que o sistema educativo chileno possuía uma multiplicidade de instituições que contavam com diferentes normativas, financiamentos e condições de ensino (MORALES; CORTÁZAR, 2012).

Com isso, muitas vezes, se observava uma duplicidade de funções para algumas questões, enquanto que para outras, não havia uma instituição responsável. Nesse sentido, a criação da Subsecretaria de Educação Infantil representou uma revisão desta problemática, favorecendo, assim, a ordenação e modernização do setor, separando as funções de desenho de políticas, fiscalização, avaliação e prestação de serviço (MINEDUC, 2017).

²¹ De acordo com Bellei (2018), o movimento estudantil de 2006 se constituiu numa grande mobilização da organização estudantil e se expandiu nacionalmente. Ela também é conhecida como a “revolução dos pinguins”, em alusão a um apelido que os estudantes do ensino fundamental e médio recebem no Chile, em função do uniforme escolar chileno, que os assimila a um pinguim. Esse movimento fez uma ampla crítica à educação chilena e impactou a opinião pública e o recém-inaugurado quarto governo democrático. Com isso, se abriram as portas para uma virada significativa na direção das políticas educacionais chilenas. Informações sobre esse movimento também estão disponíveis em: <https://web.archive.org/web/20080310232536/http://www.tercera.cl/medio/articulo>

O segundo eixo está relacionado à cobertura, particularmente, com a ampliação do atendimento na faixa etária de zero a quatro anos, por meio da criação de creches e jardins de infância com novos padrões de qualidade que, para os níveis de transição, buscam a universalização. Por fim, o terceiro, trata da definição de novos padrões de qualidade que, entre outras coisas, considera a quantidade de crianças atendidas por sala, as novas perspectivas educacionais, bem como, a regulamentação de todos os jardins de infância que recebem contribuições do Estado mediante reconhecimento oficial. Como síntese, conforme o MINEDUC (2017), a reforma e modernização da educação infantil chilena pode ser apresentada da seguinte forma:

Quadro 6 - Componentes da Reforma da educação infantil

Modernização da institucionalidade	Melhoria da Qualidade	Acesso, inclusão e permanência	Docência	Infraestrutura
- Criação da Subsecretaria de Educação Infantil. - Lei de autorização de funcionamento do estabelecimento.	- Atualização das bases curriculares. - Padrões de qualidade e de funcionamento.	- Padrões de qualidade e de funcionamento. - Aumento das cotas para crianças de 0 a 4 anos.	- Marco do Bom ensino.	- Novos padrões de funcionamento e de qualidade.

Fonte: Mineduc (2017, p. 89, nossa tradução).

Dada a centralidade que a dimensão da qualidade vem assumindo nos discursos políticos para a educação infantil, é interessante notabilizar a leitura que Adlerstein (2012, p. 36) tem feito do assunto. Nas palavras da autora:

Si bien la relevancia de la calidad resulta indiscutible en la actual agenda política del nivel parvulario, el concepto ha permanecido socialmente ambiguo. En efecto, el asunto de la calidad se ha convertido en uno de los pilares (discursivos) de la política educativa del nivel parvulario y de su ‘sentido común’ (Casassus, 2003; García-Huidobro, 2006; Peralta, 2008), pero ello no tiene que ver con su precisión técnica, sino que justamente con su carácter difuso. La calidad de la educación parvularia aparece en el discurso político como un concepto signifiicante, movilizador, cargado de fuerza emotiva y valórica, manejándose extensivamente en la sociedad. Sin embargo, “su fuerza y su riqueza radican precisamente en su ambigüedad, porque reflejan el ‘algo más’ que es necesario construir socialmente como todo objeto de construcción cultural” (Casassus, 2003, p. 67).

Nesse sentido, depreendemos que uma educação infantil de qualidade se constrói a partir da superação dos contrastes existentes entre os discursos políticos e as realidades vivenciadas nos cotidianos das instituições educativas. Ou, como argumenta Adlerstein (2012), somente uma política consistente e articulada, com os contextos reais nos quais se concretiza, com a justiça social e com o reconhecimento dos sujeitos que compõem a educação infantil, poderia dar conta dessa qualidade pretendida.

Ademais, também é importante considerar que esse processo de desenvolvimento de políticas públicas para a educação infantil chilena não prescindiu da elaboração de propostas curriculares como um dos meios para sua efetivação no interior das instituições educativas. Neste contexto, no âmbito das agendas políticas mais contemporâneas, ocorreram duas reformas curriculares da educação infantil. A primeira se inicia no ano de 1997²² e é finalizada em 2001 com a elaboração e publicação das “Bases Curriculares de la Educación Parvularia” (BCEP). A segunda, consiste na elaboração das novas BCEP, publicada em 2018²³ que, na verdade, corresponde a uma modificação e atualização da versão anterior.

Assim, podemos dizer que as novas bases curriculares incorporam, por um lado, as mudanças ocorridas na agenda das políticas educativas para pequena infância e, por outro, as atualizações dos conhecimentos produzidos sobre as crianças e suas aprendizagens, bem como as contribuições no campo da pedagogia da educação infantil (MINEDUC, 2018).

Ainda sobre essa atualização curricular, salientamos que ela também responde a um requisito legal imposto pela LGE nº 20.370 que, de maneira inédita na educação infantil chilena, ao reconhecê-la como um direito social e definir seus objetivos gerais de formação, impõem às propostas curriculares, em atualização, a necessidade de sistematização dos objetivos e contextos de aprendizagens contextualizados às novas concepções de infância, de educação, demandas sociais e culturais vivenciadas nesses últimos anos.

Além das reformas curriculares implementadas, merece destaque a extensa produção de documentos didático-pedagógicos, técnicos e científicos que vêm sendo elaborados tanto pelo MINEDUC, via Subsecretaria de Educação *Parvularia*, como pela JUNJI e INTEGRA. Muitos desses documentos, principalmente os didático-pedagógicos, são indicados como materiais de apoio e orientação às práticas desenvolvidas pelas

²² De acordo com MINEDUC (2002), no ano de 1997, representantes de diferentes setores da educação infantil, como JUNJI, INTEGRA e MINEDUC, criam a Comissão Nacional de Educação Infantil, formando um primeiro grupo de estudos para abordar o assunto da reforma curricular. Finalizado o pré-relatório, dão início a criação da Unidade de Currículo e Avaliação, encarregada de levar a cabo este processo. Assim, em agosto de 1998, esta Unidade começou a trabalhar nos diferentes processos que levaram à elaboração e conclusão das Bases Curriculares da Educação Infantil em 2001.

²³ Sobre a elaboração das novas BCEP, interessante ressaltar que, diferentemente da versão de 2001, nesse processo, além das equipes técnicas da JUNJI, INTEGRA e MINEDUC, participaram de sua construção mais de 5.000 profissionais ligados à educação infantil. Dessa forma, desde 2014, professores e professoras da educação infantil, auxiliares técnicas, diretores, acadêmicos e investigadores se juntaram ao debate e elaboração desta nova referência curricular para a educação infantil chilena (MINEDUC, 2017).

professoras e professores. No quadro 7 elencamos os documentos produzidos pelo MINEDUC²⁴ desde a elaboração das novas BCEP em 2018.

Todavia, convém esclarecer que a biblioteca digital do MINEDUC conta com um acervo de aproximadamente mil publicações sobre a educação infantil chilena. Essas publicações se diversificam em autorias, ou seja, em documentos oficiais assinados pelo próprio MINEDUC e Subsecretária da Educação *Parvularia*, como também textos e documentos diversos assinados em parceria, ou não, com a JUNJI, INTEGRA, Organismos Internacionais, professores universitários e demais pesquisadores. Além disso, como já mencionado, esses documentos se constituem em materiais didático-pedagógicos e curriculares, textos informativos e normativos, relatórios técnicos, relatórios de avaliações, relatórios de pesquisas, produções de conhecimentos diversos sobre a pequena infância e sua educação, entre eles livros, artigos, revistas.

Diante deste extenso acervo, optamos por priorizar aqui a apresentação daqueles que se constituem em documentos orientadores das práticas pedagógicas desenvolvidas na educação *parvularia* e produzidos a partir das perspectivas de políticas e propostas curriculares mais atuais. Dito de outra forma, definimos que a publicação das novas BCEP seria o recorte temporal mais adequado para a ilustração pretendida. Qual seja, demonstrar os espaços que a educação infantil chilena vem ocupando nos diferentes âmbitos que envolvem a implantação de políticas públicas.

Quadro 7 - Documentos elaborados pelo MINEDUC para orientar a Educação Infantil chilena

Ano	Título da publicação
2018	BCEP
2018	Orientaciones Técnico-Pedagógicas para el nivel de Educación Parvularia: Buen Trato; Planificación y Evaluación; Familia en Contextos Educativos; Convivencia y Ciudadanía.
2019	Orientaciones Técnico-Pedagógicas para el nivel de Educación Parvularia: Ambientes de Aprendizaje; Lenguaje Verbal.
2019	Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia
2019	Talleres de Reflexión: Taller BCEP N° 1 - remirado la planificación y evaluación; Taller BCEP N°2 - Evaluación para a Aprendizaje; Taller Complementario - Principios Pedagógicos de la Educación Parvularia.
2019	Orientaciones Jurídicas: Consejos Parvularios; Formación Ciudadana; Salidas Pedagógicas; Proyecto Educativo Institucional
2019	Talleres MBE EP: Guia para Jornada de reflexión; Jornada de reflexión.
2020	Orientaciones técnico pedagógicas para la flexibilización y ajuste curricular en niveles de Educación Parvularia
2020	12 Documentos para familias
2020	Orientaciones para Planificar y Evaluar a Distancia en el Nivel de Educación Parvularia: Un Desafío para los Equipos Pedagógicos en Contexto Covid-19.

²⁴ Fonte de consulta: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/discover?query=educaci%C3%B3n+parvularia+>

2020	Fichas pedagógicas para la priorización curricular
2020	Desarrollo de la afectividad y la sexualidad: Orientaciones para el nivel de Educación Parvularia
2021	Desarrollo de habilidades lingüísticas

Fonte: Elaboração própria

Embora não tenhamos a intenção de comentar e analisar essas produções, é interessante observar que no contexto de pandemia, além de materiais pedagógicos para auxiliar e orientar os professores durante esse novo formato de ensino remoto, também foram criados materiais destinados às famílias. Esse foi um dado que nos chamou atenção quando pensamos e comparamos com a realidade vivenciada no contexto brasileiro. Do lado de cá, vivenciamos um completo descaso do Governo Federal em relação à pandemia, que não deixou de afetar a área da educação. Com os atrasos na elaboração de planos, pronunciamentos ou orientações por parte do MEC, coube aos municípios, com base em normativas dos Estados, definirem seus planos e estratégias de ensino durante a pandemia.

Voltando à contextualização dos processos de desenvolvimento da educação infantil chilena e, conseqüentemente, ao tema das políticas educativas para as crianças de zero a seis anos, não podemos ignorar a dimensão paradoxal que envolve a construção e efetivação dessas políticas. Quer dizer, enquanto produto social e historicamente situado, essas políticas vêm sendo geradas a partir de um confronto de duas lógicas distintas, ou seja, um neoliberalismo herdado das agendas de um governo ditatorial com uma democracia em construção que pretende diminuir as desigualdades sociais.

Nessa linha de pensamento, embasados em Valenzuela, Labarrera e Rodríguez (2008), cabe afirmar que o governo militar chileno, ao deixar como herança um modelo econômico baseado nos princípios do livre mercado, diminuiu, sistematicamente, a influência do Estado na educação. Assim, privatizada, a educação no Chile se torna mais um elemento capaz de ampliar as desigualdades sociais. Por outro lado, nas palavras dos autores:

Con el retorno a la democracia se ha puesto énfasis en la necesidad de contar con un sistema educativo capaz de asegurar calidad y equidad, pretendiendo así acortar la brecha social por medio de la educación, sin que ello signifique un quiebre con la estructura neoliberal imperante. De esta forma, nos encontramos con políticas que buscan cambios significativos a nivel de logros de aprendizajes, sin que esto implique reformas sustanciales en la estructura administrativa existente. Una política que le atribuye a la educación la responsabilidad de acortar la brecha social que el modelo económico no ha sido capaz de subsanar (VALENZUELA; LABARRERA; RODRÍGUEZ, 2008, p. 129).

Para Rojas (2016), embora as políticas educacionais para a primeira infância estejam em busca da equidade e compensação social por meio de uma educação *parvularia* fundamentada nos princípios democráticos e na CDC, ainda não conseguiram se libertar dos sentidos e influências do modelo neoliberal. Na compreensão de Adlerstein (2012), o desenvolvimento de uma educação infantil fundada no direito da primeira infância à uma educação de qualidade, não ocorreu alheio à instalação de um negócio socialmente lucrativo, similar a uma empresa, geradora de capital humano avançado.

Em síntese, nos diferentes discursos produzidos nessas agendas políticas que estruturam a educação infantil chilena, é possível notar argumentos desde perspectivas mais críticas e progressistas vinculadas aos movimentos sociais, até visões mais neoliberais baseadas na eficiência do sistema, a liberdade das famílias escolherem o atendimento a essas instituições e o otimismo colocado na capacidade de melhorar, substituindo os jardins públicos (ou de administração direta) por aqueles administrados por terceiros (ADLERSTEIN, 2012).

Por fim, salientamos que, apesar desta influência neoliberal, essas transformações ainda estão em curso no Chile, de maneira que, nos últimos anos, tem-se observado diversos movimentos sociais que lutam contra essas influências. Como exemplo de alguns avanços, podemos citar um maior investimento na qualidade da formação inicial e na criação de uma carreira docente com novas e melhores condições de trabalho. O próprio MINEDUC tem reconhecido que, embora tenha havido muitos avanços substanciais na ampliação da cobertura para as crianças de quatro a cinco anos, a ampliação da oferta de vagas para as crianças de zero a três anos ainda se constituem em desafios a serem enfrentados.

Das transformações que ainda estão em curso no contexto chileno, não podemos deixar de mencionar a elaboração da nova Carta Magna, ou seja, da Nova Constituição Política do Chile. Apesar de ter sido rejeitada em plebiscito realizado no dia 04 de setembro de 2022, é importante ressaltar as principais discussões realizadas na convenção constituinte, especialmente no que diz respeito às menções que sobre os direitos das crianças e a educação *parvularia*.

Criada após uma mobilização popular²⁵ por melhores condições de vida, a Convenção Constitucional chilena, formada por 155 constituintes, elegidos de forma paritária entre homens e mulheres, resultou na elaboração da proposta de Nova Constituição. Após um ano de elaboração, o texto é composto de 178 páginas e 388 artigos. Dentre as principais mudanças propostas pelo novo texto, destacamos a definição do Chile como um Estado Social Democrático de Direito, em detrimento do Estado Subsidiário e como um Estado Paritário e Plurinacional²⁶ (CONVENCIÓN CONSTITUCIONAL, 2022).

No caso específico das políticas para a educação infantil e para as crianças, destacamos o Artigo 26. Com ele, o tema da infância parece ganhar importante visibilidade no contexto político e educacional chileno. Deste modo, ao assumir que as crianças são titulares dos direitos estabelecidos na referida constituição, em seu parágrafo 2 determina:

El Estado tiene el deber prioritario de promover, respetar y garantizar los derechos de niñas, niños y adolescentes, resguardando su interés superior, su autonomía progresiva, su desarrollo integral y su derecho a ser escuchados y a participar e influir en todos los asuntos que les afecten, en el grado que corresponda a su nivel de desarrollo en la vida familiar, comunitaria y social.

Isso posto, compreendemos que nesse processo de elaboração da nova constituição, o Chile vem assumindo que suas infâncias não estão invisibilizadas ou negadas.

2.3 APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE BRASIL E CHILE

Neste primeiro exercício de comparação, o qual implica uma leitura da realidade chilena pelas lentes de uma pesquisadora brasileira, talvez não seja demasiado afirmar que, apesar das muitas semelhanças identificadas entre as duas realidades investigadas, não se pode ignorar as diferenças históricas e sociais entre elas. Por outro lado, no

²⁵ Essa mobilização ocorreu no ano de 2019 e ficou marcada por uma onda de protestos populares que levou milhares de pessoas às ruas para reivindicar novas e melhores condições de vida. A partir dela foi realizado um plebiscito, que obteve a aprovação de 80% da população, para elaboração de uma nova Constituição.

²⁶ Essa mudança, transformaria, e muito, o papel do governo na sociedade chilena. Na proposta de Estado Social Democrático de Direitos, o Chile se responsabilizaria pela diminuição das desigualdades e pelos direitos sociais. No que se refere ao Estado paritário, a proposta de nova constituição determinava que 50% dos cargos de todos os órgãos do governo e de empresas públicas deveriam ser ocupados por mulheres. O Estado plurinacional seria um reconhecimento intercultural do país, principalmente das populações indígenas com demarcação de terras, representação política e autonomia administrativa, regional e ecológica (CONVENCIÓN CONSTITUCIONAL, 2022).

desenvolvimento desta pesquisa, temos percebido que a maior dificuldade de estudos comparados com outras realidades nacionais está no fato de que essas diferenças históricas, sociais, culturais, políticas e econômicas não são de fácil, ou imediata, apreensão para o olhar estrangeiro. Assim, frente a esse desafio, mesmo não descrevendo e apresentando aqui todas as diferenças que constituem as realidades brasileira e chilena, ressaltamos que não as ignoramos em nossas análises.

Convém destacar que, no âmbito das políticas públicas destinadas à educação das crianças de zero a cinco anos, o que mais nos chama atenção são algumas diferenças que emergem das formas de organização político-econômicas de Brasil e Chile. Enquanto Estado Unitário, as ações do Governo chileno só é limitada pelas fronteiras do país. Já o Brasil, por se configurar como um Estado Federativo, convive com a existência de outros níveis de governo, com competências autônomas e complementares.

No que se refere às análises das semelhanças e diferenças identificadas nos modos como os países investigados vêm implementando as políticas educacionais para a primeira infância, a despeito de nossa descrição dos contextos priorizar alguns marcos legais e uma estrutura de apresentação que conote certa linearidade na trajetória da educação infantil, isso não significa desconsiderar a complexidade envolvida nesse processo. Ou ainda, embora tenhamos optado por trabalhar com a dimensão discursiva e documental da produção de políticas educacionais de âmbito nacional, também não ignoramos que a construção da educação infantil se efetiva em outras duas instâncias. Uma se refere a gestão político-administrativas de âmbito mais local e contextualizado, como as secretarias de educação municipais no caso brasileiro e a JUNJI e Integra no caso chileno. Outra, a instância das práticas pedagógicas, representa a realidade educativa vivenciadas pelas crianças no cotidiano das instituições educativas. (LOPES e MAINARDES)

Deste modo, podemos dizer que a história da educação infantil nos dois países não se desenvolve de maneira linear; pelo contrário, é construída a partir de diferentes propósitos e racionalidades, misturando, inclusive, avanços e retrocessos. Ilustra isso: os distintos movimentos sociais que atravessam sua história, com destaque para o ingresso das mulheres no mercado de trabalho; as diferentes visões e funções atribuídas a esse segmento de ensino, que já oscilaram entre as lógicas assistencialistas e de escolarização precoce; o caráter mais feminilizado atribuído à atuação com educação da

pequena infância, que coloca em debate a questão da maternagem e da profissionalização docente; e, os notáveis avanços em termos de ampliação da cobertura da educação infantil, concomitante aos riscos de retrocesso e precarização da sua qualidade de oferta.

Por certo, além desses pontos de convergência, da descrição dos contextos e trajetórias da educação infantil anteriormente realizada, depreende-se que existem mais aproximações do que distanciamentos entre as políticas públicas para a educação infantil de Brasil e Chile. Em princípio, também podemos citar que ambos países se aproximam: na marginalidade histórica atribuída à educação infantil no que se refere aos seus sistemas de ensino; no fato da educação infantil pública não ter figurado como tema relevante nas suas agendas políticas, sendo, inicialmente, considerada uma ação de responsabilidade da família, a ser realizada no contexto privado familiar; nas mudanças sociais vividas com transição de uma ditadura militar para um sistema democrático; na adesão e assinatura da CDC; no reconhecimento dos direitos das crianças de zero a cinco anos, principalmente no que se refere a uma educação de qualidade; no alinhamento às políticas educacionais definidas por organismos internacionais/multilaterais²⁷; no avanço na elaboração de legislações e políticas específicas para a educação da pequena infância; na inclusão oficial da educação infantil ao seus sistemas de ensino, conforme ilustra o quadro 8; na elaboração de currículos nacionais para orientar essa segmento educativo; e, na vinculação da educação infantil ao desenvolvimento econômico do país.

Quadro 8 - Organização dos Sistema de Ensino de Brasil e Chile

Níveis de Ensino	Brasil	Chile
Educação Infantil	Primeira Etapa da Educação Básica.	Dividida em: - <u>Berçário</u> : atende crianças de 84 dias a 2 anos (não obrigatória); - <u>Nível Médio</u> : atende crianças de 2 a 4 anos (não obrigatório); - <u>Nível de Transição</u> : de divide em Primeiro nível e atende crianças de 4 a 5 anos (não obrigatório) e Segundo Nível atende crianças de 5 a 6 anos (Obrigatório desde 2013);

²⁷ Esses organismos, ou instituições, se constituem em entidades supranacionais criadas no contexto das relações internacionais estabelecidas, ou seja, tratados e acordos firmados entre os diferentes países que as compõem. Têm como objetivo incentivar e fiscalizar a permanente cooperação entre seus membros para o alcance de metas e objetivos comuns, bem como, estimular o desenvolvimento político, econômico, educacional, saúde e segurança (TAVARES, 2009; DECICINO, 2013).

Educação Básica	Obrigatória e se divide em três etapas a saber: - <u>Educação Infantil</u> , que se subdivide em Creche, atendendo as crianças de 6 meses a 3 anos e 11 meses (não obrigatória) e Pré-escola, atendendo as crianças de 4 a 5 anos e 11 meses (Obrigatória desde 2016); - <u>Ensino Fundamental</u> , obrigatório, tem duração de 9 anos, é subdividido em anos iniciais (1º ao 5º anos) e anos finais (6º ao 9º ano); - <u>Ensino Médio</u> , obrigatório, tem duração de 3 anos, pode ser regular ou profissionalizante.	Obrigatória, tem duração de 8 anos e se divide em Ciclo I e Ciclo II.
Ensino Médio	Compõe a Educação Básica.	Obrigatório, tem duração de 4 anos: os dois primeiros de formação geral e os dois anos finais de formação Científico, Humanista ou Técnico Profissional.
Educação Superior	Educação Superior	Educação Superior

Fonte: elaboração própria com dados do MEC e MINEDUC

No que diz respeito aos distanciamentos, por entendermos que Brasil e Chile se diferenciam em questões mais pontuais, que muitas vezes atravessam as próprias convergências entre eles, optamos por apresentar e discutir essas diferenças de maneira integrada e contextualizada às semelhanças identificadas e às análises delas empreendidas.

Em relação às similitudes observadas, podemos afirmar que Brasil e Chile têm experimentado profundas e contínuas mudanças nos modos de institucionalizar a educação da primeira infância. Mesmo que a existência de instituições destinada ao atendimento das crianças pequenas remonta a meados do século XIX, dado suas características mais assistencialistas, essas instituições ficaram por muitos anos à margem dos sistemas nacionais de ensino.

Corroborando nossa análise, uma pesquisa comparada da educação infantil nos países do Mercosul (BRASIL, 2013) evidencia três grandes semelhanças em seus processos de desenvolvimento. A divisão entre assistência/cuidado e educação, a precedência temporal do modelo assistencialista, bem como, a renda familiar ou classe social como fator determinante para a criança frequentar uma ou outra instituição, além de figurarem como elementos de semelhanças entre os países, também indicam que o desenvolvimento da educação infantil nesses contextos estão mais diretamente ligados a

acontecimentos históricos e organizações sociais mais amplas, dos que estritamente questões pedagógicas (BRASIL, 2013).

Na leitura que fazemos desses processos históricos, não seria equívoco afirmar que o desenvolvimento da educação infantil no Brasil e Chile é marcado pela diferenciação de funções de acordo com a classe social e a idade das crianças. Ou seja, às crianças oriundas de classes sociais menos favorecidas são destinados atendimentos de caráter mais assistencialistas; em contrapartida, as crianças mais abastadas frequentavam os jardins de infância. No caso da diferenciação etária, se dedicavam cuidados e assistência às crianças de zero a três anos, ao passo que, para as crianças de quatro a seis, destinava-se à educação pré-escolar.

Nos dois países, o modelo atual de educação infantil só começa a se desenhar a partir dos anos de 1990, mais especificamente, com a assinatura e adesão à CDC e com o movimento de redemocratização vivido por eles. Antes de prosseguir, interessa fazer uma importante ressalva sobre esse movimento e as mudanças na educação infantil dele decorrente. Em nosso entendimento, se numa análise macro, Brasil e Chile se aproximam, em questões mais específicas observa-se algumas diferenças pontuais; ainda que estas, talvez, não sejam significativas no âmbito mais geral, elas podem explicar algumas diferenças apresentadas a seguir.

Nesse sentido, destacamos que, de modo geral, as ditaduras militares brasileira e chilena se assemelham pela intensa repressão e censura que as constituíram, e, se diferenciam nos seguintes fatos: no Brasil, o regime militar teve início em 1964 se encerrando em 1985; nesses 21 anos, a ditadura brasileira contou com cinco governantes; no Chile, a ditadura data de início em 1973 e término em 1990, com duração de 17 anos; o regime ditatorial chileno teve apenas um governante (MEMÓRIAS DA DITADURA, 2014).

Em relação às influências dessas diferenças no contexto da educação infantil, dois elementos podem ser pontuados. O primeiro diz respeito à própria assinatura da CDC; enquanto Brasil faz sua adesão cinco anos após o término de sua ditadura, no Chile, isso acontece de maneira concomitante ao seu encerramento. Já o segundo elemento se refere a elaboração das Constituições Políticas dos respectivos países. No caso brasileiro, nota-se que as revisões e elaborações de novas Cartas Constitucionais emergem com o retorno à democracia, mais precisamente sua publicação data de 1988. Deste modo, já nesse período, passam a reconhecer a criança como cidadã e sujeito de

direitos e a educação infantil como dever do Estado. Por outro lado, no contexto chileno, a Constituição Política, ainda em vigência, do país é elaborada exatamente no período da ditadura, quer dizer, em 1980. Mesmo que esteja em curso um processo, como já mencionado, de elaboração de uma nova Constituição para o Chile, não se pode ignorar que a que está em vigência ainda é a de 1980.

Todavia, se consideramos os aspectos mais amplos, apesar dessas diferenças, Brasil e Chile se aproximam no fato de que a educação infantil passa a compor seus sistemas nacionais de ensino ainda nos anos de 1990. Mais especificamente, em 1996 com a publicação da LDB nº 9.394 no contexto brasileiro, e, em 1999/2001 no contexto chileno, com as publicações das Leis nº 19.634/1999 e nº 19.771/2001, que alteram, respectivamente, a Constituição Política do Chile e a LOCE.

No que diz respeito ao sistema educativo, importa destacar que nos dois países a educação infantil é reconhecida como um tempo-espaço específico para educação e cuidado das crianças de zero a cinco/seis anos. No caso brasileiro, o sistema educacional é regulamentado pela LDB nº 9.394 de 1996 e no caso chileno, pela LGE nº 20.370/09; interessa frisar que ambas legislações preveem como objetivo geral da educação infantil o desenvolvimento integral das crianças, nos seus aspectos físico, social, afetivo e cognitivo.

Entretanto, pesquisadores de ambos contextos (ROCHA, 2011; FALABELLA; POBLETE, 2020; PARDO; OPAZO; RUPIN, 2021) vêm sinalizando que, apesar desses discursos presentes nos documentos, é notável a pressão por um ensino de conteúdos de aprendizagens específicas, como o letramento e alfabetização precoce, bem como, pela formalização dos tempos e espaços educativos à lógica da escolarização formal ou à forma escolar.

Por outro lado, no âmbito acadêmico do debate, é possível identificar outro movimento que vai de encontro a este, quer dizer, em oposição a essa lógica, Rocha (2001), Kramer (2009), López de Maturana (2010), Calvo (2014; 2016; 2017) e Moreno (2018) advogam por uma educação que respeite os tempos das crianças, seus processos de aprendizagens e seu protagonismo.

A partir dos anos 2000 e 2010, importantes reformulações das políticas educacionais para a primeira infância foram implementadas em ambos países, provocando, com isso,

novas revisões das perspectivas e concepções educacionais adotadas e enfatizando a busca da qualidade dos processos educativos.

Deste modo, nestes discursos, similar ao que vem ocorrendo no debate acadêmico, se observa uma ampla defesa da identidade da educação infantil com “valor em si mesma” e sua articulação com as etapas posteriores da escolarização. Nesse sentido, a especificidade pedagógica desse segmento educativo apresenta princípios, objetivos, proposta de organização dos tempos e espaços e das experiências de aprendizagens com base nas necessidades das crianças pequenas e no seu protagonismo.

Assim, deste período em diante, observa-se que a educação infantil de Brasil e Chile passou a contar com currículos nacionais. Ou seja, as instituições educativas da primeira infância contam com diretrizes curriculares de âmbito nacional que orientaram a elaboração de suas respectivas propostas pedagógicas.

Todavia, interessa chamar atenção para algumas divergências que identificamos nos discursos políticos que fundamentam tais propostas. Em nosso entendimento, o discurso que diz reconhecer a educação infantil com “valor em si mesma” e não como uma etapa que apenas visa preparar as crianças para o futuro se contrasta com o entendimento da OCDE²⁸ (2002) de que a educação infantil é uma oportunidade e garantia de que todas as crianças se beneficiem de condições necessárias para estarem prontas a aprender quando ingressarem na escola de ensino fundamental.

De maneira análoga, também é possível problematizar o discurso que, além da ênfase dada à promoção da qualidade da educação infantil, enfatiza os direitos das crianças e o protagonismo infantil. Segundo Lamare (2016), apesar dos argumentos sobre os direitos das crianças, as políticas para a educação infantil respondem a objetivos e interesses diversos. Ou seja, além do direito à assistência e à educação, ela atende a necessidade das mulheres ingressarem no mercado de trabalho e as narrativas de promoção do desenvolvimento econômico e da produtividade do país²⁹, que veem esse segmento

²⁸ A Organização Cooperativa de Desenvolvimento Econômico é um organismo multilateral que exerce importante influência nas agendas das políticas educacionais para a primeira infância de Brasil e Chile.

²⁹ Ao analisar os relatórios de avaliação das políticas de educação infantil no Brasil e na América Latina empreendidos por distintos organismos internacionais, Lamare (2016) constata que as justificativas da educação infantil são muito voltadas às questões econômicas. Segundo a autora, os relatórios produzidos pelo MEC (2009), pelo Banco Mundial (2011) e pela OECD (2002, p. 60) enfatizam que: o acesso universal à educação infantil é um elemento fundamental numa sociedade mais coesa; o investimento na educação e cuidado na primeira infância geraria a construção de uma nova cidadania, baseada na compreensão do mundo a partir dos interesses e valores de cada indivíduo e precavendo a sociedade de gastos com assistência social e os chamados problemas sociais; e ainda, as verbas destinadas às crianças pequenas, consideradas em situação de risco, “[...] estimulam a capacidade de se tornarem indivíduos

educacional como um elemento estratégico nesse sentido. Deste ponto de vista, convém chamar atenção para as brechas existentes entre os discursos políticos e a efetivação deles.

Nessa direção, cabe destacar nossa compreensão de que, em ambos contextos, também é possível identificar outros contrastes e incoerências nesses discursos políticos da educação infantil, principalmente, naquilo que diz respeito aos direitos das crianças. No que se refere ao processo de universalização, embora reconheçam as crianças de zero a cinco anos como sujeito de direitos à uma educação infantil de qualidade, o quadro 9, apresentado a seguir, ilustra que as atenções e interesses quanto a obrigatoriedade e universalização são destinadas às crianças a partir de quatro anos, no caso brasileiro, e cinco anos de idade, no contexto chileno.

Quadro 9 - Dados da educação infantil em perspectiva comparada

Obrigatoriedade, cobertura e investimento na Educação Infantil		Brasil	Chile
	Obrigatoriedade	a partir dos 4 anos	a partir dos 5 anos
Cobertura	crianças de 4 e 5 anos	93%	97%
	crianças de 2 a 3 anos	56%	44%
	crianças de 0 a 1 ano	13%	12%
Investimentos	Investimento em educação % relativo ao PIB	4%	5,4%
	Investimento em educação Infantil % relativo ao total de gastos com a educação	10%	16%

Fonte: elaboração própria baseada nos dados de relatórios da UNESCO (2020); MINEDUC (2020) e MEC (2020).

Da mesma forma, observa-se que, contraditoriamente, por mais que se reconheçam e até mesmo ampliem os direitos dessas crianças, o papel do Estado no provimento desses direitos, quando não relativizado, é ainda muito baixo, representando apenas 10% do total de todo seu investimento em educação. A nosso ver, isto se configura como mais uma evidência de que as questões econômicas, particularmente representadas pela influência de políticas neoliberais e, conseqüentemente, pela privatização da educação infantil³⁰, seguem influenciando e determinando as políticas educacionais para a pequena infância.

Além dessas incoerências, interessa mencionar os contrastes entre os discursos políticos e a realidade vivenciada nas instituições educativas da primeira infância brasileira e

autônomos e auto-suficientes, além de precaver a sociedade contra potenciais gastos advindos da dependência em relação à assistência social, à delinquência e a outros problemas sociais”.

³⁰ Mais evidente no contexto chileno.

chilena. A partir dos estudos realizados por Falabella, Poblete (2020) e Barbosa (2014), depreende-se que os baixos investimentos nessas instituições, os problemas com a desvalorização profissional e a precariedade de muitas realidades contrastam com a relevância atribuída à educação infantil no discurso público.

Próximo a essa compreensão, Moreno (2018) considera que tanto no contexto mais geral da América Latina quanto no Chile, em particular, muitas vezes, as realidades concretas nas quais as políticas educacionais se inserem são desconsideradas. E isto, na visão do autor, é problemático uma vez que não considerar ou considerar apenas parcialmente uma realidade repleta de desigualdade em distintos aspectos (classe social, de gêneros, etnias, geracionais, entre outras), tem se convertido na implementação de instituições de educação infantil homogêneas e descontextualizadas dos territórios onde estão situadas e, principalmente, das necessidades e direitos das crianças que a frequentam.

Dito isso, ao retomar as principais semelhanças identificadas nas configurações das políticas de educação infantil de Brasil e Chile, reiteramos que, ao que tudo indica, na atualidade, às necessidades de ampliação das matrículas, acesso e qualidade, a regularização do funcionamento das instituições, a formação profissional dos professores e a orientação curricular, se configuram, igualmente, como importantes metas e demandas nos discursos políticos desses países para com esse segmento educativo.

Como dito, essas similaridades identificadas nos contextos brasileiro e chileno, que se manifestam tanto no âmbito das políticas públicas como também nas incoerências identificadas e nos desafios e vivenciados com a educação infantil, podem, em parte, ser explicadas pela influência que algumas organizações internacionais têm exercido na América Latina ao propor indicações de projetos e planos para esse segmento educativo. Inclusive, os próprios documentos produzidos por seus respectivos Ministérios de Educação, apontam muitas referências e parcerias estabelecidas com boa parte desses organismos.

Ademais, a própria articulação dos Ministérios da Educação de Brasil, Argentina, Paraguai, Uruguai e, em alguns momentos Chile, empreendida pelo Mercosul, contribui para boa parte dessas aproximações nas políticas educacionais da educação infantil. Haja vista que essa articulação apresenta como pauta temas que buscam conduzir ao

conhecimento mútuo dos respectivos sistemas de ensino, bem como, “[...] à busca de uma terminologia comum e à progressiva comparabilidade das estruturas da educação na primeira infância” (BRASIL, 2013, p.8).

Dado a diversidade de interesses que cada um desses organismos representa, não é leviano supor que no âmbito da implementação das políticas educacionais para a primeira infância, haja conflito de interesse entre eles e, entre os próprios contextos locais, nesse caso, os países investigados.

No caso, da OCDE e BM fica mais evidente uma grande ênfase numa concepção economicista voltada para o campo educacional (ROSEMBERG, 2002, 2003). Outros organismos, para citar como exemplo a UNESCO, por outro lado, indicam políticas mais próximas aos direitos das crianças e dialogam mais diretamente com a produção do conhecimento sobre a infância advindos de diferentes campos.

No tocante às agências multilaterais que em geral têm influenciado as políticas públicas para a educação da primeira infância destacamos: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO); Organização das Nações Unidas (ONU); Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI); Fundo Monetário Internacional (FMI); o Banco Mundial (BM); Organização e Cooperação para Desenvolvimento Econômico (OCDE); Organização dos Estados Americanos (OEA); a União das Nações Sul-Americanas (UNASUL). Além das políticas educacionais, esses organismos também fomentam alguns programas e projetos como a Agenda Iberoamericana para a Infância e a Adolescência (AIIA), o Programa Iberoamericano de Educação (PIE) e o Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe (PRELAC).

As influências destes organismos internacionais nas reformas educacionais e, conseqüentemente, na reforma da educação infantil, vem sendo amplamente apontada e discutida na literatura. Autores como Gentili (1996), Casassus (2001), Campos (2009), Trojan (2009), Mainardes e Alferes (2014), Souza (2016) também têm chamado atenção para o fato de que em distintos países da América Latina, tanto a universalização e qualidade, premissas básicas de orientação das políticas públicas para a primeira infância, quanto as mudanças estruturais e de ordenamento jurídico, são projetos globalizantes, fomentados por essas agências multilaterais.

Na interpretação de Gentili (1996), as reformas educacionais implementadas a partir de uma agenda política compartilhada entre os diferentes países da América Latina e mediada por tais organismos devem ser entendidas como uma reconfiguração dos sistemas nacionais de ensino de modo a atender às novas demandas da sociedade, e, também, do capitalismo. Em sua crítica à globalização da educação, Gentili (1996) argumenta que os compromissos firmados em nome da infância, na prática, não passam de um discurso neoliberal para regular a eficiência, a produtividade e a eficácia dos serviços educacionais para atender as demandas do mercado.

O importante a se observar aqui é que esse alinhamento de políticas e reformas educacionais com base em organismos internacionais não é exclusivo ao âmbito da educação infantil, nem tão pouco às realidades chilena e brasileira. Na verdade, para Dale (2004), isso se configura numa Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE), sendo necessário, portanto, refletir sobre a relação entre globalização e educação num contexto mais amplo.

Nas palavras do autor, a abordagem dessa relação implica considerar as “[...] forças econômicas operando supra e transnacionalmente para romper, ou ultrapassar, as fronteiras nacionais, ao mesmo tempo que reconstróem as relações entre as nações” (DALE, 2004, p. 423). Isto quer dizer que a globalização tem um conjunto de implicações muito forte sobre a educação e não pode ser reduzida a um país em particular, mas sim numa espécie de governo global (DALE, 2004).

Próxima a interpretação de Gentili (1996), a teoria da AGEE compreende que a globalização atualmente representa uma mudança qualitativa no empoderamento capitalista. De acordo com Dale (2004), a economia prevalece como o principal elemento para a regulação e para a definição das políticas nos níveis nacional e internacional. Por ser tratada como mercadoria, a educação não consegue permanecer imune à globalização (Dale, 2005). Nessa linha de raciocínio, o argumento de Souza (2016, p.465) é bastante esclarecedor:

A globalização constitui um cenário novo na organização político econômica mundial. Vários são os aspectos característicos desse contexto, mas dois chamam a atenção em especial pelo inusitado: o primeiro tem relação com o fato de que a globalização inclui virtualmente todas as nações do planeta em um processo calcado no modo capitalista de produção, que é, inicialmente, econômico, mas que se estende à política e à cultura. Essa extensão é produto de uma fase do capitalismo, de tentáculos globais e com amplitude crescente e proporcional ao colapso, no final do século passado, da única alternativa real que se apresentou ao capitalismo; em segundo lugar, há uma novidade

sem precedentes nesse contexto: o triunfo desse modelo é o triunfo do sistema em si e não de uma nação em particular (DALE, 2004).

Para Souza (2016), esse complexo contexto da globalização interfere diretamente na definição dos rumos da educação nos Estados Nacionais, uma vez que a política parece perder espaço para a economia e o local/nacional passa a depender cada vez mais do global. Quer dizer, os elementos específicos da cultura e das histórias nacionais podem ceder espaço para as demandas das agendas de integração global.

Tal entendimento, possibilita a interpretação de que os processos de globalização, em suas dimensões culturais e educacionais, tendem a homogeneizar os processos educativos de diferentes nações. E isso, a nosso ver, já se manifesta em alguns processos de padronização da educação infantil identificados em algumas das semelhanças observadas entre as realidades brasileira e chilena.

Paradoxalmente, vale aqui ressaltar nossa compreensão de que, ao menos no contexto brasileiro, dado o abandono, invisibilidade e pouca importância atribuída historicamente à educação infantil, a adesão a esses acordos, agendas e políticas internacionais para a educação da primeira infância, em certo ponto, trouxe algumas contribuições, já que tem se convertido em significativos avanços no desenvolvimento das políticas públicas para esse segmento.

Não estamos, com isso, nos colocando a favor do processo de globalização e padronização da educação infantil, pelo contrário, na esteira do que afirma Dale (2004, p.454), depreendemos que as relações entre os Estados Nações com essas “forças globalmente estruturadas” são construções complexas que misturam interações e interpretações locais com os princípios internacionais.

Nesse sentido, pensando que a educação infantil está em constante processo de mudanças, nos consideramos otimistas quanto às possibilidades de ressignificação dessas agendas e influências multilaterais em prol de uma educação que atenda de fato os interesses da criança, e não apenas ao mercado, economia, entre outros.

Na leitura que Antunes (2005) e Campos (2009) fazem desses processos, a AGEE não se constitui numa atuação direta do contexto econômico e político sobre os países, pelo contrário, as interações com a referida agenda se consolidam a partir dos recursos políticos, econômicos e culturais mobilizáveis nos contextos nacionais.

Diante da complexidade envolvida nessa discussão, Souza (2016, p.465) pontua que a perda do espaço local/nacional para o global

[...] não é uniforme, estandardizada e sem resistências, uma vez que o estado nacional segue forte, ainda que não absoluto, em boa parte das ações sob sua responsabilidade, pois a ‘maioria, senão todas as decisões sobre o formato e a direção dos sistemas educacionais nacionais continuam sendo tomadas pelos próprios estados’ (DALE, 2005, p. 130), mesmo em um contexto em que a globalização tenciona a uma equalização das agendas políticas.

Rosemberg (2002) chama atenção ainda para o fato de que as organizações multilaterais não detêm um super poder absoluto, capaz de determinar diretamente a implementação das políticas educacionais nacionais para a pequena infância. Na prática, a autora acredita que na aplicação dessas agendas à realidade de cada país se encarrega de moldar as propostas internacionais, negocia suas definições e, assim, pode se criar um espaço de diferenças consideráveis entre os contextos nacionais.

Essa capacidade nacional de elaborar alternativas próprias frente a tais agendas, é construída, também, pelo acervo de conhecimentos disponíveis localmente (ROSEMBERG, 2002). Isto porque, a educação como aparato do Estado, na sua implementação política, se constitui cotidianamente numa trama que envolve diferentes contextos, sujeitos e posicionamentos, e não apenas no comprimento linear de determinações governamentais (DALE, 2010; SOUZA, 2016). Na verdade, cabe ressaltar que as próprias determinações governamentais não se produzem alheia a essa trama/contexto complexa que cada país vivencia.

A nosso ver, algumas diferenças identificadas nos modos de organizar e institucionalizar a educação infantil no Brasil e no Chile ajudam a explicitar parte destes argumentos. Embora Brasil e Chile possuam uma educação infantil descentralizada, dado as circunstâncias históricas e sociais de sua implementação, a forma de organizar esse segmento educativo se diferencia consideravelmente em ambos países.

No Brasil, essa descentralização se configurou sob uma lógica, denominada por Souza e Macedo (2004)³¹ de “racionalidade democrática”, que, ao responsabilizar o município pela oferta e gestão da Educação Infantil, o reconhece como ente federado com autonomia de ação. Em outras palavras, o município assume tanto o caráter administrativo como o político pedagógico dos seus respectivos sistemas de ensino (BRASIL, 2013; MARIN, 2017).

³¹ Para compreender melhor esse processo, ver Souza e Macedo (2004) e Marin (2017).

Desta maneira, constituídos como sistemas próprios de ensino, os municípios contam com Conselhos Municipais de Educação, que normatizam sua rede de estabelecimentos educacionais, respeitando as disposições nacionais e estaduais. Por outro lado, no Chile, a descentralização da administração da educação infantil, efetivada num cenário ditatorial e num processo de implantação de uma política econômica assumidamente neoliberal (MARIN, 2017), não ocorreu somente para a esfera municipal, mas também, e, principalmente, numa lógica de privatização da educação infantil.

Um aspecto importante a ser destacado aqui se refere a uma dinâmica aparentemente paradoxal que caracteriza esses processos de descentralização da educação infantil e evidencia outras diferenças nos contextos brasileiro e chileno. Estamos nos referindo a descentralização administrativa e a centralização das políticas e orientações e elaborações das propostas curriculares. Para a construção de nosso argumento, é necessário fazer aqui um parêntese e ilustrar os modos como a educação infantil está instituída e organizada nos contextos chilenos e brasileiro.

Assim, no quadro 10 apresentamos a taxa de matrícula por dependência administrativa na educação infantil por entender que este dado nos permite visualizar panoramicamente essa organização. Em seguida, com a figura 1 pretendemos uma ilustração mais completa do sistema de educação infantil chileno. Dada a diferença em termos de complexidade, ao menos sob nosso ponto de vista, o sistema de educação infantil brasileiro é descrito concomitante a análise do quadro 10.

Quadro 10 - Taxa de matrícula por dependência administrativa na educação infantil

Brasil		Chile	
Dep. Administrativa	Matrículas	Dep. Administrativa	Matrículas
Federal	0,03%	Públicos	39,20%
Estadual	0,64%	Privados com financiamento Estatal	54,98%
Municipal	71,61%	Privados	5,82%
Privada	27,71%		

Fonte: Elaboração própria com base em MINEDUC (2020) e Anuário Brasileiro da Educação Básica (2020)

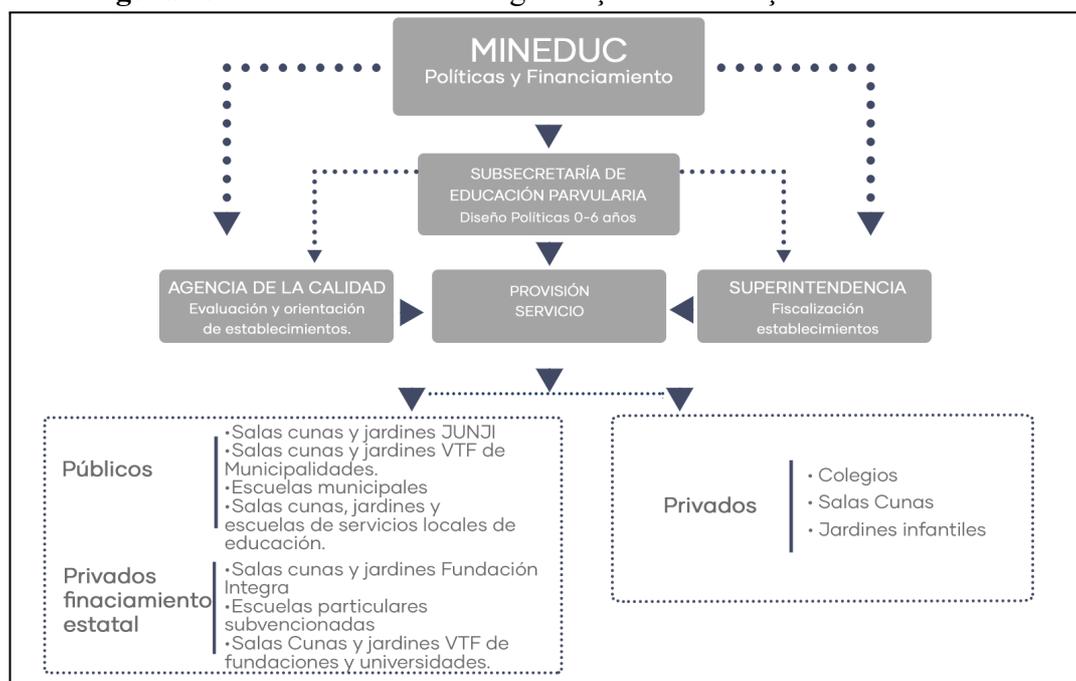
Da leitura do quadro acima, depreende-se que no contexto brasileiro, o atendimento à educação infantil se concentra na esfera pública, sendo realizado prioritariamente pelos municípios com um total de 71,61% de matrículas. Portanto, via de regra, no Brasil os estabelecimentos educacionais da primeira infância são em sua maioria públicos e de administração municipal, visto que a rede privada conta com 27,71% das matrículas e em termos legais, responde ao Município no qual estão situados. Em relação aos

atendimentos públicos feitos pelos estados e governo federal, compete esclarecer que não chega a 1% das matrículas e corresponde a um atendimento pouco expressivo, ou, conforme Brasil (2013, p.31) “é apenas residual” direcionado para filhos de funcionários e em centros infantis em universidades.

Em contraste com a realidade brasileira, no Chile observa-se uma concentração de atendimentos nos estabelecimentos privados totalizando, assim, 60,80% das matrículas na educação infantil. Vale esclarecer, todavia, que os estabelecimentos privados se dividem naqueles que possuem financiamento estatal (54,98% das taxas de matrículas) e naqueles que não o possuem (apenas 5,82%). Em menor proporção os atendimentos em instituições públicas contam com 39,20% do total das matrículas. Logo, ainda que a maioria das matrículas na educação infantil sejam efetuadas nos estabelecimentos privados com financiamento estatal, chama atenção, aqui, a prevalência dos efeitos da privatização no sistema educativo chileno.

Diferentemente do contexto brasileiro, que conta com um sistema de educação infantil dividido em administração e financiamento público e privado, no Chile é possível encontrar diferentes tipos de estabelecimentos educativos segundo propriedade, financiamento e administração. Conforme se observa na figura 1, apresentada a seguir, a institucionalidade e organização da educação da pequena infância no Chile é constituída a partir de algumas peculiaridades.

Figura 1: Institucionalidade e organização da Educação Infantil Chilena



Fonte: MINEDUC (2020)

Interessante observar a multiplicidade de estabelecimentos que compõem o sistema de educação infantil chileno. Como já esclarecemos sobre as questões de financiamento, importa destacar que esses estabelecimentos se dividem em: instituições exclusivas de educação infantil (“salas cunas” e/ou “jardines infantiles”) e estabelecimentos escolares que ofertam o nível de transição. Em relação a dependência administrativa, é possível encontrar quatro tipos de estabelecimentos de ensino, a saber: 1) Municipais - pertencem a um município e para funcionarem recebem um subsídio do Estado. Podem ser administrados pelo Departamento de Administração Educacional Municipal (DAEM) ou por entidade criada pelo mesmo município para sua administração (Corporação Municipal); 2) Estabelecimentos de administração delegada - são propriedade do Estado e geridos por pessoas jurídicas privadas sem fins lucrativos; 3) Estabelecimentos privados subsidiados - são unidades educativas de propriedade privada que recebem financiamento do Estado; 4) Estabelecimentos privados pagos - são instituições educativas privadas de propriedade de pessoa física ou jurídica sem financiamento público para o seu funcionamento (MINEDUC, 2017; 2020).

Todavia, reiteramos que esses estabelecimentos podem ser administrados diretamente pela JUNJI e INTEGRA ou contar com os seus respectivos subsídios, uma vez que, segundo o Minedu (2021), elas são as principais instituições encarregadas de oferecer a educação em jardins de infância. Em outra dimensão institucional, a Subsecretaria de Educação Infantil se constitui como órgão político-técnico do Mineduc e atua na formulação e gestão das políticas públicas desse nível de ensino.

Mediante o exposto, podemos retomar nossa argumentação anterior e argumentar que no processo de descentralização da educação infantil chilena, paradoxalmente, existe uma maior centralização quanto a gestão de políticas públicas e as elaborações de orientações curriculares e pedagógicas. Em contraste com o contexto brasileiro, que no processo de descentralização atribui aos municípios as funções administrativas e políticas, o Chile atualmente divide essas funções, descentralizando o serviço de oferta e centralizando a elaboração de políticas.

Como exemplo, destaca-se o número expressivo de publicações de cadernos de atividades, cartilhas, normas orientadoras e materiais didático-pedagógicos diversificados que vêm sendo produzidos³² pelo Mineduc com função de orientar

³² Como mencionado no tópico 2.2, esse acervo se encontra disponível na biblioteca digital do Mineduc. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/discover?query=educaci%C3%B3n+parvularia+>

distintas práticas da educação infantil. Em perspectiva diferente, no Brasil, observa-se poucas produções nesse sentido, tendo em vista que fica a cargo das Secretarias Municipais de Educação, a partir das DCNEI e da BNCC, elaborar políticas e propostas pedagógicas mais contextualizadas as suas realidades locais e regionais. Portanto, ainda que também centralize a elaboração curricular em âmbito nacional, de maneira geral, deixa espaço para os municípios atuarem em outras instâncias que não somente a administrativa.

Em suma, ao analisar comparativamente alguns aspectos que atravessam a estruturação da educação infantil de Brasil e Chile e observar muitas convergências no âmbito dos marcos regulatórios e implementação das políticas públicas educacionais para a primeira infância, situamos a complexa discussão que envolve essas convergências. Assim, consideramos que, paradoxalmente, as influências que as agências multilaterais exercem sobre tais políticas podem significar tanto um processo de padronização e uma submissão da educação infantil às lógicas do mercado neoliberal e da economia capitalista, quanto importantes avanços no âmbito da elaboração de novas políticas e de investimentos públicos nesse segmento educativo.

Para Rojas (2016), prova disso é o que aconteceu com a atual concepção e perspectiva dos direitos da criança, que além de intervir ativamente nas políticas de Estado, tem fundamentando o debate acadêmico e, também, se instalado no imaginário coletivo da sociedade³³ de maneira ampliada, construindo assim, um novo senso comum, que considera as crianças como sujeito de direitos.

Dito isso, por considerarmos que, paralelo a construção dessas políticas, se desenvolve um debate no campo acadêmico-científico que, ao tomar as crianças, as infâncias e a educação infantil como objeto de análise, pode, inclusive, ainda que indiretamente, fundamentar os processos de elaboração de tais políticas, e também embasar as práticas pedagógicas dos docentes que atuam com as crianças de zero a cinco anos nos cotidianos dos estabelecimentos de educação infantil, é que empreendemos no tópico a seguir uma síntese desse debate deste Brasil e Chile.

³³ Para compreender melhor essa discussão ver: “Ser niño y niña en el Chile de hoy: La perspectiva de sus protagonistas acerca de la infancia, la adultez y las relaciones entre padres e hijos”, de Chávez e Vergara (2017) e Rojas (2016).

2.4 A INFÂNCIA, A CRIANÇA E A EDUCAÇÃO INFANTIL NO DEBATE TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICO DE BRASIL E CHILE

Considerando que a infância, a criança e sua educação é tema de inúmeras experiências e conhecimentos produzidos ao longo da história da humanidade, entre os diversos caminhos possíveis de abordagem desta temática, fizemos aqui a opção de apresentar uma síntese e um panorama mais geral que descreve e situa, num contexto mais contemporâneo, o debate teórico que vem se desenvolvendo nos contextos brasileiro e chileno.

Destarte, nota-se que nas últimas décadas, particularmente após os anos de 1990, o debate em torno da pequena infância e da educação infantil se intensifica nos dois países. Corroborando nossa interpretação, autores brasileiros e chilenos, entre eles destacamos Peralta (2012), Adlerstein (2012), Voltarelli (2017), Grabivker (2019), Pardo, Opazo e Rupin (2021), argumentam que as políticas públicas dirigidas às crianças, particularmente, após a promulgação da CDC e do reconhecimento dos direitos das crianças, são em parte, responsáveis por impulsionar e visibilizar os estudos e as discussões sobre a infância nos seus respectivos países.

Nessa direção, ao discutirem a infância na América Latina, Voltarelli e Nascimento (2019) acrescentam que a expansão dos estudos sobre essa temática apresenta diversas linhas e correntes de produção com particularidades que lhes são próprias. Consequentemente, essa diversidade de problemáticas presentes nas investigações, passam a demandar um olhar para a infância a partir das distintas contribuições teóricas, acumuladas historicamente.

Assim, desde distintos campos de conhecimento, as discussões e reflexões abordadas, via de regra, enfatizam a compreensão da infância como uma construção social problematizando as compreensões que antes a limitavam a uma fase da vida da criança ou a concepções de desenvolvimento maturacionais e biológicos. Tanto na produção brasileira quanto na produção chilena, identifica-se que o estudo de Philippe Ariès, sobre o aparecimento da noção de infância na sociedade moderna, influenciou, mesmo que indiretamente, esse entendimento de que as visões sobre infância são construídas social e historicamente, significando, portanto, que a inserção das crianças e seus papéis variam com as formas de organização social (KRAMER, 2000; 2007; GRABIVKER, 2019; CISTERNAS PACHECO; ZEPEDA AGUIRRE, 2011). Outros pontos em

comum, identificados na literatura acadêmica de Brasil e Chile, versam sobre: críticas ao processo de escolarização precoce; críticas às perspectivas educacionais adultocêntricas; reconhecimento e valorização do protagonismo das crianças em seus processos de socialização e aprendizagens; reconhecimento e valorização dos pontos de vista das crianças na pesquisa acadêmica.

Contudo, na esteira do que argumenta Voltarelli e Nascimento (2019), importa frisar que, dado as especificidades históricas, culturais e sociais de cada país, o desenvolvimento dos estudos da infância guarda muitas diferenças entre si. Ilustra isso as distintas estruturas e regras que conformam os campos de estudos, as instituições acadêmicas e científicas de Brasil e Chile. Nas palavras das autoras:

Estas regras vão incidir sobre as traduções de livros e artigos, o alcance do paradigma da infância, a institucionalização dos grupos de pesquisa, o financiamento para as investigações, a proposição de disciplinas, de programas de pós graduação, de eventos científicos, a criação revistas temáticas, dentre outros, que demarcam o contexto da produção científica e o funcionamento do campo (Bourdieu, 1983, 2004). Além disso, instituições e comunidades científicas, segundo Bourdieu (2004), podem apresentar diferenças em relação à capacidade de acumulação de poder político, econômico e científico (VOLTARELLI; NASCIMENTO, 2019, p.212-213).

Por considerar tais diferenças e as particularidades dos debates teórico-epistemológicos próprios de cada contexto, optamos por apresentar a referida descrição panorâmica das discussões sobre a infância e educação infantil de Brasil e Chile separadamente. Nesta perspectiva, no Brasil, os debates teóricos que tematizam a pequena infância e sua educação têm ocorrido, particularmente, dentro de um campo do saber denominado educação infantil e se constituem a partir do entrecruzamento das pesquisas em Educação com distintas áreas de conhecimento, como: Sociologia, Psicologia, Antropologia, Filosofia, História, Educação Física, entre outras (ROCHA, 1998; BUSS-SIMÃO, 2012; ABRAMOWICZ, 2018). Para Kramer (2007), essa multiplicidade de áreas do conhecimento, face à diversidade de linhas teóricas no interior de cada uma delas, evidencia que a infância e a educação infantil são um campo temático de natureza interdisciplinar. Assim, prossegue a autora:

O campo não é uniforme nem unânime, felizmente. Diversas são as possibilidades de leitura e apropriação das teorias; diversas são as portas de entrada, as formas de abordagem, os posicionamentos, os temas de interesse, as estratégias adotadas. Mas o fato é que aquele ser paparicado ou moralizado, miniatura do homem, sementinha a desabrochar cresceu como estatuto teórico (KRAMER, 2007, p. 25).

Nesta direção, não alheia a disputas e debates, a infância já foi considerada ora, como uma estrutura universal, constante e característica de todas as sociedades, ora, como um conceito geracional, uma variável sociológica que articulada à diversidade da vida das crianças considera também as diferenças culturais, de classe social, gênero, raça e pertencimento étnico. Quer dizer, seja como uma condição da linguagem, uma experiência, uma categoria sociológica, uma cultura, uma cronologia, ou, uma etapa de desenvolvimento, de comportamento e maturação, essas distintas definições de infância indicam diferentes possibilidades, em disputa, de prescrever e normatizar as crianças e suas infâncias (ABRAMOWICZ, 2018).

A nosso ver, o crescimento da criança como estatuto teórico, ao qual se refere Kramer (2007), está diretamente associado à emergência de novas formas de conceber as crianças e a infância. Questionando as concepções que tomavam a infância sob uma perspectiva, por assim dizer, negativa, os novos discursos, ao reconhecerem o protagonismo infantil, apresentam uma infância potente, e, por meio de uma concepção afirmativa, a retiram “[...] deste lugar ‘menor’, ‘subalterno’, ‘dependente’, ‘submissa’ e colonizada pelo mundo social do adulto [...]” (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2013, p.295). Como já mencionado, convém salientar que as obras de Philippe Ariès e Bernard Charlot são consideradas por muitos estudiosos da educação infantil brasileira como centrais na construção desse novo paradigma da infância e na sedimentação da crítica aos conceitos abstratos e universais de criança (KRAMER, 2007; BUSS-SIMÃO, 2012).

Deste modo, para além de uma idade específica, ou uma fase da vida da criança, seu sentido pode ser atribuído à uma condição da linguagem, ou seja, uma possibilidade do pensar que irrompe na vida, altera seu curso e a transforma (PAGNI, 2010). Próximo a esse entendimento, Kohan (2002, 2007), em diálogo com Agamben, argumenta que a infância designa o momento de entrada na linguagem, sendo portanto, nossa única possibilidade de configurar a história, de chegar a adultice³⁴. Portanto, nessa vertente, ao retomar o sentido etimológico da palavra infância, ao invés de considerar o “infans” como aquele que não fala, considera-se que, na verdade, somente ele possui a possibilidade de constituir a fala. Quer dizer, ao invés de ausência, a infância é configurada como uma condição da experiência humana.

³⁴ Para maiores compreensões desses conceitos, ver Kohan (2002, 2007).

Tomada como experiência, a partir do diálogo com Deleuze e Guattari (1997), a infância também tem sido compreendida como o ‘devir-criança³⁵’, quer dizer, como a resistência aos agenciamentos empreendidos pelos adultos. Para Sarmento (2008, 2005), embora sejam, muitas vezes, tratadas como sinônimos e estejam de fato, entrecruzadas, criança e infância guardam diferenças entre si. De acordo com o autor, a criança é o sujeito histórico, social e cultural que compõe uma categoria sociológica do tipo geracional denominada infância. Enquanto categoria sociológica, a infância também é considerada um ‘métier’, ou seja, um ofício da criança.

Certos de que reconstruir criticamente a gênese e o desenvolvimento da infância, bem como, inventariar todas as leituras e abordagens sobre ela produzidas, escapa, e muito, os limites desta tese, optamos por apresentar aqui os discursos que, atualmente e de maneira mais direta, têm impactado e dialogado com as políticas educacionais para as crianças de zero a cinco anos. Dessa forma, ainda que as perspectivas da Pedagogia Crítica e da Psicologia Sócio-Histórica também sejam importantes referências para o campo da educação infantil brasileira, quando consideramos as perspectivas mais atuais e a correlação mais direta com as referidas políticas, a Pedagogia da Infância (PI) e a Sociologia Infância (SI) se destacam.

Como visto nos tópicos anteriores, o processo de institucionalização e, conseqüente, escolarização da primeira infância brasileira, passou por diversas mudanças políticas, conceituais e estruturais nos últimos trinta anos. Sem dúvida, a mais marcante delas é o reconhecimento constitucional e legal da criança como um sujeito de direitos. A interpretação desse conceito, a luz de distintos referenciais teóricos, tem possibilitado ao campo da educação infantil brasileira compreender a criança como cidadã, como um sujeito histórico, social e cultural, e, enquanto tal, como “criador *de* e criado *na* cultura”, como “produtor *da* e produzido *na* história”, “feitos *de* e *na* linguagem”, como ator social, como sujeito político e competente, como um “ser-que-é” e não como um “vir-a-ser”, enfim, como protagonista nos seus processos de interação e de aprendizagens (KRAMER, 2007, p. 25; SARMENTO, 2013). Neste sentido, a correlação entre essas formas de conceber a criança e as propostas pedagógicas destinadas à educação infantil fundamenta os discursos produzidos tanto pela SI quanto pela PI no Brasil.

³⁵Ver em Deleuze e Guattari (1997), Kohan (2002), Abramowicz (2011).

No que se refere a PI, Rocha (1998) argumenta que ela indica a demarcação de um campo de conhecimento em constituição, cujo principal objetivo é definir a especificidade do trabalho na educação infantil a partir das crianças. Em outras palavras, podemos dizer que essa pedagogia apresenta como objeto a preocupação com a própria criança, “[...] seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais” (ROCHA, 1998, p. 62).

Dessa forma, com base na Convenção dos Direitos da Criança, a PI admite como pressuposto básico a criança como um sujeito de direitos, exigindo, assim, a definição de indicativos pedagógicos que possibilitem a elas a experiência da infância pautada na vivência de projetos educacionais fundados na democracia, na diversidade e na participação social (BARBOSA, 2009).

Para tanto, essa perspectiva teórica considera como essencial a diferença entre educação infantil e escola. Segundo Rocha (1998 p.61), “[...] a escola se coloca como espaço privilegiado para o domínio de conhecimentos básicos”, já a educação infantil é um espaço complementar à educação da família. Isso quer dizer que, “[...] enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como o objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas, através da aula [...]”, a educação infantil tem como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de zero a cinco anos idade (ROCHA, 1998, p. 61).

Disso decorre a ideia de que o ensino de conteúdos deveria ser deixado de lado, para se considerar a multiplicidade de aspectos, saberes e experiências exigidas pela criança. Neste entendimento, o termo educar não só poderia como deveria substituir o termo ensinar na educação infantil (ROCHA, 1998). Com efeito, faz-se necessário resgatar nesses espaços educativos as manifestações próprias das crianças pequenas, ou seja, o espaço-tempo da brincadeira, da interação, do afeto e da expressão de diferentes linguagens como referência para o trabalho pedagógico.

A Sociologia da Infância (SI), por sua vez, se constitui num campo de estudo que vem ganhando bastante repercussão internacional. Conforme Sarmiento e Marchi (2008), seus principais indicadores são: a delimitação conceitual da infância como categoria social e as crianças como atores sociais concretos; a tese da “reprodução interpretativa” de Corsaro (1997); os conceitos de “ofício de aluno” e de “ofício de criança” na SI

francófona de Sirota (1993) e o “construtivismo social” da infância de James, Jenks e Prout (1998).

De maneira geral, a SI abarca as seguintes concepções: a “Sociologia do Discurso da Criança e da Infância”, de James, Jenks e Prout, fundamentada no pensamento pós-estrutural de Foucault, Deleuze, Guattari e Bataille; a “Sociologia da Infância Estrutural” que vem sendo defendida por Jens Qvortrup, a partir de um referencial marxista; a “Sociologia das Crianças” de William Corsaro, respaldada na Sociologia de Goffman, Giddens e na Antropologia de Geertz e a “Sociologia da Infância Relacional” de Leena Alanen e de Berry Mayall, alicerçada na teoria de Pierre Bourdieu (SARMENTO; MARCHI, 2008; ABRAMOWICZ, 2018, p.380).

Contudo, salientamos que, no Brasil, a SI constitui-se como campo próximo da educação, em especial, a educação infantil e não segue necessariamente esse enquadre epistemológico acima mencionado (ABRAMOWICZ, 2018). Na verdade, o que se observa no contexto brasileiro é que a SI fundamenta as novas perspectivas sobre as crianças e os movimentos contrários ao adultocentrismo e ao colonialismo da infância, seja no campo das pesquisas e produções acadêmicos-científicas, seja no campo nas prescrições curriculares para a educação infantil. Destarte, os conceitos mais operados aqui são: protagonismo infantil; autonomia da criança; criança como sujeito político; processos de socialização; reprodução interpretativa; estrutura social; infância/criança como autoria social/agência; cultura infantil; geração; etnografia; cultura de pares³⁶.

Como síntese, interessa frisar que a SI, ao manifestar uma atitude de recusa ao adultocentrismo, busca interpretar o mundo a partir das vozes das próprias crianças, reafirmando o protagonismo delas na socialização e na construção de conhecimento. Da leitura que fazemos de Corsaro (2009, 2011) e Sarmiento (2013), cabe afirmar que, para a SI, as crianças não são sujeitos passivos, ou, apenas, receptoras de uma cultura previamente construída pelo adulto, pelo contrário, elas operam transformando essa produção cultural, nas suas formas de interpretar e integrar, participando ativamente de seus processos de socialização. Portanto, são consideradas como um ser social e um agente protagonista.

Nesta direção, os processos educativos vivenciados na educação infantil são concebidos a partir do entendimento de que a formação do sujeito criança depende

³⁶ Para melhor compreensão desses conceitos, ver Sarmiento (2005, 2008, 2013), Corsaro (2009, 2011), Sirota (2001) e Revista Educação - edição Especial Cultura e SI.

fundamentalmente de uma proposta educativa que, entre outras coisas, adote o ponto de vista da criança, em recusa a uma perspectiva adultocentrada; reconheça a autonomia e enfatize o protagonismo desses cidadãos de pequena idade; bem como, promova relações contextuais entre seus pares (SARMENTO, 2005; 2013). Além disso, observa-se que, em correlação com a PI, a ludicidade é compreendida pela SI como elemento fundamental das culturas infantis, uma vez que é por meio das brincadeiras que a criança recria o mundo a sua volta, se expressa e expressa seu protagonismo.

Antes de prosseguir, importa salientar que a despeito de embasarem as atuais propostas curriculares para a educação infantil e contarem com um expressivo número de adeptos de suas perspectivas, tanto a PI quanto a SI não estiveram isentas de críticas no âmbito acadêmico do debate. Desde o ponto de vista da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, alguns pesquisadores, entre eles destacamos Alexandre Vaz e Ana Richter, têm problematizado os conceitos de protagonismo e autonomia infantil e crianças como sujeitos políticos.

Por outro lado, pela perspectiva marxista, Alessandra Arce (2004) e Márcia Stemmer (2006) tensionam os discursos da PI e argumentando que sob uma lógica anti escolar, a PI pode na verdade alienar as crianças desde a mais tenra idade. Além disso, ao analisar os diferentes conceitos da SI e da PI, alertam para o risco da construção de um ‘fetichismo’ da infância e das crianças, uma vez que nessas perspectivas as crianças pequenas são sempre consideradas a partir de uma romantização da bondade, da sabedoria, da sinceridade e solidariedade humana.

Do nosso ponto de vista, essas diferentes abordagens teóricas no interior do campo de estudo que tematiza a infância e a educação infantil, contribuem significativamente para o avanço qualitativo do debate. Quando não se restringem às visões dicotômicas e polarizadas, as críticas tecidas entre elas permitem novas elaborações e ressignificações dos conhecimentos produzidos. Aliás, temos observado que apesar de caminhos conceituais distintos, essas perspectivas teóricas mencionadas parecem se aproximar nas críticas às concepções e abordagens educativas exclusivamente psicológica e biologicista, no reconhecimento dos direitos das crianças e da infância e no reconhecimento da importância do brincar na infância.

Ao nos posicionar neste debate, consideramos que as influências exercidas pela SI e PI representam importantes avanços para os modos de pensar a educação das crianças nas

instituições de educação infantil. Contudo, em alguns momentos, alguns argumentos construídos a partir do diálogo com esses referenciais, parecem simplificar em demasia os conceitos de protagonismo e autonomia infantil e dicotomizar adultos e crianças naquilo que diz respeito ao processo educativo.

Nesta perspectiva, concordamos com Kramer (2002) quando argumenta que falar sobre direitos das crianças implica em dizer dos nossos deveres, da nossa responsabilidade social diante das crianças. Assim, compreendemos que romper com uma visão adultocêntrica, não significar assumir o seu oposto, ou, pressupor uma autonomia já existente nas crianças, principalmente em relação às decisões quanto às questões didático-pedagógicas. De acordo com Arendt (2009), seria um equívoco pensar a educação das crianças emancipando-as da autoridade do adulto ou, ainda, pensar na existência de um mundo específico da criança e outro do adulto. Conforme a autora, existe apenas um mundo que é compartilhado por todos, ou seja, crianças e adultos.

Nessa direção, Pagni (2010) propõe que a infância na práxis educativa não deveria ser apenas concebida como um objeto a ser governado, nem tampouco as crianças deveriam ser consideradas como um sujeito a governar o mundo. Dito isso, consideramos que tanto os adultos como as crianças são sujeitos do processo educativo. A nosso ver, um exercício interessante seria desconstruir essa visão que coloca em oposição adulto e criança, e, até mesmo, o brincar livre e brincar dirigido. Segundo Kishimoto (2010), romper com essas ideias polarizadas, possibilita pensar na criança inteira, que, a partir de sua subjetividade, tanto pode viver plenamente sua liberdade de escolha para brincar, como, na interação com aquilo que o adulto ou, outra criança lhe propõe, aprender novas brincadeiras.

No que se refere ao contexto chileno, como já mencionado, semelhante ao que se observa no Brasil, as discussões sobre a infância e a educação infantil têm ocorrido desde distintas perspectivas teóricas e campos de conhecimento. Se, por um lado as referências da Psicologia, Pedagogia, Sociologia, Antropologia, Filosofia e História, são comuns aos estudos da infância de Brasil e Chile, por outro, elas se diferenciam no peso e influência que cada uma dessas áreas exerce nas discussões dos respectivos países.

Desta maneira, se no Brasil identificamos a consolidação de um campo específico da Educação Infantil, subdividido entre SI e PI³⁷ (ROCHA, 1998; ROSEMBERG, 2010;

³⁷ Conforme Voltarelli (2017), a consolidação desse campo a partir da SI e PI se evidencia pelo grande número de teses e dissertações, pelas diversas coletâneas publicadas na forma de livros ou em revistas

COHN 2013), no Chile, essa não nos parece uma afirmação possível. Uma vez que, no contexto chileno, não se pode atribuir à SI uma influência tão massiva, ou expressiva, seja nas discussões acadêmicas ou na elaboração das propostas curriculares. Na verdade, temos observado que no contexto chileno as discussões sobre a infância, ao contemplarem as questões das aprendizagens, relações entre adultos e crianças, institucionalização e currículo da educação infantil, são tecidas a partir da interlocução das distintas áreas do conhecimento, quer dizer, as perspectivas teóricas da neurociência, fenomenologia, antropologia, psicologia do desenvolvimento cultural e SI, para citar algumas, combinadas com algumas produções de autores chilenos mais contextualizados, como Humberto Maturana, Francisco Varela e Carlos Calvo.

Nesta direção, Adlerstein (2012), ao analisar os paradigmas que orientam as políticas de educação infantil e, que por sua vez, também, influenciam algumas produções no âmbito acadêmico, chama atenção para o fato de coexistirem dois paradigmas distintos. Segundo a autora, esses paradigmas que influenciam os modos de pensar a educação infantil chilena, podem, portanto, ser classificados, ou divididos, em Paradigma da Simplicidade e Paradigma da Complexidade.

Daquilo que compreendemos que Adlerstein (2012) classifica como influências do Paradigma da Simplicidade, podemos mencionar, como exemplo, as produções que tomam as referências das neurociências e seus achados investigativos de uma forma direta, descontextualizada da educação infantil, pensando as aprendizagens e, inclusive, a próprias crianças de maneira homogênea. Sobre essa questão, convém esclarecer que, apesar de reconhecermos que atualmente a neurociência se constitui num campo diverso e não unificado, sendo inclusive formado por um conjunto de disciplinas científicas que estudam as atividades cerebrais desde diferentes perspectivas como a neurobiologia, neurofisiologia, neuropsicologia, neuroquímica, neuroanatomia, neuroeducação, neuromarketing, neuroeconomia, neurofenomenologia, neurociência computacional, entre outras (CALIMAN, 2006; ROCHA, 2002; VARELA, 1996; SILVA, 2011; ARAYA-PIZARRO; PASTÉN, 2020), neste caso específico, nos parece que a autora situa como paradigma da simplicidade as perspectivas da neurociência que centram sua atenção apenas na atividade cerebral do organismo e, como dito, pensa o processo de aprendizagem e as crianças de maneira homogênea.

acadêmicas, pelos eventos, pelas disciplinas propostas em cursos de graduação e de pós-graduação em universidades, e também pela constituição dos grupos de estudos/pesquisa e trabalho.

No entendimento de Peralta (2008, p. 35), essa situação no plano educacional se evidencia quando algumas ciências auxiliares, como é o caso da psicologia, ciências biológicas e neurociências, se convertem em “hacedoras de propuestas educativas”. Assim, ao invés de fundamentar as discussões pedagógicas, elas assumem um papel que não lhe compete, podendo, inclusive, operar com uma ideia fragmentada de “mentes sin cuerpos”, bem como, reforçar as tendências escolarizantes na educação infantil.

Próximo a essa perspectiva, identificamos em algumas produções chilenas os seguintes argumentos:

Hoy las Neurociencias nos acompañan en una nueva forma de abordar la infancia. Es decir, surge la misión de enseñar abriendo pequeñas ventanas de oportunidades que sean relevantes en el futuro desarrollo del párvulo, desde lo que plantean las Neurociencias y como éstas influyen en el aprendizaje de los niños y niñas que tenemos a cargo (TAPIA, 2013, p.31).

El desarrollo científico ha permitido establecer la importancia de la estimulación temprana. La instrucción y la formación en la niñez debieran aportar la estimulación cognitiva necesaria para el desarrollo del cerebro infantil, facilitando la expansión de las capacidades cognitivas y haciendo más viables los aprendizajes. Aprender es un proceso inherente al ser humano: siempre estamos aprendiendo. Este proceso adquiere mayor relieve cuando se desarrolla en el plano educativo, en la escuela (LUZ MARQUÉS; OSSES, 2014, p.805).

Por esta vía será posible mejorar la calidad de la educación parvularia y aumentar las probabilidades de que logre en los niños una efectiva estimulación, el desarrollo de mecanismos de activación de las áreas de sus cerebros involucradas en el aprendizaje y la configuración de su memoria. La ‘neuroeducación’, entendida como la vinculación entre neurociencia y educación, no sólo implica ayudar a desarrollar nuevos métodos de aprendizaje que tengan en cuenta a la neuropsicología del cerebro en desarrollo, sino también, mostrar que una cualidad esencial del ser humano es la predisposición y la disposición para aprender. La "neuroeducación" constituye una nueva dimensión del proceso educativo (LUZ MARQUÉS; OSSES, 2014, p.806).

Por outro lado, Peralta (2018) chama atenção para o fato de que essas interpretações só ocorrem quando não existe um diálogo mais amplo entre as disciplinas e ciências que estudam a criança. Na visão da autora, a própria neurociência e neurobiologia, se consideradas à luz de referenciais mais humanistas, filosóficos, antropológicos e pedagógicos potencializa a explicação do desenvolvimento da criança e sua aprendizagem e, com isso, permite pensar a educação infantil a partir de uma abordagem mais contextualizada, considerando inclusive, os interesses e os sentidos que as crianças constroem em seus processos de aprendizagens.

Nesse sentido, com base em Adlerstein (2012), situamos que algumas discussões sobre infância e educação infantil no contexto chileno estão fundamentadas no Paradigma da

Complexidade. Para a autora, tal paradigma pressupõe a superação de uma visão trivial, homogeneizadora e mecanicista das práticas educativas na primeira infância. Em outras palavras, a partir do paradigma da complexidade, a realidade da educação infantil é reconhecida como um conjunto de processos que não podem ser ordenados ou programados por quem está fora dela. A partir de Peralta (2011), compreende-se que esse paradigma contribui para a construção de uma perspectiva pedagógica para a educação infantil que se fundamenta na “escuta” atenta aos sentidos, interesses e necessidades das crianças, na valorização de suas próprias visões e numa comunicação baseada em suas múltiplas linguagens.

Interessante destacar que, consideradas desde esse paradigma da complexidade, no contexto chileno, outras formas de compreender a neurociência, entre elas destacamos a neurofenomenologia e as ciências cognitivas de Francisco Varela, também vêm sendo utilizadas como referências para pensar as aprendizagens e o processo educativo das crianças (CALVO, 2001; CALVO, 2012). Desde essa perspectiva, a cognição é compreendida como uma dimensão corporificada, na palavras de Segovia-Cuellar (2012, p.650):

La enacción, como paradigma de las ciencias cognitivas, y en continuidad con las ideas de Jean Piaget sobre el origen del conocimiento, el estudio de la experiencia subjetiva desde la fenomenología, el papel del cuerpo en la constitución de la experiencia y la autonomía biológica, plantea que el conocer se construye por medio de las relaciones que un organismo tiene con un entorno significativo, en el cual actúa, modificando su propia percepción de este, creando su propio mundo de estímulos y recreando una y otra vez la experiencia del conocer.

Nesse sentido, as relações de aprendizagens e construção do conhecimento pela criança é compreendida como uma consequência inevitável do fenômeno da vida, tendo em vista que elas ocorrem na medida em que as relações entre os sujeitos com o ambiente vai se tornando mais complexa.

Moreno (2018), desde uma perspectiva decolonial, argumenta que uma epistemologia moderna, eurocêntrica e colonial tem como tendência homogeneizar as práticas educativas, às crianças e as instituições de educação infantil, desconsiderando as diversidades que constituem os sujeitos e seus processos de aprendizagens. Frente a isso, o autor se posiciona a favor da construção e reconhecimento de lógicas epistemológicas distintas, quer dizer, que reconheçam a diversidade das comunidades nas quais as instituições de educação infantil estão inseridas, assim como, reconheçam

“as vozes”, os pontos de vistas, os saberes, as subjetividades e as experiências vividas pelos sujeitos inseridos nesses contextos educativos.

Pois bem, a leitura que temos feito do debate empreendido sobre a infância e a educação infantil no contexto chileno nos permite afirmar que, em geral, mesmo não partindo de um único ou referencial em comum, as discussões empreendidas por distintos autores se aproximam nas críticas ao modelo de escolarização precoce na educação infantil e nas críticas às relações intergeracionais pautadas nas perspectivas adultocêntricas. Ademais, as temáticas de complexidade e educação infantil, gênero, consumo e infância, propensão a aprender, epistemologia infantil, decolonialidade, também foram muito identificadas na produção científica chilena. Corroborando nossa interpretação, destacamos os trabalhos de Peralta (2011), Rojas (2016), Voltarelli (2017), Chávez e Vergara (2017) e Voltarelli e Nascimento (2019).

No que se refere às representações sobre as crianças e a infância, observa-se que, similar ao Brasil, no Chile, as crianças são consideradas portadoras de direitos e atores sociais. Nas palavras de Calvo (2012, 287), a infância no Chile “[...] no es un estado, sino un proceso social, común, compartido, no único, sino diverso”. Segundo o autor, isso significa que a criança, a infância “se está siendo, no se es”. Para Boettiger e Ponce (2016), a infância deve ser compreendida a partir de cada singularidade que a criança representa. Ou seja, cada criança é única, com histórias, características, interesses e necessidades que lhes são próprias.

Na percepção de Rojas (2016, p. 304-305):

Para el caso chileno, la reflexión sobre los cambios que han operado tanto en la experiencia de ‘ser niño’ como en los significados que esta etapa tiene para la sociedad está apenas anunciada. Existen escasas investigaciones empíricas sobre lo que hacen y piensan, qué poder tienen y cuáles son sus mecanismos de socialización. Y las que han surgido en el último tiempo no son comparables entre sí, lo que dificulta proyectar sus resultados. Esto ha llevado a utilizar balances realizados en otras sociedades, enfrentadas a cambios similares. A partir de esas tendencias, se adoptan posturas más o menos pesimistas. Además, pocas veces se explicitan los supuestos en que descansan estas investigaciones, es decir, el conjunto de creencias que nuestra sociedad ha asimilado y que influyen poderosamente en la forma en que estos temas son abordados. Similar vacío existe respecto de lo que ocurre con la sociedad acerca de la infancia, las percepciones que tienen los adultos sobre ella, así como una efectiva caracterización de las políticas del Estado. Esta representación social de la infancia ‘en riesgo social’ sigue estando en la base de las políticas de protección. Según Vergara, frente a esta visión clásica, en el último tiempo se han agregado otras concepciones del riesgo, propios de nuestra cultura moderna. Incluso a nivel académico, esto ha llevado a que algunos autores defienden la idea de que la infancia, tal como se la concibió a lo largo de un par de siglos, ya ha muerto.

Não obstante a alguns desses argumentos, Lòpez de Maturana (2010) também problematiza o fato de a infância, enquanto construção social, ainda ser definida somente a partir da perspectiva adulta que desconsidera a participação das crianças ou da perspectiva protecionista, nas quais os adultos são provedores dominantes e as crianças consumidores passivos. Por outro lado, a autora sinaliza que a emergência de um novo paradigma para pensar a infância tem possibilitado ao campo e as novas políticas educacionais conceber a criança como um sujeito que atua socialmente, protagonista, co-construtor de conhecimentos, identidades e cultura.

Vale mencionar também as pesquisas (CHÁVEZ; FUENTES, 2010; PEÑA OCHOA, 2010; VERGARA, 2008) que, em diálogo com a SI no contexto chileno, em oposição à visão das crianças como sujeitos a serem dominados, reafirmam a escuta como dispositivo principal para repensar as relações entre adultos e crianças na educação infantil. Sob essa ótica, a institucionalização da infância, que já fora muito vinculada às ideias de guarda, proteção, correção e disciplina das crianças e, inclusive, representava uma compreensão de crianças como sujeitos vulneráveis, menores e sem capacidade de participar de decisões, passa a ser tensionada. Para Pavez-Soto (2007), o discurso da proteção não deveria ser um impeditivo para a participação e protagonismo das crianças, uma vez que a vulnerabilidade é uma condição humana presente em todas as fases da vida. Na interpretação da autora, quando voltada a uma idade específica, no caso das crianças pequenas, essa correlação entre vulnerabilidade e não-participação trata-se, portanto, de uma interpretação arbitrária, exclusiva e discriminatória.

Já em relação ao debate em torno dos processos educativos, em geral, e da educação infantil, em particular, evidencia-se, no Chile, desde distintos pontos de vista, uma forte crítica à escolarização e aos modelos que perspectivam uma escolarização precoce desse segmento educativo. Além disso, também é possível observar algumas reflexões e proposições alternativas a esses processos.

Em suma, a escolarização da educação infantil chilena vem sendo interpretada como uma perspectiva problemática em vários aspectos, a saber: porque coloniza a educação infantil a partir da lógica e cultura escolar e, portanto, coloca em “xeque” sua identidade e especificidade; porque pressupõe metodologia e estratégias didáticas mais padronizadas e diretivas, em detrimento de abordagens lúdicas; porque enfatiza o processo de repetição e as relações preestabelecidas; porque enfatiza as dimensões e aprendizagens cognitivas em detrimento de oportunidades de desenvolvimento mais

integral; porque coloca em segundo plano as possibilidades de aprendizagens mais naturais, orgânicas e efetivas para as crianças pequenas; porque tende a controlar e inibir os processos criativos das crianças; porque retira o mérito próprio da educação infantil ao lhe atribuir a função de apenas preparar a criança para os níveis escolares posteriores; porque as dimensões estéticas, lúdicas e criativas ficam ausentes; porque desconsidera a indissociabilidade do cuidado e educação no processo educativo das crianças de zero a cinco anos; porque tendem a desconsiderar o protagonismo das crianças; porque não considera as distintas formas de aprender que a criança possui; entre outros (PERALTA, 2010, 2012; LÓPEZ de MATURANA, 2010; SANTIBÁÑEZ, 2011; CALVO, 2013, 2016; MORENO, 2016, 2018; MORENO; LÓPEZ de MATURANA, 2015; FALABELLA; POBLETE, 2020; PARDO, OPAZO e RUPIN, 2021).

Em oposição e alternativa a esse processo de escolarização precoce na educação infantil, observa-se que no contexto chileno o desenvolvimento de um debate que, ancorado nas ditas perspectivas pós-modernas, nas teorias da decolonialidade ou em sua articulação com a teoria da “autopoiese/biologia do conhecer” de Humberto Maturana e Francisco Varela, pensa o contexto educativo da educação infantil a partir da propensão que a criança tem à aprender (CALVO, 2001, 2012; 2016, 2017; MORENO; CALVO, 2010; MORENO, 2006; MORENO; CALVO; LÓPEZ DE MATURANA, 2013; MORENO; LÓPEZ DE MATURANA, 2015). Segundo os autores,

El ser humano propende a aprender. Esto se visibiliza con claridad en los infantes que no pueden evitar hacerlo, del mismo modo que no pueden dejar de respirar. Simplemente aprenden sin reparar en la complejidad de los procesos que se ponen en juego, relacionando, sin preconcepciones ni temores. Todo el tiempo están buscando desafíos que los lleven más allá de sus capacidades, sean estas lingüísticas, expresivas, corporales, etc. Ellos exploran, ensayan, prueban, experimentan constantemente, al parecer, sin cansancio y con una dedicación extrema que rara vez se verá cuando realizan labores escolares (MORENO; CALVO; LÓPEZ DE MATURANA, 2013, p. 206).

Desta maneira, a propensão para aprender pode ser compreendida a partir do potencial de desenvolvimento e aprendizagem que cada ser humano, cada criança, possui desde o momento do nascimento. Embora seja considerado que as crianças aprendem "naturalmente", no âmbito da educação infantil, isso requer a intencionalidade de um adulto, que na condição de mediador desses processos organiza experiências de aprendizagem que potencializam a curiosidade, interesse e genialidade da criança (MORENO; LÓPEZ DE MATURANA, 2015).

Interessante ressaltar também a ideia de epistemologia infantil, amplamente discutida por López de Maturana (2010). Considerando a criança como um ser integral e integrado ao contexto onde vive, a epistemologia infantil³⁸ parte do pressuposto que as crianças, ao chegarem às instituições de educação infantil, levam consigo conceitos, concepções e saberes que as permitem selecionar, organizar e estabelecer relações (LÓPEZ DE MATURANA, 2010).

Nessa perspectiva, a educação infantil chilena é compreendida como uma instância educativa que, ao invés de competências técnicas, requer dos docentes que nela atuam, competências mais “humanas” ou que os permitam se adaptar às complexidades envolvidas nos processos epistemológicos infantis, às emergências, incertezas, às relações afetivas, às capacidades criativas e imaginativas das crianças (LÓPEZ DE MATURANA, 2010). Nas palavras de López de Maturana (2010, p. 3):

El encuentro epistemológico de los niños y de los adultos, no será posible si los educadores no confiamos en que son ellos quienes nos muestran de manera fresca, transparente e ingenua, cómo aprenden y cómo construyen colectivamente el conocimiento; ellos dan espacio a lo emergente, a las propuestas, a la multiplicidad de verdades que surgen de una misma realidad en un armónico caos.

Aliás, para esse processo ocorrer, a autora aponta como fundamental, que a educação das crianças de zero a cinco anos esteja centrada nos jogos e brincadeiras infantis. Em contraste às práticas educativas que converteram os jogos e brincadeiras em instrumentos e técnicas de aprendizagens cognitivas (MORENO, 2018), López de Maturana (2017) se refere ao jogo como experiência lúdica, como significado próprio, genuíno e complexo. Dessa forma, o referido encontro entre as epistemologias da criança e dos docentes são mais propensos a ocorrer nos espaços de informalidade nos quais os jogos e brincadeiras das crianças se desenvolvem (LÓPEZ DE MATURANA, 2010).

De outros pontos de vistas, a superação do problema da escolarização precoce da Educação infantil tanto se ancora na ideia de Humberto Maturana (1997), de que educar para o futuro não faz sentido, já que qualquer previsão do futuro não passa de uma mera extrapolação do presente, quanto em outras abordagens que consideram a contextualização dos currículos de educação infantil aos contextos locais e a

³⁸ Segundo López de Maturana (2010), epistemologia infantil também deve ser compreendida como a construção de conhecimentos cotidianos, ou seja, que independem do espaço escolar, podendo inclusive, determinar as maneiras como as crianças se relacionam com os conhecimentos institucionalizados e/ou formais.

incorporação de toda a comunidade, principalmente das crianças, na definição do projeto educacional (PERALTA, 2011; BOETTIGER; PONCE, 2016). Ademais, também nestas perspectivas, os jogos, as brincadeiras e a ludicidade são considerados como experiências e conhecimentos próprios e não apenas como instrumentos de aprendizagens. Os espaços educativos são concebidos como espaços acolhedores e de promoção da participação, autonomia, inventividade e curiosidade das crianças (PERALTA, 2011).

Além dessas elaborações e reflexões mais autorais e contextualizadas, chama atenção no contexto chileno a importância que algumas abordagens/teorias pedagógicas adquiriram nas orientações das práticas pedagógicas com a educação infantil. Se inicialmente a Pedagogia Froebeliana e a perspectiva piagetiana tiveram muita influência, atualmente se destacam a Metodologia Montessoriana, a Filosofia/Pedagogia Reggio Emilia e a Pedagogia de Emmi Pikler³⁹ (PERALTA, 2008, 2010, 2012; BOETTIGER; PONCE, 2016). Classificadas por Peralta como exemplos de perspectivas “progressistas” para a educação infantil, essas últimas pedagogias citadas se fundamentam no conceito de criança ativa e protagonista nos seus processos de aprendizagens.

Em vias de conclusão, convém ressaltar que, a despeito de algumas diferenças existentes, o debate teórico-epistemológico acerca da criança, infância e educação infantil que vem sendo elaborado nos contextos brasileiro e chileno se assemelham em algumas elaborações advindas das interlocuções com os estudos da Antropologia e da SI. Exemplifica isso as pesquisas e propostas educativas que consideram a diversidade e as culturas próprias da infância (suas brincadeiras), as compreensões de que a dependência da criança em relação ao adulto é um fato social e não natural, quer dizer, a distribuição desigual de poder entre adultos e crianças tem razões sociais e ideológicas, que repercutem no controle e na dominação de grupos (KRAMER, 2000).

Por fim, se por um lado, observamos que as discussões acadêmicas de ambos países se constituem em estreito diálogo com a literatura europeia, por outro, notamos que as trajetórias e problemáticas específicas de cada realidade demandam apropriações e contextualizações específicas.

³⁹ Para mais detalhes ver Boettiger e Ponce (2016).

CAPÍTULO II

3 BASES CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL DE BRASIL E CHILE: NOTAS SOBRE O LUGAR DA INFÂNCIA, DO CORPO E DO MOVIMENTO DAS CRIANÇAS NESSAS PRESCRIÇÕES

Conforme sinalizado, o processo de desenvolvimento da educação infantil como uma política educativa nos contextos de Brasil e Chile culminou na elaboração de propostas curriculares de âmbito nacional. Nesse sentido, tanto a BNCC quanto a B CEP vêm sendo consideradas como um dos meios de efetivação dessas políticas no interior das instituições educacionais da primeira infância.

Se tomarmos como referência Apple (1997), podemos afirmar que a produção dessas bases curriculares nacionais se constituem em políticas de conhecimento oficial. Na perspectiva do autor, produzidas pelo Estado, as políticas de conhecimento oficial compreendem as prescrições curriculares que são elaboradas a partir de legislações, diretrizes, planos e demais documentos oficiais com função de conceder legitimidade a um determinado recorte da cultura e incorporá-lo ao currículo centralizado e oficial, comumente denominado de currículo nacional.

Em seu entendimento de currículo, Apple (2011) argumenta que este

[...] nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 2011, p. 71).

Nessa esteira, é possível compreender que a delimitação de currículos nacionais longe de ser algo simples, envolve uma relação complexa de diálogo entre distintas forças e interesses formativos, que nem sempre estão em consenso. Durlí (2020) exemplifica isso, ao argumentar que esse processo de construção de políticas de conhecimento oficial, é sempre tensionado nas relações que se estabelecem entre as dimensões econômicas, culturais, a função social da escola, as lutas de classe, as lutas das minorias, as condições objetivas das escolas, as formações de professores, entre tantas outras questões.

Embora a ideia e presença de um currículo nacional não seja novidade para os demais segmentos da escolarização formal, nos contextos investigados, as políticas do conhecimento oficial para a educação da primeira infância são mais recentes. Como mencionado no capítulo anterior, elas emergem em um cenário semelhante de reconfiguração do processo de institucionalização socioeducativa da pequena infância, particularmente, a partir do final do século XX.⁴⁰

Dessa reconfiguração, marcada inclusive, por contradições e ambiguidades (KUHLMANN JUNIOR, 1998), surge um movimento de elaboração de documentos orientadores e textos curriculares para a educação infantil de Brasil e Chile na perspectiva de instituir o conhecimento oficial também para a primeira infância. Assim, pode-se dizer que tanto a publicação da BNCC (BRASIL, 2017) quanto a publicação da BCEP (MINEDUC, 2018) representam a culminância do referido movimento em seus respectivos países.

Dentre algumas deliberações importantes dessas bases curriculares, podemos destacar as definições dos objetivos e função da educação infantil, as concepções de educação e de criança que fundamentam suas práticas, assim como uma proposta de organização curricular. Além disso, pode-se dizer também que a construção desses documentos curriculares representam um processo de legitimação das práticas educativas desenvolvidas com as crianças pequenas.

Como dito anteriormente, apesar de identificarmos no Brasil e no Chile, respectivamente, a publicação de outros documentos curriculares optamos por apresentar, analisar e discutir os dados relativos às versões dos documentos curriculares mais atualizadas e em vigor nos dois países, ou seja, a BNCC (BRASIL, 2018) e a segunda versão da BCEP (MINEDUC, 2018).

Nesse sentido, no presente capítulo descrevemos e analisamos comparativamente as bases curriculares nacionais para a educação infantil de Brasil e Chile, buscando localizar as presenças e ausências das discussões sobre a infância, o corpo e o

⁴⁰ À exemplo, podemos destacar o recente desenvolvimento do campo da educação infantil de Brasil e Chile e alguns acontecimentos em comum como: a adesão à Convenção dos Direitos das Crianças (ONU, 1990); o deslocamento de foco de atendimento institucional centrado nas perspectivas assistencialistas e compensatórias para uma dimensão educativa; a inserção dessa etapa educativa no sistema formal de ensino/escolarização; a emergência de novas perspectivas teóricas para pensar a infância e sua educação, que buscam romper com o paradigma médico-psicológico que até então dominavam as pesquisas e propostas educativas; a adesão às metas internacionais específicas para o desenvolvimento da educação infantil.

movimento das crianças e suas implicações para a prática pedagógica. Em termos específicos, buscamos identificar e compreender as principais semelhanças e diferenças ao pensar a educação infantil nesses países; identificar e compreender as concepções e discursos sobre a educação, corpo, movimento e infância na BNCC e na BCEP.

Convém reafirmar que embora operemos com a análise de um currículo prescrito, não desconsideramos o fato de que, sua materialização somente se efetiva no contexto educacional concreto, ou seja, nas instituições de educação infantil, que situada em determinados conjunturas sociais e culturais e, vivenciada por diferentes sujeitos, atribuem-lhe o significado real (SACRISTÁN, 2013). Nessa trama, concordamos com Shiroma (2011, p.16) quando afirma que os “[...] planos de educação e textos oficiais (leis, diretrizes, dispositivos jurídicos-normativos) são apenas parte da construção de uma política, mas não são capazes de assegurar que será implementada tal como foi pensada”.

Todavia, também não se pode esquecer, a relevância que o currículo prescrito tem no processo educativo. Uma vez que atua como aquele que dita e estrutura a maneira como os processos educativos, a escolarização e institucionalização da infância vai se organizar (SACRISTÁN, 2013). Além do mais, também é preconizado que sua elaboração parta de um diálogo com a realidade concreta e com os sujeitos da educação infantil.

Deste ponto de vista, ressaltamos a relação paradoxal que se configura em torno dessa temática. Ao mesmo tempo que problematizamos as bases curriculares para a educação infantil de Brasil e Chile compreendemos que, por se configurarem como políticas do conhecimento oficial, respondem tanto aos requerimentos de garantia do direito à educação de qualidade atenta às especificidades dessa etapa e aos reclamos do trabalho docente por orientações acerca do currículo e da ação pedagógica, como também, “[...] podem estar comprometidas com os interesses de uma economia global e de uma ordem social pautada no individualismo, na competitividade e na performatividade, na direção de homogeneizar os currículos e escolarizar a infância” (DURLI, 2020, p.04).

Partindo dessas premissas, esclarecemos que a seleção dos documentos analisados foi realizada com base na pesquisa e análise apresentada no capítulo anterior. Após o mapeamento nos repositórios oficiais dos Ministério da Educação (MEC) no Brasil e do Ministério da Educação (MINEDUC) no Chile, mais especificamente na Secretaria de

Educação Parvularia, e a definição do critério de vigência e atualidade, recolhemos os documentos curriculares em questão.

Logo, também neste capítulo, ao desenvolver nosso estudo comparado, operamos com a pesquisa documental, recorrendo à Técnica de Análise de Conteúdo para organização e apresentação dos dados analisados (Bardin, 2011). Portanto, após uma breve descrição de cada uma das bases curriculares, apresentamos nossos eixos de análises pautados nas categorias infância, corpo/movimento das crianças e organização curricular. Na sequência, empreendemos a análise comparada entre os documentos dos dois países.

3.1 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA

Homologada em 2017 e publicada em 2018 pelo MEC, a BNCC tem como objetivo garantir unidade à Educação Básica em todo território nacional. Apesar desta recente publicação, convém destacar que sua versão final é precedida de outras duas versões e, inclusive, cumpre uma exigência da Constituição Federal (1988), reforçada pela LDB nº 9.394/96. Além disso, teve seu processo de construção situado em um contexto político conturbado e marcado por disputas ideológicas e políticas que alteraram algumas perspectivas presentes nas primeiras versões.⁴¹

Assim, considerada como um documento de caráter normativo, a BNCC define o conjunto de aprendizagens consideradas essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2018). Interessante ressaltar que neste lugar de referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, bem como, das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC define que as referidas aprendizagens essenciais devem garantir o desenvolvimento de dez competências gerais dos estudantes conforme o quadro 11 a seguir.

⁴¹ No âmbito dessas disputas, destacamos o *impeachment* da Presidente Dilma Rousseff no ano de 2016. Além disso, desde sua primeira versão, no ano de 2015, o debate em torno do documento final suscitou diversas contestações. No entendimento de algumas conselheiras do Conselho Nacional de Educação (CNE), houve pressa e pouca transparência na votação do documento, revelando um trâmite verticalizado, sob influência do MEC. Por fim, o texto final da Base é criticado por insistir em uma visão fragmentada do conhecimento e do desenvolvimento humano, por invisibilizar as questões ligadas à identidade gênero e orientação sexual, enfatizar o ensino religioso e antecipar a idade máxima para conclusão do processo de alfabetização, ignorando as especificidades de aprendizagem de cada aluno (CREI, 2017).

Quadro 11 - Competências Gerais dos estudantes conforme BNCC.

Competência	Conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que busca desenvolver	O que se espera que os estudantes realizem com as competências desenvolvidas
1 Conhecimento	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, digital e cultural.	Entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2 Pensamento científico, crítico e criativo	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências com reflexão, análise crítica e criatividade	Investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas, criar soluções.
3 Repertório Cultural	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais.	participar de práticas diversificadas de produções artístico-culturais.
4 Comunicação	Utilizar diferentes linguagens.	expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos que levem ao entendimento mútuo.
5 Cultura Digital	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética.	Comunicar-se, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva
6 Trabalho e Projeto de vida	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências	Entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7 Argumentação	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis	Formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8 Autoconhecimento e autocuidado	Conhecer-se, apreciar-se e compreender-se na diversidade humana	Cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9 Empatia e cooperação	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação.	Fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10 Responsabilidade e cidadania	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação.	Tomar decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Elaboração própria com base na BNCC (Brasil, 2018).

De acordo com o próprio documento, essas competências devem ser compreendidas como “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p.08).

Antes de prosseguir, interessa frisar que mesmo não se tratando de uma novidade nos documentos oficiais, o foco no desenvolvimento das competências, vem sendo amplamente debatido no campo acadêmico-científico. De um lado é possível identificar inúmeras críticas a esse modelo, tendo inclusive, como principais argumentos a ideia de que o ensino por competências representa uma subordinação da escola ao mercado de trabalho e ao neoliberalismo econômico, bem como, uma privatização do indivíduo e um menosprezo ao ensino de conteúdos socialmente relevantes (SAVIANI, 2013; 2014; NOGUEIRA; DIAS, 2018). Por outro lado, alguns estudiosos, baseados inclusive nas propostas de Perrenoud (1999; 2000) e na obra de Paulo Freire, apresentam argumentos positivos em relação ao ensino por competências, inclusive, afirmam que a formação por competências pode representar na verdade, uma possibilidade de oposição à educação bancária, denunciada por Paulo Freire (FIDALGO, 2002; RICARDO, 2010).

Sem adentrar na discussão existente sobre essa temática, já que extrapola nossos objetivos neste capítulo, convém mencionar que no texto específico da educação infantil na BNCC, essas competências gerais previstas para a Educação Básica não são retomadas. Isso, a nosso ver, pode configurar-se como um problema à medida que parece desconsiderar as especificidades dessa etapa educativa. A única menção feita sobre o desenvolvimento por competências nos parece muito generalista e pouco esclarecedora, uma vez que, apenas vincula os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento como meio de assegurar

as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2018, p.37).

Outra importante observação que queremos fazer, diz respeito ao não lugar do corpo e movimento entre essas dez competências. Como se pôde observar no quadro 11, apresentado anteriormente, tanto nos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que cada competência busca desenvolver quanto no que se espera que os e as estudantes realizem com essas competências desenvolvidas, não existe sequer uma menção direta ao corpo e movimento.

Ainda que, no âmbito do Ensino Fundamental a Educação Física esteja inserida na BNCC (BRASIL, 2018, p.213) como um componente curricular situado na área de linguagens que “tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e

significação social”, o que, portanto, pressupõe relação direta com as competências: conhecimento, repertório cultural, comunicação, autoconhecimento e autocuidado, no âmbito da Educação Infantil, essa relação não pode ser estabelecida.

Em nosso entendimento, o fato dessa etapa da educação básica não possuir uma organização curricular pautada na lógica disciplinar, exclui essa possibilidade de vinculação da educação física, com tais competências gerais. De maneira semelhante, considerar os campos de experiências, particularmente aquele que dialoga com o corpo, gestos e movimento, também não representa garantias de vinculação do corpo e movimento com as referidas competências. Haja vista que a não contextualização dessas competências para a educação infantil, bem como, a ausência de uma fundamentação das concepções de corpo e movimento contribuem para isso.

No que diz respeito aos seus embasamentos legais, a BNCC é elaborada com base na Constituição Federal 1988 (BRASIL, 1998) e na LDB nº 9.394/96. Destas legislações advém as noções fundantes de que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, ou seja, das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a serem ensinados. Além desses marcos legais, a BNCC se orienta pelas normas e princípios das DCNEIs, no caso específico da Educação Infantil. E também, se mostra alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU)⁴².

A partir desses embasamentos, é possível identificar nesse documento uma defesa quanto à concepção do conhecimento curricular contextualizado pela realidade local, social e individual da escola e do seu alunado. Ademais, além do foco no desenvolvimento de competências, a BNCC assume como fundamento pedagógico o compromisso com a educação integral⁴³ (BRASIL, 2018).

⁴² ONU. Organização das Nações Unidas. Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>>. Acesso em: 7 nov. 2017.

⁴³ 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 e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere 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. Isso supõe considerar as diferentes

Nessa perspectiva, identificamos no texto de apresentação da BNCC a consideração de que a Base e os currículos consubstanciam os mesmos princípios e valores já mencionados na LDB e nas DCNs. Reconhecendo, portanto, que a “[...] a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica.” (BRASIL, 2018, p.16).

Além disso, o referido texto também destaca a relação complementar que existe entre a BNCC e os currículos, uma vez que a garantia das aprendizagens essenciais previstas só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. Portanto, entende-se que a materialização da BNCC depende de sua adequação à realidade local, considerando, inclusive, “[...] a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos [...]” (BRASIL, 2018, p.16).

Apesar de ser um documento normativo que carrega consigo uma distância das diferentes realidades, o fato de contemplar, ainda que no plano discursivo, a premissa de sua adequação aos contextos locais e às autonomias das redes de ensino e instituições escolares, a nosso ver, representa um reconhecimento de currículo a partir de uma dimensão ampliada, no qual o currículo em ação ganha destaque e valorização. Dito de outra forma, a BNCC pressupõem que a elaboração dos currículos de cada Rede de Ensino e a construção dos currículos de cada escola se configura num processo de protagonismos que as mesmas podem assumir nesse processo.

Após essa breve contextualização das características gerais da BNCC, descrevemos mais detalhadamente as questões relativas à Educação Infantil. Antes, contudo, convém ressaltar que a BNCC se constitui num documento único para a Educação Básica, subdividido em um capítulo específico para cada etapa da escolaridade. Chama atenção, todavia, a disparidade existente no tamanho e abrangência de cada um. Enquanto o capítulo que trata da Educação Infantil compreende apenas 22 páginas, o do Ensino Fundamental e Ensino Médio, compreendem 404 e 120 páginas, respectivamente.

Neste sentido, embora a educação infantil tenha sido introduzida como um campo importante na estrutura do documento, do nosso ponto vista, à forma resumida como

infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir. (BRASIL, 2018, p. 14).

está apresentada, representa uma disparidade e, ainda que indiretamente, pode também indicar uma hierarquização das etapas da educação básica, com sobreposição e maior valorização de uma em detrimento de outra. Ademais, também indica que os temas relativos à educação infantil são abordados superficialmente.

Feito esses esclarecimentos, ressaltamos que nossa intenção de aprofundar as análises e discussões sobre a presença da educação infantil na BNCC, parte das seguintes questões: Quais são as concepções de infância e educação infantil que esse documento apresenta? Quais são as concepções e discursos sobre educação, corpo e movimento das crianças de zero a cinco anos? Que implicações essas concepções podem apresentar às práticas pedagógicas com as crianças?

Para responder a essas questões, optamos por, primeiro, apresentar e descrever o capítulo da educação infantil na BNCC, para, na sequência, operar com as categorias de análise infância, corpo e movimento na educação infantil e discutir sobre suas presenças e ausências no documento em questão.

De modo geral, é possível afirmar que a BNCC, ao resgatar os princípios presentes nas DCNEI⁴⁴, faz na sua introdução, uma contextualização da Educação Infantil e apresenta suas concepções de criança e de educação reiterando o que já era expresso no documento anterior. Dessa forma, na condição de primeira etapa da educação básica, a educação infantil é considerada como a base de todo processo educacional brasileiro e o primeiro momento de socialização estruturada da criança fora do ambiente familiar.

Nesta perspectiva, dada às especificidades das crianças de zero a cinco anos, o documento reafirma uma concepção de educação infantil que entende as dimensões do cuidado e da educação como algo indissociável no processo educativo, bem como, assume uma perspectiva de potencializar o desenvolvimento integral, considerando seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, em complementação à educação da família (BRASIL, 2018). Quer dizer, por se tratar da educação de bebês e crianças bem pequenas, o processo educativo pressupõe uma ampliação do universo de

⁴⁴ Ainda que não componha nosso corpo de análise, importa ressaltar o caráter mandatário das DCNEIs (BRASIL 2009; 2013) e o fato desta, ainda em vigência, se constituir como referência para a elaboração da BNCC. Ou seja, mesmo com a publicação da BNCC em 2018, as DCNEIs continuam valendo para orientar a Educação Infantil, pois, tem-se o entendimento de que estes são documentos que se complementam. Em outras palavras, podemos dizer que as Diretrizes são a estrutura e a BNCC faz o detalhamento de conteúdos e competências previstos para a Educação Infantil. Nesse sentido, a BNCC parte dos mesmos pressupostos e concepções que as referidas diretrizes. Logo, a opção por analisar e comparar apenas a BNCC advém do fato de que aquilo que os princípios e pressupostos da DCNEI, já são contemplados na Base.

experiências, conhecimento e habilidades dessas crianças que buscam aproximar os contextos família e escola, enfatizando portanto as dimensões da socialização, autonomia e comunicação.

De acordo com Kramer (2003; 2009), Rocha (2012), Buss-Simão (2016), uma concepção de educação infantil pautada na perspectiva/paradigma do desenvolvimento integral da criança, coaduna com as perspectivas do cuidar e educar e leva em conta as formas como as crianças de zero a cinco anos vivenciam o mundo, constroem conhecimentos, interagem, se expressam e manifestam, de forma muito peculiar, suas curiosidades e desejos.

Citando as DCNEI e a Resolução CNE/CEB nº 5/2009 (Brasil, 2009), a BNCC define a criança como

[...] sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2018, p.37).

Interessante destacar também a centralidade que as interações e as brincadeiras ganham na proposta curricular para a educação infantil. Sem aprofundar muito nessas questões, ou, nas discussões a elas inerentes, a BNCC reafirma o Artigo 9º das DCNEI (Brasil, 2009) e considera que as interações e brincadeiras devem ser reconhecidas como eixos estruturantes das práticas pedagógicas com as crianças. Conforme o documento

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.37).

Da leitura que fazemos do texto da Educação Infantil na BNCC, considerando a intencionalidade e função orientadora deste documento, novamente tensionamos a superficialidade com a qual, temas importantes e caros à educação infantil são abordados. Ou seja, o documento apresenta a concepção de criança como sujeito de direitos, contudo não explicita ou discute o significado da efetivação dessa concepção nas práticas pedagógicas. O mesmo acontece com a indicação das interações e brincadeiras como eixo estruturantes do currículo na educação infantil. Dado a centralidade desses elementos nas práticas pedagógicas com a pequena infância, seria importante que o documento aportasse de maneira mais contextualizada as diferentes

dimensões do brincar que precisam ser considerados em um projeto curricular, e, sobretudo, a compreensão do brincar e da brincadeira como constitutivo do processo de subjetivação e de identidade social e pessoal das crianças (Kishimoto, 2017).

Naquilo que a BNCC inova em relação às DCNEI, destacamos uma proposta de organização curricular que pressupõe: a garantia de seis (06) Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento; a garantia de 93 Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento organizados por cinco (05) Campos de Experiência e três (03) faixas etárias; a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas; e, a necessidade de acompanhar a progressão das aprendizagens e desenvolvimento.

Como se pode ver no quadro 12 a seguir, os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento se constituem em direitos de **conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer**. Já os Campos de Experiências previstos são: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimento; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2018). No que se refere ao sequenciamento dos Objetivos de Aprendizagens e Desenvolvimento (OAD), sua organização é pensada numa divisão que compreende três grupos de faixas etárias, denominadas de bebês (zero a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (CBP - 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (CP - 4 anos a 5 anos e 11 meses).

Quadro 12 - Organização Curricular da Educação Infantil na BNCC

EDUCAÇÃO INFANTIL			
Eixos do Currículo: Interações e Brincadeiras			
Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Campos de Experiências	Faixa Etária	Quantidade de OA
CONVIVER	O Eu, o Outro e o Nós (EO)	0 a 1a6m	6
		1a7m a 3a11m	7
		4a a 5a11m	7
BRINCAR	Corpo, Gestos e Movimentos (CG)	0 a 1a6m	5
PARTICIPAR		1a7m a 3a11m	5
		4a a 5a11m	5
EXPLORAR	Traços, Sons, Cores e Formas (TS)	0 a 1a6m	3
EXPRESSAR		1a7m a 3a11m	3
		4a a 5a11m	3
CONHECER	Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação (EF)	0 a 1a6m	9
		1a7m a 3a11m	9
		4a a 5a11m	9
	Espaços, Tempos, Quantidades, relações e Transformações (ET)	0 a 1a6m	6
		1a7m a 3a11m	8
		4a a 5a11m	8

Fonte: Elaboração própria com base na BNCC (Brasil, 2018).

Desta organização curricular, nos interessa destacar três pontos. O primeiro deles, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, representam um importante avanço para pensar e consolidar as práticas pedagógicas na educação infantil. Já que sua garantia, além de articular os eixos das interações e brincadeiras, podem assegurar as condições, ou, melhor dizendo, ambientes de aprendizagens, que sejam um convite para as crianças desempenharem um papel mais ativo no processo educativo, bem como, vivenciar desafios e possibilidades de

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens [...]; **Brincar** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros [...]; **Participar** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando [...]; **Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza [...]; **Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens; **Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento [...] (BRASIL, 2018, p.38).

Todavia, por mais que se possa reconhecer a relevância da definição desses direitos na estruturação dos currículos para a educação das crianças de zero a cinco anos, questionamos o fato destes não serem expressos apenas como direitos das crianças, mas sim como direitos de aprendizagens e desenvolvimento. Em nosso entendimento, essa ênfase nos direitos de aprendizagens e desenvolvimento, podem induzir uma interpretação que desloca às crianças, sujeitos da educação infantil, para um segundo plano no processo educativo, e traz para o centro da atenção às aprendizagens e o desenvolvimento. Movimento que, a nosso ver, não rompe com as lógicas educativas fragmentárias que historicamente compuseram a educação infantil. Com este tensionamento não estamos negando a importância de se considerar e também validar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. O que queremos é problematizar o fato de que importantes conceitos e argumentos aparecem soltos nesse documento curricular.

Além disso, no que se refere ao direito de uma participação ativa das crianças no planejamento da gestão da escola e das propostas pedagógicas dos professores, também identificamos que se trata de um conceito e argumento pouco discutido. Dentro de algumas teorias que embasam o debate acadêmico no campo da educação infantil, como

a Sociologia da Infância, por exemplo, essa perspectiva de participação das crianças é uma expressão daquilo que pressupõe o conceito de protagonismo infantil. Contudo, esse termo sequer aparece no capítulo da Educação Infantil. Em virtude dos debates sobre os riscos de interpretações que tal afirmação pode potencializar, consideramos essa lacuna problemática. Num documento como a BNCC se torna relevante explicitar o que se entende ou significa a criança participar ativamente do planejamento tanto da gestão escolar quanto do professor.

Antes de prosseguir, interessa ressaltar o fato de que uma mais atenta à BNCC evidencia algumas ambivalências do texto, abrindo, portanto, possibilidade de interpretações distintas de alguns conceitos e pressupostos. Conforme discutimos acima, a criança tanto parece ter lugar central na Educação Infantil, quanto, nas entrelinhas, permanece em segundo plano.

Nosso segundo ponto de destaque diz respeito à definição dos campos de experiências como um “[...] arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçados-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (BNCC, 2018, p.40).

A despeito de se dividirem em campos específicos, com previsão de objetivos de aprendizagens próprios de cada um, não se pode negar que tal proposta busca romper com a lógica curricular pautada na organização disciplinar e, portanto, superar uma estrutura de aula centrada apenas na transmissão de conteúdos disciplinares. Além disso, a leitura do documento nos permite afirmar que tal proposta de organização possibilita a criação de contextos de aprendizagem orientados por um projeto pedagógico articulado às significações que as crianças constroem a partir das diferentes linguagens. Logo, com a visão de tempo e espaço alteradas na efetivação desse currículo, também se redireciona o foco da perspectiva do/a professor/a para a perspectiva das crianças.

Para Buss-Simão (2016), essa organização curricular por campos de experiências, representa uma concepção de sincronia e simultaneidade derivada, inclusive, de um parecer que fundamenta a Resolução nº05 das DCNEI de 2009, o qual indica a necessidade de pensar um currículo no qual as diferentes linguagens se inter-relacionam. Como exemplo, a autora argumenta que

[...] nas brincadeiras cantadas, as crianças exploram as possibilidades expressivas de seus movimentos ao mesmo tempo em que brincam com as

palavras e imitam certos personagens. Quando se voltam para construir conhecimentos sobre diferentes aspectos do seu entorno, as crianças elaboram suas capacidades linguísticas e cognitivas envolvidas na explicação, na argumentação e outras, ao mesmo tempo em que ampliam seus conhecimentos sobre o mundo e registram suas descobertas pelo desenho ou mesmo por formas iniciais de registro escrito (BUSS-SIMÃO, 2016, p.197).

Apesar de concordarmos com Buss-Simão e também reconhecermos a importância dos campos de experiências como possibilidades curriculares para as práticas pedagógicas com a educação infantil, convém problematizar a ausência de uma definição ou conceituação daquilo que o documento compreende como experiência e o que considera quando se refere às diferentes linguagens.

Por mais que se possa considerar, que o termo experiência remete a um reconhecimento de que a educação das crianças se faz pela promoção de práticas sociais e culturais criativas e interativas, onde toda criança tem o ritmo de ação e sua iniciativa respeitados, entendemos que não explicar o que se entende por experiência, pode esvaziar de sentido as práticas, visto que a ideia de experiência é muito ampla e genérica. Afinal, qualquer vivência pode ser considerada uma experiência.

Quer dizer, não delimitar o significado dessas experiências no âmbito da educação infantil, pode pressupor o entendimento de que qualquer vivência enquanto experiência seria necessariamente positiva. Na esteira do que afirma Dewey (2011), nem todas as experiências são educativas, logo, prossegue o autor, um currículo baseado na experiência depende da seleção do tipo de experiência que a criança vivencia em seu cotidiano que possa subsidiar de maneira criativa experiências subsequentes.

A esse respeito, Kishimoto (2016, p.8) argumenta que algumas experiências são, na verdade, “[...] deseducativas, outras aumentam destrezas e habilidades automáticas, mas reproduzem apenas hábitos. Outras são prazerosas, mas formam apenas atitudes negligentes. Muitas são fragmentadas, apesar de agradáveis [...]”. Nessa perspectiva, a autora conclui que experiências são significativas para as crianças quando ocorrem em contextos democráticos, complexos e ricos de significados para elas.

Antes de prosseguir com a discussão aqui empreendida, convém esclarecer que quando utilizamos os argumentos de Dewey (2011) e Kishimoto (2016) não pretendemos valorizar apenas as experiências com finalidades educativas de sentido restrito. Ou seja, de aprendizagens referentes ao mundo escolarizado. Na verdade, queremos chamar

atenção para o risco de algumas experiências reproduzirem hábitos ou práticas cotidianas de desigualdades de gênero, étnico-raciais, de classe, entre outros⁴⁵.

Voltando a questão da experiência, para Larrosa (2002, p.21),

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara.

Araújo (2016) chama atenção para outro problema relativo a ausência de uma explicitação mais consistente sobre um currículo organizado em campos de experiências. Dado a fragilidade dos processos formativos⁴⁶ das professoras e dos professores que atuam na educação infantil, a autora pondera dois problemas que podem decorrer de uma falta de compreensão por parte dos leitores. O primeiro, seria o entendimento que apenas ocorreu uma substituição de um termo por outro, ou seja, de áreas de conhecimento para campos de experiências. Já o segundo, em função dos destaques que algumas áreas do conhecimento recebem dentro da proposta de campos de experiências, poderia pressupor a possibilidade de sua manutenção na prática pedagógica, ainda que tais enunciados não apontem para isso.

Mediante o exposto, consideramos que, essa complexa relação e articulação entre campos de experiências, áreas do conhecimento, direitos de aprendizagem e até mesmo o termo e conceito de linguagens, poderia estar melhor elucidada no documento.

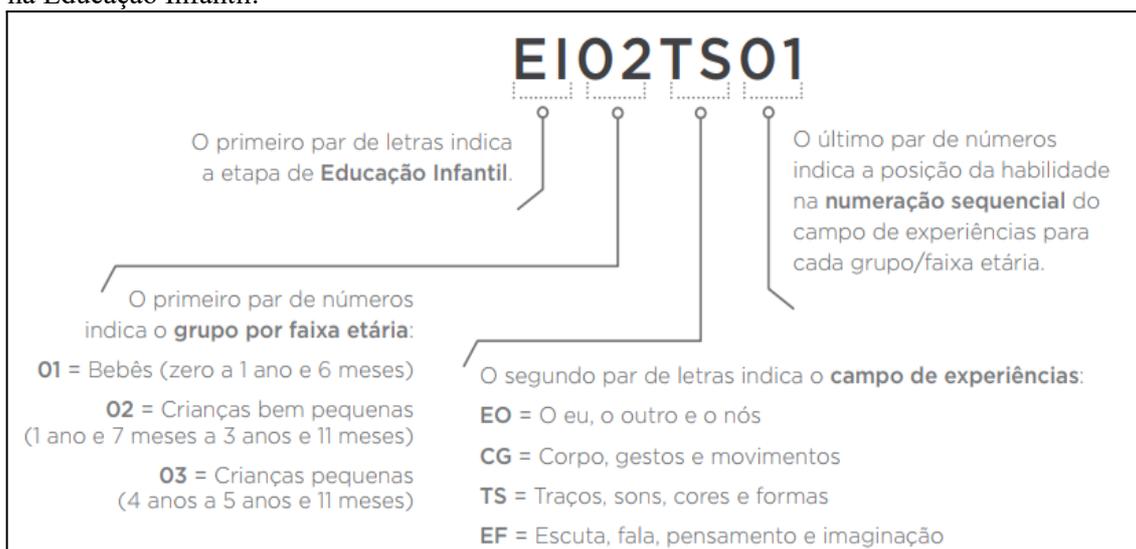
Na sequência, o terceiro ponto destacado, versa sobre a sugestão de organização etária das crianças e a definição de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada faixa etária por campo de experiência. Interessante observar que, apesar de ponderar que tal organização não deva ser tomada como uma categoria rígida, tendo em vista as diferenças de ritmos e aprendizagens que as crianças apresentam, na estrutura apresentada pela BNCC cada objetivo de aprendizagem e desenvolvimento é identificado por um código alfanumérico, conforme exemplo da figura 02, no qual, o último par de números, apresentado de maneira sequencial, tem a função de indicar a

⁴⁵ Os doze anos de docência vivenciados com a educação infantil nos fizeram perceber que, durante suas experiências e vivências de brincadeiras, dado o contexto sócio-cultural que estão inseridas, muitas crianças tendem a reproduzir tanto práticas estereotipadas em relação aos papéis sociais destinados a homens e mulheres, meninos e meninas, como práticas de racismo e exclusões.

⁴⁶ A autora se refere tanto à formação inicial de professores, quanto às formações continuadas.

posição da habilidade que se pretende desenvolver na referida faixa etária e campo de experiência.

Figura 02: Código Alfanumérico que identifica objetivos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil.



Fonte: BNCC (BRASIL, 2018, p.26)

Diante disso, problematizamos o fato de que, na condição de uma política de conhecimento oficial, não basta a BNCC afirmar que a numeração sequencial dos códigos alfanuméricos apresentada “[...] não sugere ordem ou hierarquia entre os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2018, p. 26), já que os exemplos e estruturas apresentadas evidenciam exatamente o contrário.

Ademais, identificamos uma diferença considerável na proposição e quantidade dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os campos de experiência. Como se pôde observar no quadro 12, o campo de experiência TS pressupõem três aprendizagens essenciais, enquanto que os campos EF e ET, preconizam, respectivamente, nove e oito objetivos de aprendizagens cada. Acreditamos que isso ocorre em função do campo EF, ou seja, “Escuta, fala, pensamento e imaginação” representar a dimensão dos saberes, conhecimentos e desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita das crianças, e, o campo de experiência ET, “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” dialogar mais diretamente com a linguagem matemática. Em outras palavras, nos parece que indiretamente, existe uma ênfase ou centralidade para o desenvolvimento da leitura e escrita e raciocínio lógico matemático na educação infantil.

Com esse argumento, queremos chamar atenção para o fato de que, discursivamente, a BNCC parece romper com algumas perspectivas já amplamente criticadas e

problematizadas sobre a educação da primeira infância, como a alfabetização precoce e a ênfase no desenvolvimento das dimensões cognitivas das crianças. Haja vista que em diferentes momentos de seu texto, faz referência a educação pautada na integralidade do desenvolvimento infantil e na educação integral da criança. Contudo, na prática, quando são apresentados os exemplos e sugestões de organização, a valorização desses saberes e conhecimentos supracitados parecem se sobrepor aos demais.

Outra questão a considerar diz respeito à maneira ‘solta’ como o próprio conceito de desenvolvimento aparece no texto da BNCC. Assim como os demais conceitos acima mencionados, desenvolvimento também pode ser compreendido a partir de diferentes perspectivas e pressupor inclusive, diferentes formas de possibilitá-lo na experiência com as crianças. Tornar explícito o que se entende por desenvolvimento no contexto da educação infantil representa um importante passo de superação dos enfoques “pedagógico - normativo” ou “biológico - evolucionista”, que segundo Jobim e Souza (1996, p.45) ainda estão muito presentes em algumas práticas da educação infantil, as quais, a criança não é “[...] vista por inteiro, como um membro de uma classe social situada histórica, social e culturalmente, é seccionada em infinitos comportamento e/ou habilidades”.

Nessa esteira, também poderíamos dizer que se por um lado, a BNCC avança na compreensão da infância, superando e abandonando a visão de passividade das crianças em seus processos de educação e socialização, ou rejeitando a ideia de as crianças são seres frágeis, incompetentes e totalmente dependentes dos adultos, por outro, em suas orientações e desdobramentos para a prática pedagógica, ela também se apresenta de uma maneira prescritiva, baseada, inclusive, em modelos universais de desenvolvimento. Logo, nos parece que, ao mesmo tempo que defende, ele também se contrapõe à perspectiva da integralidade educativa e da criança como sujeito de direitos.

Não descontextualizadas do sentido mais amplo de suas produções, em nosso entendimento, essas ambiguidades percebidas na escrita da BNCC, decorrem da complexa relação social, cultural, política e econômica que configura todo o cenário de produção de políticas públicas e educativas para a pequena infância, no Brasil e na América Latina. Como já mencionado no capítulo anterior, as disputas teóricas, políticas-ideológicas e os distintos interesses sociais que cercam a educação infantil, manifestados nas interferências das organizações internacionais, no debate

acadêmico-científico e no clamor da sociedade, contribuem significativamente para esse cenário.

Como síntese provisória, destacamos que paradoxalmente, a BNCC ao mesmo tempo, tanto consolida alguns avanços para a educação infantil quanto evidencia alguns problemas que ainda precisam ser enfrentados. Talvez, um distanciamento maior das proposições de organismos internacionais que atendem aos interesses puramente econômicos e mercadológicos, e um diálogo mais próximo com as produções acadêmico-científicas do campo e com os/as professores/as que atuam na Educação Infantil, possa contribuir nesse enfrentamento.

3.1.1 Sobre as presenças e ausências da infância, do corpo e movimento das crianças na Educação Infantil: a BNCC em debate

A análise sobre o lugar da infância, do corpo e do movimento na BNCC nos permitiu identificar mais ausências do que presenças, quer dizer, evidenciou muito mais o não lugar, do que o lugar, dessas categorias nas suas prescrições para a educação infantil. Em outras palavras, a leitura que fizemos do documento, considerando também nossa perspectiva de professora que atua com a educação física na educação da primeira infância, nos mostrou que falta na BNCC, tudo aquilo que ela menciona que deve ser a educação infantil.

Ainda que seja um documento oficial, e como tal, tenha um propósito específico, é notável que falta infância nele. Também, faltam crianças, falta a diversidade da infância brasileira, falta movimento, falta corpo, falta cor, falta poesia, falta criatividade, falta identidade e potência do que vem sendo construído como educação infantil nos cotidianos das instituições educativas Brasil afora. E, se falta tudo isso, sobram, portanto, as ausências... da infância, da criança, do corpo e do movimento.

Em nosso entendimento, a despeito de existir trechos da BNCC nos quais aparecem a concepção de criança e algumas referências ao corpo, ao movimento e as brincadeiras, as afirmações acima não devem ser consideradas incoerentes ou contraditórias. Na verdade, elas revelam os paradoxos e ambiguidades presentes nos discursos do referido documento. Como se pode observar nos dados apresentados na sequência, ainda que

estejam presentes, infância, corpo e movimento não ocupam lugar de destaque na BNCC.

Dito de outro modo, parafraseando Larrosa (2002, p. 19), partimos da “[...] convicção de que as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação”. Nesse sentido, ainda que estejam presentes em palavras no texto da BNCC, corpo, infância, criança, movimento, expressões corporais, experiência sensorial, gestos, cuidados corporais, experiências corporais, experiências de movimentos e corporeidade, quando analisamos seus sentidos e as formas como compõem o documento em questão, identificamos que essas palavras falam muito mais de ausências do que presenças.

Nessa direção, no que se refere à infância e criança, espantosamente, ressaltamos que nas 22 páginas que constituem o documento, o termo infância aparece uma única vez e pouco diz da infância em si, da sua potência e sua diversidade, como se pode observar no trecho destacado: “A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da **infância**, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças [...]” (BRASIL, 2018, p.37, grifo nosso). Por outro lado, o termo criança se faz mais presente, sendo, inclusive, utilizado inúmeras vezes. Contudo, o sentido empregado aparece muito mais como uma referência formal e genérica aos sujeitos que frequentam a educação infantil, do que às potencialidades e especificidades destes sujeitos.

Em relação às ausências acima mencionadas, reiteramos que elas se manifestam como lacunas no texto, por exemplo, na falta de definição das concepções de infância que orientam a proposta educativa e também, na presença tímida e padronizada da definição de criança. Essa última, na verdade, compõe a BNCC apenas como numa citação da DCNEI, ou seja, sem qualquer contextualização das diferentes infâncias e crianças brasileiras, assim como, sem qualquer contextualização dos seus significados para a elaboração das propostas curriculares das instituições educativas.

Convém dizer que nossa insistência nessa problematização advém da compreensão de que a ausência de uma contextualização da infância, ou uma referência genérica às crianças, deixa em aberto a possibilidade da concepção universal, ou idealizada, de infância e crianças prevalecer. Ora, num documento que se apresenta como base para a elaboração dos currículos das ‘educações infantis’ Brasil afora, isso é problemático,

uma vez que as diferentes infâncias e crianças, podem ser submetidas à práticas educativas e pedagógicas padronizadas, que, inclusive, tendem a desconsiderar as questões de gênero, étnico-raciais, de classe social, as especificidades geracionais, entre outros.

No que diz respeito às categorias corpo e movimento das crianças, a leitura do texto da BNCC evidenciou que palavras e termos a elas relativos, quais sejam: corpo, gestos, movimentos, expressão corporal, experiência sensorial, experiência corporal, experiência de movimento e corporeidade, aparecem com frequência e podem ser localizadas nas passagens a seguir:

- Quando apresenta os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na educação infantil, as referências às categorias corpo e movimento aparecem, respectivamente na definição do *Brincar*; *Explorar*; e, indiretamente⁴⁷ do *Conhecer*:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (BRASIL, 2018, p. 38).

- Quando apresenta os Campos de Experiências, as referências mais diretas ao corpo são feitas no Campo *Corpo, Gestos e Movimentos* e, como se pode ver na sequência, ainda que indiretamente, os referidos termos também aparecem em outros campos de experiências:

Corpo, gestos e movimentos – 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

⁴⁷ Neste caso, estamos considerando as experiências de cuidados, uma vez que, são definidas na BNCC diante como práticas de cuidados pessoais/corporais como, alimentar-se, vestir-se, higienizar-se (BRASIL, 2018, p. 38).

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. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. 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 (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.) (BRASIL, 2018, p. 40-41).

O eu, o outro e o nós – [...] Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais [...] (BRASIL, 2018, p. 40).

Traços, sons, cores e formas – 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, a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. [...] (BRASIL, 2018, p. 41).

Escuta, fala, pensamento e imaginação – 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. [...] (BRASIL, 2018, p. 42).

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações – As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.). Demonstram também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação etc.) (BRASIL, 2018, p. 43).

- Quando apresenta os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento (OAD):

Quadro 13 - OAD por Campos de Experiências e Grupos de faixa etária

Campo de Experiências: “Corpo, Gestos e Movimentos”		
Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento		
Bebês - Grupo 01 (0 a 1a e 6m)	Criança bem pequena - Grupo 02 (1a e 7m a 3a e 11m)	Criança pequena - Grupo 03 (4a a 5a e 11m)
(EI01CG01) Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos. (EI01CG02) - Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes (EI01CG03) - Imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais. (EI01CG04) - Participar do cuidado do seu corpo e da promoção do seu bem-estar (EI01CG05) - Utilizar os movimentos de preensão, encaixe e lançamento, ampliando suas possibilidades de manuseio de diferentes materiais e objetos.	(EI02CG01)Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras. (EI02CG02) - Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas (EI02CG03) - Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações (EI02CG04) - Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo (EI02CG05) - Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros.	(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, nas situações cotidianas e nas brincadeiras. (EI03CG02) - Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades. (EI03CG03) - Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música. (EI03CG04) - Adotar hábitos de autocuidado relacionados à higiene, alimentação, conforto e aparência. (EI03CG05) - Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.
Campo de Experiências: “O eu, o outro e o nós”		
Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento		
Bebês - Grupo 01 (0 a 1a e 6m)	Criança bem pequena - Grupo 02 (1a e 7m a 3a e 11m)	Criança pequena - Grupo 03 (4a a 5a e 11m)
(EI01EO02) - Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa (EI01EO04) - Comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras (EI01EO05) - Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso.	(EI02EO05) - Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças	(EI03EO05) - Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros com os quais convive
Campo de Experiências: “Traços, sons, cores e formas”		
Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento		
Bebês - Grupo 01 (0 a 1a e 6m)	Criança bem pequena - Grupo 02 (1a e 7m a 3a e 11m)	Criança pequena - Grupo 03 (4a a 5a e 11m)
(EI01TS01) - Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente		
Campo de Experiências: “Escuta, fala, pensamento e imaginação”		
Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento		
Bebês - Grupo 01 (0 a 1a e 6m)	Criança bem pequena - Grupo 02 (1a e 7m a 3a e 11m)	Criança pequena - Grupo 03 (4a a 5a e 11m)

(EI01EF05) - Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar (EI01EF06) - Comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão. (EI01EF09) - Conhecer e manipular diferentes instrumentos e suportes de escrita	(EI02EF09) - Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos	
Campo de Experiências: “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”		
Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento		
Bebês - Grupo 01 (0 a 1a e 6m)	Criança bem pequena - Grupo 02 (1a e 7m a 3a e 11m)	Criança pequena - Grupo 03 (4a a 5a e 11m)
(EI01ET01) - Explorar e descobrir as propriedades de objetos e materiais (odor, cor, sabor, temperatura). (EI01ET03) - Explorar o ambiente pela ação e observação, manipulando, experimentando e fazendo descobertas. (EI01ET05) - Manipular materiais diversos e variados para comparar as diferenças e semelhanças entre eles (EI01ET06) - Vivenciar diferentes ritmos, velocidades e fluxos nas interações e brincadeiras (em danças, balanços, escorregadores etc.)		

Fonte: BNCC (Brasil, 2018, p.47).

- Quando apresenta a síntese das aprendizagens esperadas e a reconhece como elemento que deve balizar e indicar os objetivos a serem explorados na etapa da Educação Infantil:

Quadro 14 - Síntese das aprendizagens esperadas em cada campo de experiências.

Síntese da Aprendizagem	
O Eu, o outro e o nós	[...]
Corpo, gestos e movimento	- Reconhecer a importância de ações e situações do cotidiano que contribuem para o cuidado de sua saúde e a manutenção de ambientes saudáveis. - Apresentar autonomia nas práticas de higiene, alimentação, vestir-se e no cuidado com seu bem-estar, valorizando o próprio corpo. - Utilizar o corpo intencionalmente (com criatividade, controle e adequação) como instrumento de interação com o outro e com o meio. - Coordenar suas habilidades manuais
Traços, sons, cores e formas	[...] - Relacionar-se com o outro empregando gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações, observações e expressão corporal.
Escuta, fala, pensamento e imaginação	[...]
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	[...]

Fonte: BNCC (BRASIL, 2018, p. 54-55).

Os excertos acima localizados evidenciam que o corpo e o movimento das crianças aparecem com frequência no texto da educação infantil na BNCC. Contudo, uma análise geral também revela algumas particularidades dos sentidos e das formas como o corpo e movimento são contemplados nessa proposição curricular. Mesmo, com as mudanças expressivas na maneira de pensar a educação infantil, a centralidade que o corpo parece ganhar nas práticas educativas com a primeira infância, ainda se mantém fortemente vinculada à presença de uma concepção de corpo que o reconhece prioritariamente como um organismo biológico⁴⁸, logo, parece também manter uma concepção que vê o movimento como algo funcional e mecânico.

Por exemplo, as contradições sobre os sentidos atribuídos ao corpo e movimento na educação infantil e, conseqüentemente, a demarcação de seu lugar nas práticas educativas-pedagógicas podem ser evidenciadas na seguinte situação. Se, por um lado, nos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento *Brincar e Conhecer-se* e, nos cinco Campos de Experiências as experiências corporais, sensoriais, expressivas, o corpo e os movimentos são mencionadas numa perspectiva que indica um entrelaçamento entre corpo, pensamento, linguagem e emoção na constituição da criança, assim como, são situadas em contextos sociais, históricos e culturais. Por outro, na sistematização dos OADs e na síntese das aprendizagens esperadas, as dimensões corpo e movimento além de não compor a maioria dos Campos de Experiência, quando aparece no Campo *Corpo, gestos e movimentos*, vincula-se a uma compreensão de corpo e movimento que podemos chamar de abstrata, generalista, instrumental e biológica.

Ou seja, o corpo que aparece tanto nas definições dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento como nos Campos de Experiência, é diferente do corpo que aparece nos OADs. Nas duas primeiras situações, o documento da BNCC pressupõem a produção de conhecimento e aprendizagens com o corpo, enquanto nesta última, o corpo e o movimento compõem os objetivos como algo a ser controlado, como um instrumento que contribui para a produção de outros saberes. Nessa perspectiva, podemos afirmar que, no que se refere ao corpo, falta na BNCC uma coerência entre o conceito de campo de experiências e os objetivos apresentados. Apesar de valorizarem a dimensão da experiência, a demanda cognitiva ainda prevalece na sistematização da

⁴⁸ Interessante situar que, sobre esse assunto, importantes discussões vêm sendo empreendidas no campo da Educação Física e da própria Educação Infantil brasileiras, especialmente nos estudos de Alexandre Vaz, Ana Cristina Richter, Valter Bracht, Felipe Quintão de Almeida, Márcia Buss-Simão, Eloisa Acires Rocha, entre outros.

proposta e naquilo que se espera no âmbito das aprendizagens e desenvolvido das crianças.

A partir dessas impressões iniciais, operamos com uma análise dos dados que nos permitisse, primeiro, identificar mais detalhadamente a maneira como o corpo e movimento compõem o texto da BNCC, para na sequência, compreender as concepções de corpo que sustentam essa presença. Numa perspectiva inicial de análise mais quantitativa, os quadros e tabelas elaborados e apresentados na sequência nos permitem visualizar, entre outras coisas:

- A quantidade total de OADs por campos de experiências e pelos grupos 01, 02 e 03 da educação infantil;
- A quantidade total de OADs que tematizam o corpo e/ou movimento das crianças por campos de experiências e também dentro de cada grupo que compõem a organização da educação infantil;
- A porcentagem dos OADs CM em relação aos OADs totais;
- A porcentagem dos OADs CM em relação aos OADs totais e suas subdivisões entre os campos de experiências e os grupos etários;
- As porcentagens dos OADs CM considerando tanto sua totalidade quanto suas subdivisões por campo de experiência e pelos grupos etários.

Conforme se observa na tabela 1, dos 93 OADs previstos para a Educação Infantil, identificou-se que 29, ou seja, 31% deles fazem referências diretas ao corpo e movimento das crianças.

Tabela 1 - O lugar do Corpo/movimento nos OADs da Educação Infantil

	Grupo de Faixa Etária	Total de OADs	OADs que tematizam CM	%
Campos de Experiências	Grupo 01	29	16	55%
	Grupo 02	32	7	22%
	Grupo 03	32	6	19%
	Total	93	29	31%

Fonte: elaboração própria

Além disso, quando consideramos o total de cada OAD por grupo de faixa etária da educação infantil, identifica-se que dos objetivos previstos para o Grupo 01, 55% deles tematizam corpo e movimento. Já no Grupo 02, essa presença cai para 22% e no grupo 03 corpo e movimento aparece apenas em 19% dos objetivos previstos. Neste contexto,

interessa ressaltar essa diferenciação existente entre o lugar do corpo/movimento das crianças nos objetivos de aprendizagens de cada grupo da educação infantil.

Mesmo se considerarmos o total de OADs que tematizam corpo/movimento (CM), a proporção desta diferença entre os grupamentos etários se mantém. Como se pode observar na tabela 2, se considerarmos o percentual relativo a esses 29 OADs CM, notamos que: 16 (55%) são destinados às aprendizagens e desenvolvimento dos bebês (Grupo 01); 07 (24%) se referem às aprendizagens e desenvolvimento previstas para as crianças bem pequenas (Grupo 02); e, apenas 06 (21%) dizem respeito às aprendizagens e desenvolvimento das crianças pequenas (Grupo 03).

Tabela 2 - Quantidade dos OADs que tematizam o corpo e movimento

	Grupo de Faixa Etária	OADs que tematizam CM	%
Campos de Experiências	Grupo 01	16	55%
	Grupo 02	7	24%
	Grupo 03	6	21%
	Total	29	31%

Fonte: elaboração própria

Outra diferenciação também é notada na maneira como os OADs CM se subdividem e compõem os campos de experiências. Na tabela 3, a seguir, apresentamos a quantidade e divisão desses OADs por cada campo de experiência, bem como os percentuais relativos ao total de OADs de cada um desses campos e os percentuais relativos ao total de OADs CM.

Tabela 3 - OADs que tematizam Corpo e Movimento por Campo de experiência

Campos de Experiências	OADs Totais	OADs CM	% relativa do OADs por Campo Exp.	% relativa ao total de OADs CM
<i>O eu, o outro e o nós</i>	20	5	25%	17%
<i>Corpo, gestos e movimento</i>	15	15	100%	52%
<i>Traços, sons, cores e formas</i>	9	1	11%	3%
<i>Escuta, fala, pensamento e imaginação</i>	27	4	14%	14%
<i>Espaço, tempo, quantidade, relações e transformações</i>	22	4	18%	14%
Total	93	29	31%	100%

Fonte: elaboração própria

A análise desses dados nos permite afirmar que, considerando os percentuais relativos aos total de OADs, dos 20 objetivos previstos para o Campo *o eu, o outro e o nós*, 25% deles contemplam o corpo/movimento nos processos de aprendizagens e

desenvolvimento das crianças. Já no que se refere ao Campo *corpo, gestos e movimentos*, todos os objetivos, ou seja 100% deles abordam essa temática. Por outro lado, no Campo *traços, sons, cores e formas* eles equivalem apenas a 11%, no Campo *escuta, fala, pensamento e imaginação* 14% e no campo de Experiência *espaço, tempo, quantidade, relações e transformações* 18%.

Em termos relativos à distribuição dos 29 objetivos de aprendizagem que tematizam corpo/movimento das crianças pelos campos de experiências, identifica-se que: 52% deles compõem às aprendizagens e desenvolvimento previstas para o Campo *corpo, gestos e movimentos*; 17% são relativos ao Campo *o eu, o outro e o nós*; 14% compõem tanto o Campo *escuta, fala, pensamento e imaginação*, quanto o Campo de Experiência *espaço, tempo, quantidade, relações e transformações*; e, por fim, somente 3% correspondem ao Campo de Experiência *traços, sons, cores e formas*.

Diante disso, não resta dúvidas de que existe uma concentração maior da tematização do corpo/movimento no campo de experiência *corpo, gestos e movimentos*. Embora isto possa representar um aspecto positivo de garantia do lugar do corpo/movimento na educação infantil, não podemos deixar de problematizar um fato que nos chama atenção nestes dados. A nosso ver, a concentração de determinadas temáticas em campos de experiências específicos pode contribuir para a dificuldade de superação de uma perspectiva disciplinar na educação infantil .

Torna-se difícil compreender uma proposta de educação integral que tem como eixo norteador as interações e brincadeiras das crianças e propõe um arranjo curricular⁴⁹ que, em sua sistematização, naquilo que corresponde aos objetivos de aprendizagens e desenvolvimento que dialogam as dimensões corpo/movimento, prevê, por exemplo, que 52% desses objetivos estejam situados no campo de experiência *corpo, gestos e movimentos* e somente 3% deles no campo *traços, sons, cores e formas*.

Voltando à análise mais panorâmica e quantitativa dos dados, outra possibilidade de visualizar o lugar do corpo e movimento no currículo da educação infantil que estes dados nos apresentam, está em considerar o entrecruzamento dos OADs que pressupõem as experiências corporais e de movimento nas aprendizagens das crianças por grupo etário em cada campo de experiência. Nesse contexto, elaboramos a tabela 4

⁴⁹ Como já mencionado, a organização curricular da educação infantil visa acolher “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). Além disso, essa proposta curricular pressupõe um trabalho integrado com/entre as diferentes linguagens (BRASIL, 2009).

com dados gerais que detalham a quantidade e divisão desses objetivos subdivididos por cada grupamento etário previsto na BNCC.

Além disso, esta tabela nos permite visualizar: os percentuais relativos ao total de OADs de cada um desses grupos por campo de experiência (coluna 5); os percentuais relativos ao total de OADs CM de cada campo de experiência (coluna 6); e, os percentuais relativos aos 29 OADs totais que contemplam o corpo e/ou movimento das crianças (coluna 7).

Tabela 4 - OADs por grupamento etário e campo de experiência

Campos de Experiências	Grupo de Faixa Etária	OADs Totais	OADs CM	% relativa aos OADs Totais	% relativa aos OADs CM por Campo Exp.	% ao total de OADs CM
<i>O eu, o outro e o nós</i>	Grupo 01	6	3	50%	60%	10,3%
	Grupo 02	7	1	14%	20%	3,4%
	Grupo 03	7	1	14%	20%	3,4%
	Total	20	5	25%	100%	17%
<i>Corpo, gestos e movimento</i>	Grupo 01	5	5	100%	33,3%	17,2%
	Grupo 02	5	5	100%	33,3%	17,2%
	Grupo 03	5	5	100%	33,3%	17,2%
	Total	15	15	100%	100%	52%
<i>Traços, sons, cores e formas</i>	Grupo 01	3	1	33%	100%	3,4%
	Grupo 02	3	0	0	0	0
	Grupo 03	3	0	0	0	0
	Total	9	1	11%	100%	3%
<i>Escuta, fala, pensamento e imaginação</i>	Grupo 01	9	3	33%	75%	10,3%
	Grupo 02	9	1	11%	25%	3,45%
	Grupo 03	9	0	0	0	0
	Total	27	4	14%	100%	14%
<i>Espaço, tempo, quantidade, relações e transformações</i>	Grupo 01	6	4	67%	100%	14%
	Grupo 02	8	0	0	0	0
	Grupo 03	8	0	0	0	0
	Total	22	4	18%	100%	14%
Total Geral		93	29	31%	-	100%

Fonte: elaboração própria

Com bases nesses dados, em síntese, podemos afirmar que:

- Do total de 20 OADs previstos para o Campo de Experiência *O, eu, o outro e o nós*, no geral, 25% deles tematizam as experiências corporais e de movimento nas aprendizagens. Sendo que, de maneira específica, no grupo dos bebês essa tematização corresponde a 50% dos OADs, ao passo que, no grupo das crianças bem pequenas e das crianças pequenas essa tematização corresponde apenas a 14% dos OADs. Considerando o total de OADs CM essa divisão entre os grupos de faixas etárias também pode ser expressa por 60% concentrados no grupo 01, ao passo que os grupos 02 e 03 contam com 20% desses objetivos cada.

- Do total de 15 OADs previstos para o Campo de Experiência *Corpo, gestos e movimento*, 100% deles tematizam as experiências corporais e de movimento nas aprendizagens previstas para cada agrupamento etário. Convém destacar que estes objetivos estão igualmente distribuídos entre os grupos, representando 33% para cada.
- Do total de 09 OADs previstos para o Campo de Experiência *Traços, sons, cores e formas*, no geral, 11% deles tematizam as experiências corporais e de movimento nas aprendizagens. Por outro lado, quando consideramos o grupo dos bebês essa tematização corresponde a 33% dos OADs, ao passo que, no grupo das crianças bem pequenas e das crianças pequenas essa tematização não acontece. Logo, no que diz respeito ao total de OADs CM 100% deles estão concentrados no grupo 01.
- Do total de 27 OADs previstos para o Campo de Experiência *Escuta, fala, pensamento e imaginação*, no geral, 14% deles tematizam as experiências corporais e de movimento nas aprendizagens e, de maneira específica, no grupo dos bebês essa tematização corresponde a 33% dos OADs, no grupo das crianças bem pequenas, ela corresponde a 11% e, no grupo das crianças pequenas essa tematização não acontece. Em termos desses objetivos totais, isso corresponde a 75% concentrados no grupo 01 e 25% no grupo 02.
- Do total de 22 OADs previstos para o Campo de Experiência *Espaço, tempo, quantidade, relações e transformações*, no geral, 18% deles tematizam as experiências corporais e de movimento nas aprendizagens. Em contrapartida, de maneira específica, no grupo dos bebês essa tematização corresponde a 67% dos OADs, ao passo que, no grupo das crianças bem pequenas e das crianças pequenas essa tematização não acontece. Semelhante a outros campos de experiências, aqui também o total de OADs CM se concentram 100% no grupo 01.

Embora saibamos que esses dados numéricos não dão conta da complexidade que envolve a definição ou demarcação do lugar do corpo e movimento das crianças na BNCC, não podemos ignorar o fato de que eles também revelam algumas tendências e nuances a esse respeito. Consideramos muito significativo e emblemático o fato da dimensão corporal das crianças aparecerem com maior frequência nos OADs dos bebês,

representando inclusive 55% do universo total de objetivos para esse grupo etário e no caso das crianças de dois a 5 anos, aparecer em média em 23% dos objetivos.

Ademais, não é demasiado lembrar que se considerarmos esta divisão dos objetivos por esses grupamentos etários em cada campo de experiência, essas diferenças se acentuam ainda mais. Chegando, inclusive, a uma ausência total de OADs CM em determinados grupos. Isso posto, consideramos que além de reafirmar a ênfase das dimensões corporais e de movimento das crianças menores, esses resultados também indicam o não lugar, ou, o pouco espaço para o corpo e movimento nas experiências de aprendizagens previstas para educação infantil.

Como visto, apesar dos OADs CM representarem 31% dos objetivos previstos definidos para a educação infantil, quando analisamos os Campos de Experiência isoladamente, notamos que há uma discrepância em suas divisões. Enquanto o Campo *Corpo gestos e movimentos* contempla o corpo e movimento em 100% de seus objetivos, o Campo *Traço, sons, cores e formas* pressupõe que apenas apenas 11% das aprendizagens estejam vinculadas às experiências corporais e de movimento. Se confrontarmos esse dado com o total geral de 93 objetivos, este campo com maior incidência dos OADs CM representa na verdade 16% destes total, enquanto que no campo *Traço, sons, cores e formas* isso corresponde a 1,07 %. Lembrando que, sob o ponto de vista do total dos OADs CM, esta diferença também pode ser expressada a partir de 52% e 3% respectivamente.

Interessante frisar que, ao problematizar essa prevalência em quantitativos numéricos das dimensões corporais em OAD para as crianças de zero a dois anos, ou localizadas em determinados Campo de Experiências, não estamos desconsiderando o fato de que, dado suas especificidades, talvez sejam os bebês os que mais intensamente exploram o mundo e vivem suas experiências por meio de seus corpos, principalmente, no que se refere à linguagem e comunicação, já que ainda não dominam a linguagem verbal, utilizada pelos adultos (Buss-Simão, 2016).

O que estamos colocando em questão, é o fato dessa centralidade corporal reconhecida nos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos bebês ir, gradativamente, perdendo espaço da educação dos demais grupos etários na educação infantil. Trata-se, portanto, em certo modo, de uma manutenção das antigas dicotomias, já amplamente

discutidas na educação infantil⁵⁰. Quer dizer, cuidados corporais e estímulos motores para o desenvolvimento das crianças de 0 a 3 anos (cuidado), e ênfase nas aprendizagens e desenvolvimento cognitivo para crianças de 4 a 5 (educação), mantendo assim uma fragmentação das perspectivas de cuidado e educação na educação da primeira infância.

Nessa perspectiva, reiteramos que a prevalência da centralidade do corpo e movimento nos OAD de determinados grupos etários e Campos de Experiências, indica também algumas contradições nos discursos das propostas curriculares nacionais para a educação infantil brasileira. Por exemplo, o princípio da integralidade e indissociabilidade das dimensões expressivo-motoras, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural previsto na DCNEI (BRASIL, 2009) e reafirmado na BNCC (Brasil, 2018), não se sustenta se considerarmos esse silenciamento, ou, essas ausências das dimensões corporais identificadas acima.

Realizada essa análise mais quantitativa dos dados, que nos permitiu olhar de forma panorâmica e compreender o lugar que o corpo/movimento tem ocupado na base curricular proposta para a educação infantil, ou seja, onde ele se situa nos campos de experiências e nos seus respectivos OADs, prosseguimos com as análises de caráter mais qualitativas, buscando compreender as concepções e perspectivas de corpo e movimento que estão presentes na BNCC. De maneira geral, já podemos afirmar que, as análises realizadas indicam uma prevalência da concepção de corpo como instrumento e como um organismo biológico.

Conforme o quadro 15 a seguir, entre as diferentes perspectivas e concepções de corpo/movimento às quais os OADs se vinculam, sobressaem significativamente aquelas que denotam controle do corpo e movimento na perspectiva do desenvolvimento de habilidades e coordenação motora, movimentos de partes do corpo, deslocamentos espaciais e imitações de movimentos; Corpo e movimento como instrumento para outras aprendizagens; Corpo por sua natureza física e biológica na perspectiva dos cuidados com a saúde (higienização, alimentação, sono).

Somadas, essas concepções correspondem a 67% dos OADs que tematizam o corpo e movimento. Representando uma mudança na visão de corpo como algo biológico para a um corpo como elemento de construção histórica, cultural e social, 33% dos OADs se

⁵⁰ Ver em Rocha (1998), Buss-Simão (2012), Richter (2007).

constituem a partir das concepções que consideram, corpo e movimento como construção social e cultural na perspectiva de vivência de experiências lúdicas; Corpo e movimento como expressão e comunicação; e, Corpo como potencialidade criativa.

Quadro 15 - Perspectivas e concepções de Corpo/movimento identificadas nos OADs

Perspectivas e concepções de Corpo/movimento identificadas nos OADs	Quantidade de aparições nos OADs
Controle do corpo e movimento na perspectiva do desenvolvimento de habilidades e coordenação motora, movimentos de partes do corpo, deslocamentos espaciais e imitações de movimentos.	9
Corpo e movimento como instrumento para outras aprendizagens	7
Corpo por sua natureza física e biológica na perspectiva dos cuidados com a saúde (higienização, alimentação, sono).	6
Corpo e movimento como possibilidade de viver, explorar e conhecer o universo cultural, lúdico e social;	6
Corpo e movimento como expressão e comunicação	4
Corpo como potencialidade criativa	2

Fonte: Elaboração própria

É relevante salientar que os resultados aqui encontrados, particularmente naquilo que se refere às perspectivas de corpo, não se diferenciam muito daquilo que algumas pesquisas vêm apontando como resultados quando analisam outros documentos da educação infantil. Nesse caso, estamos nos referindo aos apontamentos que vêm sendo realizados por estudos desenvolvidos por Richter, Santos e Vaz (2018), Buss-Simão (2012, 2016). Apesar de iniciarmos a análise com muitas expectativas, especialmente, frente ao debate que tem se acumulado sobre essa questão nos campos da Educação Infantil e Educação Física, ficou nítido que as influências que este debate vem exercendo nas produções das políticas de conhecimento oficial para a educação infantil, ainda se manifestam lentamente.

No que se refere a esses modos de conceber de corpo que identificamos na BNCC, importa destacar que elas estão na direção daquilo que Richter, Santos e Vaz (2018) concluem, ao refletirem sobre as concepções de corpo nos “Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil” (2009). Para os autores, embora exista o reconhecimento do corpo como uma construção histórico-cultural, a centralidade do corpo na educação das crianças vem atravessando a trajetória histórica da Educação Infantil ainda muito pautada nas concepções de corpo-organismo e nos modelos biomédicos. Assim, prosseguem,

[...] o corpo biológico recebe lugar destacado, ressaltando-se termos como limpeza, higiene, alimento balanceado, sabonete, vacina, febre, histórico de saúde, xixi, fralda, cocô, água filtrada, toxidez, nocividade, ventilação, segurança, iluminação, saúde, posto de saúde, em referência à relação com a comunidade, ao ambiente institucional e ao corpo. Um corpo adjetivado: limpo, não obeso, cheiroso, desinfetado, nutrido de forma balanceada, higienizado, satisfeito (Richter; Santos; Vaz, 2018, p. 11).

Nesse sentido, as próprias perspectivas de cuidado e autonomia das crianças podem se ancorar nessa visão reducionista de corpo, que, segundo os autores, tendem a compreendê-lo apenas como “[...] uma ‘coisa’ que pode ser manipulada, endireitada, dominada, corrigida, ajustada, assistida, embora não possa ser substituída ou eliminada (RICHTER; SANTOS; VAZ, 2018, p. 11).

Nessa direção, observa-se no documento analisado que o corpo e o movimento das crianças, por mais que em alguns momentos seja mencionado em perspectivas opostas a essas, no geral, não conta com a devida discussão e fundamentação de seu sentido mais amplo. Na verdade, aparece apenas como exemplos, ou possibilidades de organizar determinadas atividades corporais a serem desenvolvidas. E, como visto no quadro acima, aparecem vinculados a distintas perspectivas e concepções.

No que se refere a compreensão de corpo e movimento como possibilidade de expressão e comunicação, convém salientar que especificamente no capítulo da Educação Infantil, a BNCC não menciona nem utiliza o termo linguagem corporal. Identificamos que nos OADs ela somente faz referência ao domínio de movimentos e gestos como possibilidades da criança expressar ou comunicar algo.

Fato que chama atenção nesse documento é que no âmbito das demais etapas educativas, como o Ensino Fundamental por exemplo, a Educação Física se constitui num componente curricular/conhecimento que tematiza o corpo, o movimento, ou seja, as práticas corporais, compondo a área de linguagem. Em nosso entendimento, essa maneira diferenciada de pensar o corpo, o movimento nas três etapas da educação básica, é mais um exemplo de algumas contradições e ambiguidades que podem ser observadas nas relações corpo e educação da infância.

Antes de prosseguir, destacamos que, ao tematizar os eixos estruturantes para o desenvolvimento das práticas pedagógicas com as crianças, ou seja, as interações e brincadeiras, a BNCC também sequer menciona a dimensão da corporeidade, corpo e movimento. Na verdade, se limita ao argumento de que o cotidiano da infância é

caracterizado pelas interações durante o brincar, interações essas que potencializam as aprendizagens e desenvolvimento das crianças (BRASIL, 2018).

A ideia de reconhecer as interações e o brincar como eixos estruturantes do currículo, vinculados apenas às dimensões das aprendizagens e desenvolvimento, sem, contudo, contextualizar que aprendizagens e desenvolvimentos são esses, associada à uma ausência das discussões sobre o corpo e movimento na infância, ajuda a explicar o fato de, nos OADs, a concepção que compreende esse corpo e movimento como um instrumento para potencializar outras aprendizagens, particularmente, no que diz respeito ao domínio da leitura, escrita e pensamento matemático, aparecer com relativa frequência.

Na forma como o corpo e movimento compõem os OADs da educação infantil, quer dizer, com predominância de compreensões que os vinculam ao desenvolvimento de habilidades e coordenação motora, movimentos de partes do corpo, como instrumento para outras aprendizagens, ou por sua natureza física e biológica na perspectiva de cuidados corporais para a saúde, indica, a nosso ver, um empobrecimento da proposta pedagógica para a primeira infância.

Em outras palavras, discursar sobre uma educação integral e sobre o entrelaçamento do corpo, emoção e linguagem, e, ao mesmo tempo afirmar que o corpo ganha centralidade na educação infantil porque “é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico” (BRASIL, 2018, p.41), além de incoerente, indica uma compreensão abstrata, generalista, funcional e instrumental de corpo.

Neste caso, as propostas educativas podem se converter em práticas pedagógicas que tomam o corpo apenas como recurso pedagógico em busca de resultados finais pré-estabelecidos, como uma habilidade motora por exemplo, o que por sua vez, tende a limitar a vivência plena da corporeidade, da imaginação e da criatividade.

Segundo Buss-Simão (2016), refletir sobre essas questões é relevante uma vez que a compreensão de corpo e movimento apenas como um instrumento pedagógico revela uma concepção linear de educação, de desenvolvimento e de aprendizagem. Ou seja, uma concepção na qual saberes, conhecimentos e habilidades precedem outros saberes, conhecimentos e habilidades. Criando assim uma hierarquia no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças da educação infantil. Ainda segundo a autora, nesta perspectiva, saberes sobre o corpo prevalecem aos saberes com o corpo,

além disso, “[...] a insistência em atribuir uma função pedagógica mais utilitarista ao movimento corporal limita suas possibilidades e dificulta que as crianças recriem, constantemente, as inúmeras potencialidades envolvidas nas formas de se movimentar e expressar”(BUSS-SIMÃO, 2016, p.194).

Ilustra isso o fato de que, seja nas dimensões curriculares ou nos contextos educativos da primeira infância, o corpo geralmente é visto como uma instância ou dimensão da criança que precisa de controle e domínio. As ações educativas planejadas, por exemplo, na medida que enfatizam as habilidades de manuseio dos instrumentos de suporte à escrita, geralmente intencionam acelerar aprendizagens futuras, coadunando assim, com uma perspectiva escolarizante de educação infantil.

A despeito dessa discussão já ser amplamente debatida e criticada no campo da Educação Física brasileira, a retomamos por identificar sua presença no texto BNCC para a educação infantil. Outra explicação cabível aqui diz respeito a problematização que temos feito da presença destas perspectivas de corpo como instrumento, como organismo, bem como da relevância dada ao desenvolvimento motor das crianças. No tocante a tais tensionamentos, não se trata de negar a importância dessa dimensão do desenvolvimento da criança ou negar a o entendimento de corpo como natureza e suas dimensões biológicas, o que colocamos em questão é o problema e os riscos de reduzir as vivências e experiências corporais da criança a tais dimensões.

Ao avançar um passo neste debate, outro aspecto a ser considerado diz respeito ao movimento de crítica às concepções biológicas de corpo e a ênfase na sua dimensão cultural. Parece que discutir essas questões sempre nos coloca na condição de que, ao criticar uma, estamos necessariamente supervalorizando a outra. Tanto no âmbito da Educação Física, como no próprio campo da Educação Infantil, os problemas relativos às polarizações que se evidenciam no debate sobre corpo, infância e educação infantil já vem sendo tematizados.

Segundo Sarmiento (2015), a própria afirmação da criança como um ser social pela Sociologia da Infância advém de um movimento de afirmação das perspectivas e determinações culturais, sociais e históricas e, conseqüentemente, uma ruptura com as perspectivas, antes dominantes, que reduziam o corpo e as crianças apenas as suas dimensões naturais e biológicas.

Na área da Educação Física temos observado que historicamente a dimensão corporal teve seu aporte teórico mais vinculado ao campo das ciências naturais e biológicas, e somente a partir de um movimento de crítica e renovação da área foi possível observar uma alteração dessa perspectiva (Bracht, 2019). Assim, de acordo com Bracht (2019), tensionando os reducionismos e determinismos biológicos, a dimensão corporal passa a ser concebida como uma construção histórica e social a partir de perspectivas críticas e culturalistas.

Entretanto, importa ressaltar que esses movimentos também já vêm sendo problematizados no âmbito acadêmico do debate, uma vez que podem se constituir em perspectivas dicotômicas de corpo, ou ainda, apenas substituir um reducionismo por outro. Nessa direção, no campo da Sociologia da Infância, Sarmiento (2015) e Prout (2010), ao reconhecerem a existência de um reducionismo do tipo social e cultural nas concepções de corpo e infância, têm argumentado que infância e corpo foram confinados aos reducionismos, ora biológicos, ora culturais, e agora demandam uma compressão enquanto unidade biopsicossocial.

Quer dizer, a partir de uma interconexão entre as heranças biológicas e culturais, seria possível pensar o corpo a partir da sua inteireza “biocultural” (BUSS-SIMÃO; MEDEIROS; SILVA; FILHO, 2010, p.153). Já no campo da Educação Física, esse dilema entre natureza e cultura se constitui como um “problema de articulação” e vem sendo apontado como um dos grandes desafios na produção do conhecimento da área (BRACHT; ALMEIDA, 2019, p.12).

Nessa direção, apesar das problemáticas a serem enfrentadas sobre essas questões, não podemos negar o aspecto positivo que essa nova perspectiva da presença, ainda tímida, do corpo representa para a educação das crianças. Quer dizer, o reconhecimento do corpo e da sua linguagem como potência formativa, como base para aprendizagens e expressões das crianças, em detrimento de perspectivas que visavam somente o seu controle, pode possibilitar um processo formativo mais próximos das culturas infantis e dos interesses e necessidades desses sujeitos, se constituindo, portanto, numa educação mais sensível.

Dessa forma, interessa destacar as discussões que vêm sendo empreendidas por Bracht (2019) no campo da Educação Física ao tematizar a corporalidade como base da linguagem conceitual. Em seus escritos o autor propõe importantes reflexões a respeito

desse tema ao questionar sobre a possibilidade de uma epistemologia do movimento e o que aprendemos com a linguagem do corpo em movimento.

Olhar para a BNCC sob este ponto de vista é o que nos possibilita criticar a ênfase nas concepções biológicas/instrumentais de corpo presente nos OADs em detrimento de uma maior valorização do corpo e movimento como possibilidade de vivência plena de sua corporeidade e também como ampliação de saberes sobre a cultura, as práticas corporais, as brincadeiras, a arte, a escrita, as ciências e as tecnologias **com** o corpo/movimento.

Voltando a questão sobre o lugar do corpo e movimento das crianças na BNCC, reiteramos que, embora o documento tenha o mérito de propor uma organização curricular com ênfase nos direitos de aprendizagem e campos de experiências, o tema das linguagens e articulação corpo e movimento numa perspectiva sócio-cultural é pouco explorado. Nessa mesma linha de raciocínio, ainda que também se possa encontrar uma concepção de corpo como locus de construção das identidades das crianças, o silenciamento relativo às questões das diversidades culturais e aos atravessamentos que classe social, gênero e raça têm na constituição das infâncias e do ser criança no Brasil, reforça o lugar central apenas ao corpo sob a sua dimensão biológica.

Chama a atenção não só a recorrências às concepções de corpo/movimento acima mencionadas, mas sobretudo a síntese das aprendizagens esperadas em cada campo de experiência. Consideradas como elemento balizador e indicativo dos objetivos a serem explorados na educação infantil, conforme apresentado anteriormente no quadro 14, no que se refere ao corpo e movimento, essas sínteses de aprendizagens pressupõe que as crianças sejam capazes de:

[...] Reconhecer a importância de ações e situações do cotidiano que contribuem para o **cuidado de sua saúde** e a manutenção de ambientes saudáveis; Apresentar **autonomia nas práticas de higiene**, alimentação, vestir-se e no **cuidado** com seu bem-estar, valorizando o próprio corpo; **Utilizar o corpo** intencionalmente (com **criatividade, controle e adequação**) como instrumento de interação com o outro e com o meio; **Coordenar suas habilidades manuais**; **Relacionar-se** com o outro empregando gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações, observações e **expressão corporal** [...] (BRASIL, 2018, p. 54, grifos nosso).

Diante disso, reiteramos nosso entendimento de que a concepção biológica/instrumental de corpo prevalece sobre as demais. Similar aos resultados encontrados por Richter, Santos e Vaz (2016) quando analisaram os Indicadores de Qualidade da Educação

Infantil, também identificamos que o lugar ocupado pelo corpo na BNCC encontra correspondência nas concepções de cuidado, autonomia e domínio instrumental do corpo.

Na esteira do que argumentam Richter e Vaz (2005) e Richter, Santos e Vaz (2016), podemos afirmar que cuidado, autonomia e domínio instrumental do corpo se articulam a partir do significado atribuído à autonomia no contexto da educação infantil. Para os autores, e também para nós, a ideia de autonomia se vincula a capacidade da criança de, a partir do uso instrumental do seu corpo, reproduzir atitudes higiênicas e cuidados com a saúde, bem como a capacidade de: se alimentar e vestir sozinha; deslocar de maneira segura pelo espaço; escolher objetos em adequação a sua faixa etária; controlar o próprio corpo e se adequar a comportamentos civilizados; escolher brincadeiras.

Assim, concluímos, provisoriamente, que não consideramos suficiente uma proposta curricular de âmbito nacional fazer menções isoladas e descontextualizadas de corpo como expressão, como potencialidade criativa e como possibilidade de experimentar o mundo, se o que prevalece é uma visão reducionista, dicotômica e fragmentada de corpo. Para Goellner (2010), o corpo deve ser definido não apenas a partir de suas características e dimensões biológicas e naturais, mas, sobretudo como um produto que se constitui a partir da inter-relação natureza e cultura, ou seja, considerando também os significados culturais e sociais que a ele são atribuídos.

Por fim, mediante o exposto, reiteramos nosso entendimento de que, ainda que as palavras infância, corpo e movimento estejam presentes no texto da BNCC, se considerarmos as contradições sobre os lugares que ocupam, e a centralidade que lhes são atribuídas no processo educativo das crianças de zero a cinco anos, elas nos falam muito mais das ausências do que de presenças. Dito de outro modo, a ausência de uma articulação das perspectivas biológicas e culturais do corpo e movimento, a ausência de uma contextualização das infâncias brasileiras, a ausência do corpo e movimento nas práticas educativas com crianças quatro a cinco anos, assim como, a ausência de uma discussão sobre corporeidade e infância parecem prevalecer na BNCC para a educação infantil.

3.2 “BASES CURRICULARES DE EDUCACIÓN PARVULARIA”: UM OLHAR SOBRE A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DA PRIMEIRA INFÂNCIA CHILENA

O documento *Bases Curriculares de Educación Parvularia* (BCEP) foi publicado em 2018 e corresponde a uma atualização e modificação da sua primeira versão, datada de 2001. De acordo com o MINEDUC (2018), essas ‘novas’ bases curriculares incorporam, por um lado, as mudanças ocorridas na agenda das políticas educativas para pequena infância, e, por outro, as atualizações dos conhecimentos produzidos sobre as crianças e suas aprendizagens, bem como, as contribuições no campo da pedagogia da educação infantil. Contribuições essas que, segundo o documento, advém de um

[...] amplio consenso científico, por lo menos desde hace medio siglo, reafirmado más recientemente por las ciencias cognitivas y las neurociencias, en que los primeros años de vida constituyen un período crucial en el desarrollo futuro de las personas. El creciente posicionamiento de la infancia temprana en las políticas públicas y las agendas gubernamentales, ha traído una renovación y ampliación de ese consenso, y nuevas evidencias, las que se refieren a cómo el ambiente influye en las potencialidades del niño y la niña y, a cómo el bienestar en esta etapa temprana genera beneficios a largo plazo para las economías y las sociedades (MINEDUC, 2018, p.09)

Antes de prosseguir com o exercício descritivo proposto neste tópico, convém destacar alguns dos argumentos acima. Chama atenção não só a referência inicial à primeira infância como período crucial para o desenvolvimento futuro das pessoas, mas principalmente o fato de vincularem infância como uma fase inicial da vida que gera benefícios a longo prazo para as economias e sociedades. Ainda que retomemos essa discussão mais adiante no texto, interessa questionar se a vivência plena e descompromissada da infância e se a criança como um “ser que é” hoje, têm lugar nessa nova proposta de organização curricular?

Como já mencionado no capítulo anterior, salientamos que a BCEP também responde a um requisito legal imposto pela LGE nº 20.370 que, de maneira inédita, reconhece a educação infantil chilena como um direito social, define seus objetivos gerais de formação, e, impõe à essa nova versão, a necessidade de sistematização dos objetivos e contextos de aprendizagens contextualizados às novas concepções de infância e de educação, e também, às demandas sociais e culturais vivenciadas nos últimos anos (MINEDUC, 2018).

Em relação às principais mudanças implementadas na BCEP de 2018, destacam-se, portanto, as definições dos Objetivos de Aprendizagem (OA) pautados nos referidos

objetivos formativos gerais determinados pela LGE nº 20.370 e os novos elementos requeridos na formação da primeira infância como a inclusão social, a diversidade, a interculturalidade, as questões de gênero, a formação cidadã, o desenvolvimento sustentável, entre outros (MINEDUC, 2018). Desta forma, a BCEP é considerada como um documento comum a nível nacional, admitindo, todavia, diversas modalidades de programas de ensino, segundo as necessidades institucionais do sistema educacional chileno e as características dos seus projetos educativos.

Nesta perspectiva a BCEP tem o propósito de definir o que e por que as crianças devem aprender desde os primeiros meses de vida até o ingresso na Educação Básica. Interessante frisar que logo na sua introdução o documento já salienta que as exigências formativas propostas para a educação *parvularia* emanam das características próprias da primeira infância, bem como define como premissas indiscutíveis de seu conteúdo, o reconhecimento de meninas e meninos como sujeitos de direitos (MINEDUC, 2018).

Ainda sobre as principais inovações presentes na BCEP (2018), convém salientar que da mesma maneira que o reconhecimento das crianças como sujeito de direitos, ganham centralidade: o reconhecimento dos jogos e brincadeiras como eixos fundamentais da educação infantil; a concepção do protagonismo infantil nas experiências de aprendizagem vivenciadas pelas crianças; a garantia de uma formação integral.

Além disso, o documento explicita que tais inovações também implicam em modificações da própria estrutura curricular, que, a partir de então, organiza o processo educativo das crianças em ciclos de dois anos e reconfigura os Núcleos e Campos de Aprendizagem. Especificamente sobre esta modificação, a BCEP (2018) enfatiza que o Núcleo *Corporalidad y Movimiento* passa a ser considerado enquanto temática central da *educación parvularia*, tendo em vista que estas dimensões “[...] son sinérgicas y de reconocida relevancia en la niñez temprana [...]” (MINEDUC, 2018, p. 15).

No que se refere a sua estrutura e organização, a BCEP se constitui num documento de 136 páginas, voltado exclusivamente para a educação *parvularia*. Dividido em uma introdução geral e três capítulos, o documento em questão apresenta como conteúdos: as fontes e aportes teóricos nos quais se fundamenta; os objetivos gerais da educação infantil chilena e as principais inovações presentes nesta nova versão; os fundamentos da educação *parvularia* (valores, concepção de criança, inclusão, trabalho coletivo, relação com a família, instituições educativas, enfoque e princípios pedagógicos, assim

como, finalidades e objetivos); a organização curricular (componentes estruturais da base curricular, âmbitos de experiências para a aprendizagem, núcleos e objetivos de aprendizagem e os níveis curriculares); e, por fim, os contextos para a aprendizagem das crianças (planejamento e avaliação, organização dos ambientes de aprendizagem, trabalho colaborativo entre famílias e a comunidade educativa).

Em síntese, o primeiro capítulo se caracteriza pela apresentação dos princípios e fundamentos pedagógicos que embasam a BCEP. O segundo, descreve a organização curricular da educação infantil explicitando a definição de cada um de seus componentes. Ao final, o terceiro capítulo, propõe um conjunto de critérios e orientações para a implementação das diretrizes presentes no documento.

De todos esses conteúdos presentes na BCEP, nos interessa apresentar, descrever e dialogar com aqueles que mais diretamente compõem nosso objeto de estudo nesta tese. Nesse sentido, consideramos pertinente destacar: 1) concepção de educação infantil; 2) concepção de infância/criança; 3) Fundamentos teóricos que embasam o documento; 4) princípios pedagógicos; 5) organização curricular.

A concepção de educação *parvularia* que o documento analisado apresenta está ancorada no Artigo 2º da LGE nº 20.370 de 2009:

El proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país.

Nesta direção, a educação *parvularia*, na condição de primeiro nível do sistema educacional chileno, é concebida como uma oportunidade para que as crianças, desde sua primeira infância, desenvolvam atitudes e habilidades que as possibilitem participar na tomada de decisões sobre assuntos que as afetam (MINEDUC, 2018). Em relação às finalidades e funções desse nível de ensino, a BCEP destaca o desenvolvimento pleno e integral das crianças, a autonomia nas dimensões do autocuidado, o respeito e a valorização da diversidade social, a resolução pacífica de conflitos, a solidariedade, a cidadania, entre outros.

As crianças, por sua vez, são concebidas como pessoas singulares e diversas, como sujeito de direitos e também como sujeitos que estão vivenciando o processo de crescimento e desenvolvimento em todas as suas dimensões, ou seja, biológicas, psicológicas e socioculturais. De acordo com o documento analisado, meninos e meninas

[...] se relacionan interactivamente con su entorno natural y sociocultural y, a partir de esta interacción, van construyendo un conocimiento propio del mundo y de sí mismos, en cambio continuo, el cual merece atención y respeto. Por tanto, su comportamiento no es meramente pasivo o reactivo, sino que lleva la impronta original de su voluntad y pensamiento (MINEDUC, 2018, p. 21).

Isso posto, a BCEP reafirma uma visão de criança, e, em especial as mais pequenas, como sujeitos ativos e protagonistas do seu processo educativo na educação *parvularia*. Enfatizando assim, a superação de posturas e concepções educativas que historicamente lhes atribuíram apenas um papel passivo e reativo nesse processo.

Em relação às fontes e fundamentos teóricos que embasam o documento, a própria BCEP afirma que tem como base o diálogo com um conjunto de fontes de distintos campos, abrangendo desde documentos e legislações com caráter mais normativos, contribuições teóricas de diferentes disciplinas e ciências da educação, até questões e mudanças socioculturais da sociedade chilena. Nesta perspectiva, os principais marcos normativos são a LGE nº 20.370 e os princípios e compromissos da Política Nacional de Infância e Adolescência, que está ancorada na convenção internacional de direitos humanos.

No que se refere às contribuições teóricas, o documento menciona as pesquisas advindas do campo da neurociência aplicada à educação e as produções acadêmicas de alguns intelectuais e especialistas da Educação *Parvularia* chilena (entre eles destacamos, PERALTA, 2008; CALVO, 2015; ADLERSTEIN; GONZÁLEZ; MANNS, 2016; MORENO, 2016). Além dessas fontes, o documento também menciona estar ancorado em um processo coletivo de estudos de outros documentos curriculares de distintos países e na discussão coletiva das temáticas desse nível de ensino com distintos atores que atuam em diferentes segmentos do setor.

Por mais que nos alonguemos um pouco nesse exercício descritivo, consideramos pertinente ressaltar alguns trechos do documento quando contextualiza as contribuições derivadas das mudanças socioculturais e dos avanços teóricos da neurociências:

Dentro de los cambios socioculturales, resulta necesario destacar aquellos vinculados a fenómenos sociales contemporáneos que están afectando a nuestra sociedad desde la primera infancia. Es así como la evidencia señala que el sedentarismo, la falta de movimiento y la alimentación poco saludable, son considerados factores de riesgo para la salud y el bienestar, lo que demanda favorecer aprendizajes y orientaciones para la adopción de prácticas saludables permanentes 3. (3 En concordancia con lo planteado por la OMS (2016) en el Informe de la Comisión para acabar con la obesidad infantil, desarrollado en Suiza: Los cambios en el tipo de alimentos y su disponibilidad, y el descenso en la actividad física para los desplazamientos o los juegos, han desembocado en un desequilibrio energético. Los niños están expuestos a alimentos ultraprocesados de alto contenido calórico y bajo valor nutricional que son baratos y fáciles de conseguir. Se han reducido las oportunidades de participar en actividades físicas en la escuela y en otros lugares, y ha aumentado el tiempo dedicado a actividades de recreo sedentarias y que suponen estar ante una pantalla) (MINEDUC, 2018, p. 11).

Los hallazgos evidencian que lo que sucede en etapas tempranas del desarrollo influye en la estructura cerebral, afectando la diferenciación y función neuronal, lo que implica un gran desafío y responsabilidad para la práctica pedagógica. La plasticidad cerebral ofrece la posibilidad de aprender y desaprender en forma permanente, reorganizándose y formando nuevas conexiones acorde a las experiencias que va vivenciando cada niño y niña, las que a su vez potencian aprendizajes cada vez más complejos (MINEDUC, 2018, p. 12).

[...]

Las neurociencias en diálogo con las ciencias cognitivas y de educación, han aportado evidencia de la influencia de las emociones en los procesos psicológicos, tales como la capacidad de enfocar la atención, resolver problemas y apoyar las relaciones. Asimismo, han mostrado cómo las emociones positivas “abren puertas” dentro del cerebro, y cómo el miedo y el estrés reducen la capacidad analítica. Además, sus hallazgos han validado los enfoques holísticos en educación, que reconocen la estrecha interdependencia del bienestar físico e intelectual, de lo emocional y lo cognitivo, de lo analítico y lo creativo. De ello se desprende la pertinencia de relevar un enfoque de esta naturaleza, en estas Bases y en la práctica formativa que promueve (MINEDUC, 2018, p. 12).

Antes de prosseguir, interessa discutir e problematizar a percepção que tivemos a respeito das fundamentações teóricas que aportam a BCEP. A leitura que temos feito do contexto chileno, indica que a educação parvularia está sempre em busca de elementos e fundamentações, fora dela mesma, para justificar seu valor. E assim, nesse cenário atual, ganha força o campo das neurociências.

Particularmente, no que diz respeito às contribuições teóricas advindas deste campo, embora no Chile, uma parcela destas contribuições, sejam pensadas desde uma perspectiva da neurofenomenologia em diálogo com as obras de Humberto Maturana e Francisco Varela. Parece prevalecer, no documento em questão, uma perspectiva de neuroeducação que parte do pressuposto de que a aprendizagem das crianças pode ser aprimorada pelo conhecimento de suas bases neurobiológicas. Pois, quando analisamos

as referências utilizadas na BCEP, a maioria delas estão embasadas na neurobiologia, neuropsicologia e neuroeducação.

Ao comentar sobre a neuroeducação, Ortega e Zorzanelli (2010, p. 106-107) argumentam que o conhecimento das bases neurobiológicas da aprendizagem é considerado como seu pressuposto básico, pois, isso possibilitaria seu aprimoramento.

Ou seja, os conhecimentos neurocientíficos seriam utilizados como forma de aperfeiçoar métodos e corrigir limitações da aquisição de conteúdos. A partir dessa premissa, desdobram-se práticas de neurodidática e neuropedagogia, para a proposição de melhores formas de o cérebro aprender.

Diante disso, concordamos com Silva e Vaz (2016) quando problematizam o fato de que, nesta perspectiva, o cérebro seria o principal, senão o único, elemento responsável pelo processo de aprendizagem. Nesta direção, os autores chamam atenção para a visibilidade que é dada ao cérebro na atualidade e para o esforço empenhado em desenvolver e aprimorar cada vez mais sua eficiência (SILVA; VAZ, 2016).

O que está em questão aqui, não é a contribuição que a neurociência pode aportar à educação infantil, mas, como bem argumentam Silva e Vaz (2016), o que se critica é o risco de uma redução do ser humano ao cérebro, visto que o que fazemos e o que somos não deveriam ser apenas reduzidos atividades cerebrais, pois, há muitos fatores envolvidos na nossa constituição enquanto sujeitos. Portanto,

Não se trata, nesse caso, de se negar a importância das neurociências para se aprimorar as maneiras de aprender: o que não se pode aceitar são algumas conclusões apressadas, que reduzem os processos de aprendizagem à funcionalidade cerebral, perdendo de vista que são eles realizados por uma pessoa que está inserida num contexto histórico, cultural, econômico e social, o qual oferece moldura e conteúdo a esses processos (SILVA; VAZ, 2016, p.220).

Além dessas questões, essas contextualizações que fizemos dos referenciais utilizados pela BCEP foram realizadas, pois, consideramos que elas dialogam diretamente com as discussões empreendidas nos tópicos a seguir. Nelas, questões relativas ao corpo e movimento das crianças, ainda que se possa tensionar suas perspectivas, emergem como elementos de fundamental importância na sistematização da BCEP, sendo portanto, retomadas em momento mais oportuno.

Pautada na compreensão de uma educação infantil que se consolida nas interações, intencionalmente planejadas, que visam acolher e criar processos educativos que possibilitem aprendizagens significativas às crianças, a BCEP, ao apresentar os princípios pedagógicos, convoca os docentes que atuam neste nível educativo à

construção de práticas pedagógicas que estabelecem relações de interdependência e complementaridade entre os distintos campos do currículo.

Desta forma, afirma que o processo educativo “se trata de un ejercicio integrador y centrado en los niños, las niñas y sus experiencias [...]”, ou seja, a ação pedagógica deve estar a serviço das potencialidades de aprendizagens de todas as crianças (MINEDUC, 2018, p. 28). Logo, se torna relevante considerar que cada criança, brinca, decide, participa, dialoga, se identifica, elabora significados, interage com os outros, explora o mundo, opina, expressa seus sentimentos, se assombra, desenvolve talentos, desfruta, se questiona, faz perguntas, escuta, busca respostas, se movimenta, se autorregula, se relaciona, chora, ri, cria vínculos, entre outros (MINEDUC, 2018).

Como síntese destas discussões empreendidas no documento, são apresentados 08 princípios pedagógicos para o ensino na educação infantil chilena: 1) “*Principio de bienestar*”: busca garantir em todos os momentos a integridade física, psicológica, moral e espiritual de meninos e meninas, bem como o respeito à sua dignidade humana; 2) *Principio de unidad*: cada criança é uma pessoa essencialmente indivisível, logo, suas aprendizagens são construídas a partir da integralidade de seus sentidos, sua emoção, seu pensamento, sua corporalidade, sua espiritualidade, suas experiências anteriores e seus desejos; 3) *Principio de singularidad*: cada criança é um ser único; 4) *Principio de actividad*: as crianças são protagonistas de suas aprendizagens; 5) *Principio del juego*: O jogo/brincadeira é um conceito central na educação infantil, se refere tanto a uma atividade natural das crianças como a uma estratégia pedagógica; 6) *Principio de relación*: as interações entre pares e com os adultos são determinantes para vinculação afetiva e social das crianças; 7) *Principio de significado*: as crianças controem suas aprendizagens de maneira significativas desde que estas respondam aos seus interesses e apresentem algum sentido para elas; 8) *Principio de potenciación*: ambientes enriquecidos para a aprendizagem, possibilitam às crianças o desenvolvimento de sua autoconfiança e, consequentemente, suas potencialidades (MINEDUC, 2018, p. 31-33).

A organização curricular da educação *parvularia*, dada sua relevância na BCEP é apresentada em um capítulo exclusivo. A partir de uma explicação e fundamentação de cada elemento que compõem o currículo, conforme sintetizado na figura abaixo, o documento caracteriza cada Campo de Experiências e seus Núcleos de Aprendizagens correspondentes. Neste íterim, para cada um deles, define um propósito geral e os

Objetivos de Aprendizagem (OA), de acordo com cada segmento da educação parvularia (Primeiro Nível - Sala Cuna/berçário; Segundo Nível - Médio; Terceiro Nível - transição).

Figura 03- Síntese dos componentes que estruturam o currículo da educação *parvularia*

COMPONENTES ESTRUCTURALES	
Ámbitos de Experiencias	Constituyen campos curriculares donde se organizan y distribuyen los Objetivos de Aprendizaje, con el propósito de orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje.
Núcleos de Aprendizajes	Corresponden a focos de experiencias para el aprendizaje, en torno a los cuales se integra y articula un conjunto determinado de objetivos de aprendizaje. Los que pertenecen al Ámbito de Desarrollo Personal y Social adquieren un carácter transversal en el currículum.
Objetivos de Aprendizaje	Establecen los aprendizajes que se esperan de los párvulos en cada nivel educativo, precisando las habilidades, actitudes y conocimientos que se busca lograr mediante la práctica pedagógica de la Educación Parvularia. Al interior de ellos, se distinguen Objetivos de Aprendizaje transversales (OAT).
Niveles o tramos Curriculares	Constituyen una forma de organización temporal de los Objetivos de Aprendizaje en tres niveles curriculares, respondiendo con mayor precisión a las necesidades y características del aprendizaje y desarrollo de los párvulos. Los tres niveles curriculares, que abarcan tramos de dos años cada uno, se denominan: 1º Nivel (Sala Cuna), 2º Nivel (Medio) y 3º Nivel (Transición).

Fonte: B CEP (MINEDUC, 2018, p. 42)

Nesse sentido, de acordo com a B CEP, os três grandes Campos de Experiências que abarcam os Núcleos e Objetivos de Aprendizagem previstos para a educação da primeira infância chilena são: *Desarrollo Personal y Social, Comunicación Integral e, Interacción y Comprensión del Entorno*. Em relação aos Núcleos e Objetivos de Aprendizagens, elaboramos o quadro 16 que permite visualizar com mais clareza a maneira como eles se organizam e constituem cada um dos campos de experiências mencionados.

Quadro 16 - Organização curricular da Educação *Parvularia*

Campos de Experiências	Núcleos de Aprendizagem	Níveis da Educação Parvularia	Quantidade de OA
<i>Desarrollo Personal y Social</i>	<i>Identidad y Autonomía</i>	1º Nível	7
		2º Nível	12
		3º Nível	13
	<i>Convivencia y Ciudadanía</i>	1º Nível	6
		2º Nível	10
		3º Nível	11

	<i>Corporalidad y Movimiento</i>	1º Nivel	7
		2º Nivel	8
		3º Nivel	9
<i>Comunicación Integral</i>	<i>Lenguaje Verbal</i>	1º Nivel	8
		2º Nivel	8
		3º Nivel	10
	<i>Lenguajes Artísticos</i>	1º Nivel	6
		2º Nivel	7
		3º Nivel	7
<i>Interacción y Comprensión del Entorno</i>	<i>Exploración del Entorno Natural</i>	1º Nivel	5
		2º Nivel	9
		3º Nivel	12
	<i>Comprensión del Entorno Sociocultural</i>	1º Nivel	5
		2º Nivel	7
		3º Nivel	11
	<i>Pensamiento Matemático</i>	1º Nivel	6
		2º Nivel	10
		3º Nivel	12
Total			206

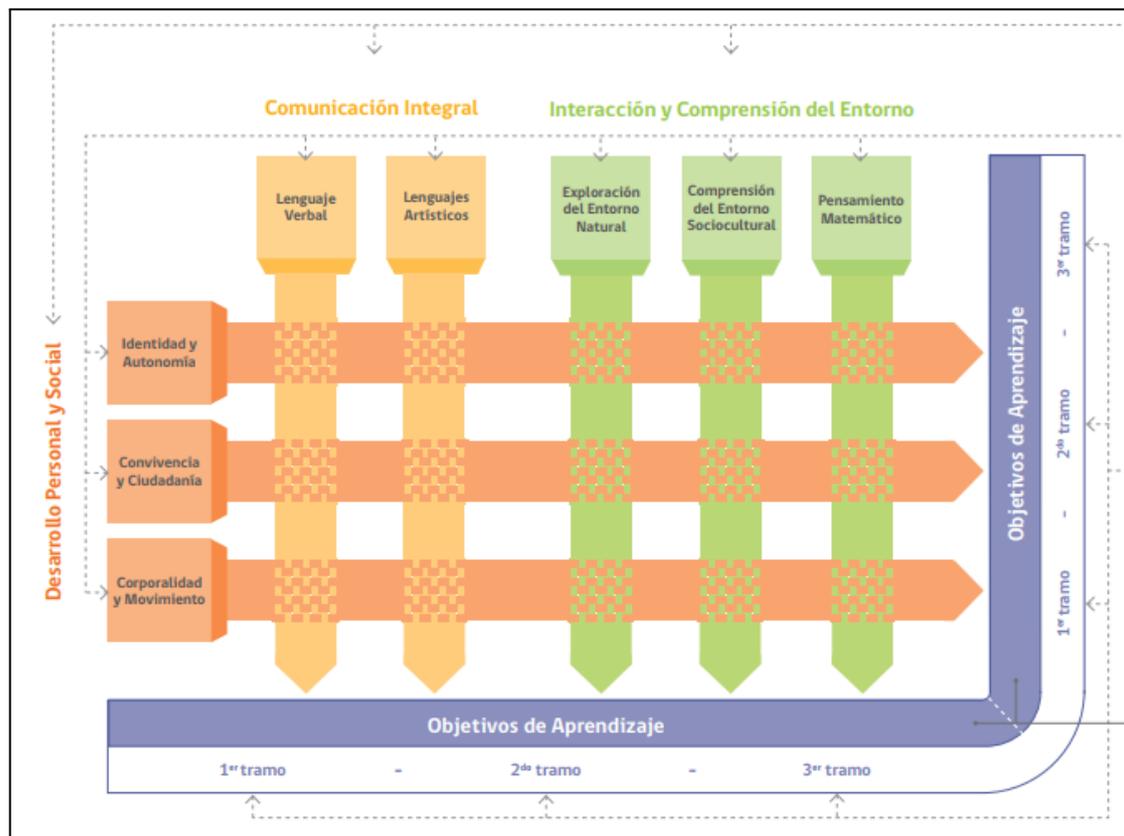
Fonte: Elaboração própria com base na BCEP

Chama atenção nas BCEPs a maneira como apresentam e relacionam cada um desses campos de experiências com seus respectivos núcleos e objetivos de aprendizagem. Em diversos momentos, o documento, inclusive, reitera que esses campos devem estar estreitamente relacionados entre si, para garantir a integralidade que constitui o processo de aprendizado das crianças. Além disso, como se pode observar na figura 04 a seguir, o campo de *Desarrollo Personal y Social*, adquire na BCEP um carácter transversal na estrutura e implementação curricular.

Segundo o documento, isto ocorre em função da relevância formativa que os componentes deste Campo de Experiência, quer dizer, os núcleos de aprendizagens *Identidad y Autonomía*, *Convivencia y Ciudadanía* e *Corporalidad y Movimiento*, têm para o desenvolvimento humano. Desta forma, considera-se que a referida transversalidade possibilita a esses núcleos uma visibilidade permanente, de modo tal, que seja contemplado em todas as atividades educativas promovidas com as crianças. Como exemplo, destacamos o trecho a seguir:

En el caso de los Objetivos de Aprendizaje transversales, para lograr su consolidación, resulta fundamental incorporarlos en forma permanente de acuerdo a criterios de selección pedagógica en las distintas planificaciones educativas. De esta manera, la frecuencia y profundización en las diversas experiencias de aprendizaje, se traducen en factores indispensables para su efectiva apropiación, otorgando una concepción más integradora al proceso de aprendizaje (MINEDUC, 2018, p.40).

Figura 04 - Articulação dos Campos de Experiências na organização curricular



Fonte: BCEP (MINEDUC, 2018)

A nosso ver, de modo geral, a organização curricular apresentada na BCEP (2018) indica uma perspectiva de currículo centrada na aprendizagem da criança, que, inclusive, busca sempre deixar explícito o foco da tarefa pedagógica na educação *parvularia*. Nessa direção, identificamos que os OAs propostos também especificam cada uma das aprendizagens esperadas. Dada essa centralidade nas aprendizagens das crianças, interessa destacar a discussão que o documento apresenta.

Em linhas gerais, a BCEP reconhece o carácter dinâmico das teorias de aprendizagem e, portanto, afirma a importância destas estarem em constante análise. Nesta linha de raciocínio, ressaltam que

[...] las niñas y los niños, desde los primeros meses, aprenden y se aproximan al conocimiento de diferentes formas, como, por ejemplo, a través de interacción con objetos, experiencias con situaciones de la vida cotidiana, imitación, y especialmente a través de interacciones mediadas, que le permiten avanzar con el apoyo pertinente de un mediador que reconoce sus conocimientos y experiencias previas (MINEDUC, 2018, p.29).

Mediante o exposto, ainda que se possa questionar algumas contradições presentes nos discursos que orientam a organização curricular da BCEP, não se pode negar o fato de

que o reconhecimento destas distintas formas de aprendizagem das crianças potencializa o processo educativo na educação infantil. Um desdobramento importante desta perspectiva de aprendizagem da criança, implica, no documento em questão, uma discussão e contextualização do lugar do jogo/brincadeira tanto no planejamento pedagógico das “*educadoras de párvulo*” como na experiências vivenciadas pelas crianças.

Reconhecido como uma “[...] herramienta pedagógica privilegiada para el aprendizaje en los párvulos [...]”, o/a jogo/brincadeira no contexto pedagógico da BECP pressupõe uma compreensão das suas distintas possibilidades e vantagens educativas (MINEDUC, 2018, p.108). Nesse sentido, o documento apresenta uma distinção entre atividades lúdicas e jogos/brincadeiras, como se pode observar nos trechos a seguir,

[...] salir al patio a observar las diferentes clases de seres vivos, es una actividad lúdica que aporta al logro de un OA de Exploración del Entorno Natural. Transportar en parejas balones, sorteando obstáculos, es una actividad lúdica, apropiada para un OA de Corporalidad y Movimiento (MINEDUC, 2018, p.108).

El juego en sentido estricto difiere de la actividad lúdica en que tiene una estructura creada espontáneamente por los propios niños y niñas, y una poderosa motivación intrínseca. También son entretenidos, motivantes y placenteros. Los juegos así entendidos, son muy valiosos, por cuanto responden plena y singularmente a sus motivaciones internas y requerimientos de desarrollo (MINEDUC, 2018, p.109).

Além dessa distinção o documento classifica alguns tipos de brincadeiras/jogos e vincula suas vivências e determinados níveis da educação *parvularia*. Por exemplo, os jogos sensório-motores é considerado mais frequente no nível 1 (sala cuna/berçário), nos outros níveis eles podem assumir formas de brincadeiras/atividades motoras mais complexas como correr, saltar, entre outros; os jogos simbólicos (evidente a partir do nível 2/médio da educação *parvularia*) são caracterizados como as situações criadas espontaneamente a partir da imaginação das crianças; os jogos de regras, considerados específicos ao nível 3, ou seja, de transição, tem como estrutura básica uma vivência coletiva, na qual as regras são criadas e voluntariamente aceita pelos participantes (MINEDUC, 2018).

Contudo, chama atenção que a respeito de cada um destes jogos, o documento enfatiza sua relação ou vinculação com determinado núcleo de aprendizagem: “El núcleo Corporalidad y Movimiento, en particular, se puede beneficiar mucho [...]” dos jogos sensório-motores; O jogo simbólico “[...] es ideal para el desarrollo de la identidad y la autonomía; por consiguiente, es importante planificar momentos de juego libre”; os

jogos de regras são fundamentais para as aprendizagens previstas no “[...] núcleo Convivencia y Ciudadanía, [...], así como el de Identidad y Autonomía” (MINEDUC, 2018, p.109).

A partir de tais exemplos, fica claro que a B CEP propõe que as atividades desenvolvidas com as crianças sejam lúdicas, bem como, que o tempos de viver livremente os jogos ou as brincadeiras, também sejam respeitados. Em vista disso, orientam que o planejamento das professoras e dos professores se restrinjam à montagem de cenários, ambientes educativos e definição de tempos adequados. Quer dizer, quando se trata do conteúdo das brincadeiras, estes não cabem aos docentes determinarem, e sim, às crianças escolherem.

Em contrapartida, não podemos deixar de ressaltar que apesar destes, importantes, reconhecimentos e considerações sobre os jogos e brincadeiras, a B CEP também os vinculam diretamente aos OA e expressam, explicitamente, o entendimento de que são significativos instrumentos para o desenvolvimento dos processos educativos. Nesse sentido, na esteira do que discute Moreno (2018), questionamos se essa, a nosso ver, excessiva vinculação das brincadeiras aos OA da educação *parvularia* não estaria se sobrepondo ao sentido da vivência plena que as brincadeiras representam para a infância.

Diante do entendimento de que existem muitas falácias sobre o brincar nos contextos formais de educação, Moreno (2018) argumenta que elas advêm de uma perspectiva epistemológica que valoriza e justifica a brincadeira sob um ponto de vista limitante. Dessa forma, naquilo que denomina de “[...] epistemicídio educativo”, Moreno (2018, p.21-22) pondera que “el juego se ha convertido en una herramienta, un instrumento y una técnica desde la que aportar al ‘trabajo’ verdaderamente importante [...]”.

Assim, segundo o autor, a valorização não está na brincadeira/jogo em si, mas naquilo que é externo a ela. Quer dizer, se valoriza o jogo e a brincadeira simplesmente por se constituírem em atividades que possibilitam o desenvolvimento de diferentes aspectos que compõem a vida da criança.

Em oposição ao referido epistemicídio educativo, Moreno (2018, p.22) afirma que

Es el juego, entonces, no una herramienta educativa sino que un hacer determinado y concreto desde donde el niño vive. La ludicidad no es algo que haya que intencionar, sino algo que hay que permitir y legitimar, pues de esa manera estaremos legitimando, también, la forma en la que los niños se acercan al conocer, tanto de ellos mismos como del entorno en el que viven.

Nessa direção, por mais que a BCEP apresente argumentos que indicam estar na contramão de um epistemicídio educativo, já que afirmam reconhecer a brincadeira/jogo como uma atividade natural da criança e, inclusive, orientam sobre a importância de interações pedagógicas que visam respeitar, potencializar e observar a vivência espontânea desse brincar, é inegável que também a reconhece um importante instrumento que “[...] cumple un rol impulsor del desarrollo de las funciones cognitivas superiores, de la afectividad, de la socialización, de la adaptación creativa a la realidad” (MINEDUC, 2018, p.32). Além disso, o próprio fato de fragmentar e dividir as brincadeiras conforme fase do desenvolvimento, faixa etária e nível educativo, podem empobrecer as experiências das crianças com o brincar.

Mediante o exposto, e na esteira do que argumentam Calvo (2016) e Moreno (2018), é possível compreender que as propostas curriculares para a educação infantil chilena ainda parecem cair nas antigas e, tão comuns, contradições, vivenciadas nos espaços e tempos escolares que tendem a compreender a infância fragmentada em diferentes etapas do crescimento e desenvolvimento biológico e considera-lá, mesmo que indiretamente, somente como uma preparação para a vida adulta.

Como já mencionado, consideramos que os elementos curriculares da BCEP aqui descritos ao mesmo tempo que se constituem a partir de alterações nos modos de conceber a primeira infância e os processos educativos a ela destinada, também implicam tanto na escolha de determinadas concepções de corpo e movimento quanto na determinação do lugar (ou não lugar) destes na educação parvularia. De maneira mais específica, apresentamos e discutimos as presenças e ausências do corpo e movimento das crianças no tópico a seguir.

3.2.1 Sobre as presenças e ausências da infância, do corpo e movimento das crianças na Educação Infantil: a BCEP em debate

A despeito de possuírem muitas convergências nos discursos sobre a educação infantil e, particularmente, na maneira como organizam o currículo, no que diz respeito à infância, ao corpo e ao movimento das crianças, é possível notar que a BNCC e a BCEP possuem algumas particularidades nos modos de apresentação dos seus respectivos textos que evidenciam algumas diferenças a considerar.

Ilustra isso o fato de, desde sua introdução, a BCEP já demarcar a centralidade e

importância do Núcleo *Corporalidad y Movimiento* para o desenvolvimento de todo processo educativo com a primeira infância (MINEDUC, 2018). Além dessa afirmação, o documento também fundamenta que as modificações implementadas nesta nova versão de 2018 advém, em parte, da influência que os fenômenos sociais da contemporaneidade exercem na vida das crianças.

Nesse caso, a BCEP cita como exemplo as evidências da OMS (2016) de que os índices de obesidade infantil estão aumentando significativamente. Não obstante, argumenta que o enfrentamento dessa questão passa pelo combate ao sedentarismo, a falta de movimento na infância e a alimentação pouco saudável. Diante disso, enfatiza a necessidade de pensar a educação das crianças como forma de favorecer aprendizagens e orientações para adoção de práticas saudáveis permanentemente, indicando, inclusive, a importância de aumentar o tempo dedicado às participações nas atividades físicas nas escolas (MINEDUC, 2018).

Portanto, ainda que não entremos nas discussões sobre concepções e perspectivas de corpo e movimento adotadas, o fato dessas questões já estarem destacadas logo no início do documento, a nosso ver, se constitui numa diferença significativa sobre os lugares que esse corpo e movimento ocupam nas propostas curriculares para a educação da primeira infância. Embora, por outro lado, também podem evidenciar perspectivas semelhantes de corpo como um organismo e movimento como instrumento para desenvolver a saúde.

A partir dessas impressões iniciais, operamos com uma análise dos dados que nos permitiu, primeiro, identificar mais detalhadamente a maneira como o corpo e movimento compõem o texto da BNCC, ou os lugares que ele ocupa, quer dizer, onde ele aparece no texto, para na sequência, compreender as concepções de corpo que sustentam essa presença.

Como já mencionado, além da sua presença na introdução do documento, o corpo e movimento das crianças também aparece: na apresentação dos objetivos gerais da educação infantil chilena; na contextualização e orientações pedagógicas dos campos de experiências e núcleos de aprendizagem; na definição dos OA; nas orientações de planejamento, avaliação e organização dos ambientes de aprendizagem.

Em função da grande quantidade de vezes que os termos corpo, corporeidade, corporalidade, expressão corporal, linguagem corporal, capacidades e habilidades

motoras, motricidade e movimento aparecem no texto da BCEP, optamos por destacar na sequência aquelas que fazem referências mais diretas a esses elementos.

Neste sentido, ao apresentar os objetivos gerais da educação parvularia, conforme Artigo 28 da LGE nº 20.370, o documento analisado explicita que esse nível educacional tem como função promover aprendizagens, conhecimentos, habilidades e atitudes que permitam às crianças: “[...] c) Desarrollar su capacidad motora y valorar el cuidado del propio cuerpo; [...]; f) Comunicar vivencias, emociones, sentimientos, necesidades e ideas por medio del lenguaje verbal y corporal” (MINEDUC, 2018, p.16).

Quanto contextualiza o Campo de Experiência *Desarrollo Personal y Social*, a BCEP afirma que

[...] el Desarrollo Personal y Social integra equilibradamente la relación entre la creciente autonomía que le permiten el desarrollo de la corporalidad y el movimiento, la afirmación de la identidad debido al reconocimiento y aceptación de las propias necesidades, emociones, afectos, características, intereses, fortalezas, habilidades personales [...]

[...] En primer término, sus experiencias cotidianas, niñas y niños, las viven en y a través del cuerpo. Es a partir de él, que experimentan, expresan, comprenden y se vinculan con otros -pares y adultos-, y con el mundo que habitan. Estas distintas interacciones, proveen el contexto en el que los párvulos desarrollan conocimientos acerca de sí mismos, integrando las distintas dimensiones que los conforman (cuerpo, emociones, afectos, ideas) (MINEDUC, 2018, p. 47).

Sem qualquer sombra de dúvida, a multiplicidade de vezes que os termos corpo e movimento aparecem e a centralidade que adquirem está localizada na contextualização e orientações pedagógicas do Núcleo *Corporalidad y Movimiento*. Para não reproduzir o tópico inteiro, ou seja, três páginas do documento, ressaltamos apenas alguns trechos que explicitam as compreensões e perspectivas de corpo presentes no texto. Com isso, evidencia-se que

Este Núcleo busca articular equilibradamente los distintos factores neurológicos, fisiológicos, psicológicos y sociales que permiten el desarrollo armónico de la corporalidad y el movimiento.

A partir del movimiento las niñas y los niños adquieren conciencia de su propio cuerpo, desarrollan grados crecientes de autonomía, fortalecen su identidad, descubren su entorno, expanden sus procesos de pensamiento, resuelven problemas prácticos, establecen relaciones de orientación espacio temporal y potencian su expresión.

El cuerpo y el movimiento se configuran en una unidad que integra y moviliza aspectos sensoriales, emocionales, afectivos, cognitivos y socioculturales para ser y actuar en contextos de diversidad; la conciencia gradual de su corporalidad y de sus posibilidades motrices se construyen y amplían, mediante un proceso de interacción permanente con el entorno.

[...]

Los procesos de toma de conciencia de la corporalidad no ocurren en un vacío social. La representación y significación que las personas tienen del cuerpo propio y de los otros está determinada en gran medida por el contexto sociocultural donde circulan sentidos diversos en torno al cuerpo. [...]

Resulta fundamental generar las condiciones necesarias para que los niños y niñas aprecien su cuerpo y se sientan cómodos con él, se expresen con libertad, exploren activamente y experimenten; ello contribuirá al desarrollo de una percepción adecuada de su imagen, conciencia de su esquema corporal, más adelante, la definición de su lateralidad y la identificación cada vez más precisa de sus recursos corporales.

[...] los recursos para el aprendizaje requieren cumplir criterios esenciales de calidad, de manera que permitan a los niños y niñas explorar su corporalidad y diversos movimientos. [...] contribuyendo no tan solo a los componentes motrices, sino conjuntamente a otras capacidades relacionadas con la autonomía, el lenguaje, el pensamiento lógico matemático y también la creatividad.

[...] Todo ello forma parte de las claves didácticas para potenciar el conocimiento corporal y el desarrollo de movimientos cada vez más precisos y fluidos. [...] (MINEDUC, 2018, p. 59-61).

Interessante também destacar a compreensão de corpo presente na apresentação do Campo *Comunicação Integral*, de acordo com a B CEP (MINEDUC, 2018, p. 64),

Desde los primeros momentos de su vida, niñas y niños se encuentran inmersos en distintos procesos comunicativos, interactuando y comunicando a través de diversos recursos gestuales y corporales, lo que les permite participar y desenvolverse en los contextos que les son propios.

Também na sistematização dos OAs, que fixam os propósitos da educação infantil no Chile, identificamos muitas referências às aprendizagens que estão vinculadas ao corpo e movimento das crianças. De maneira semelhante à análise empreendida no documento brasileiro, optamos por apresentar o quadro 17, que se constitui na síntese dos OAs que fazem menção direta aos elementos pesquisados nesta tese. Na sequência, dimensionamos em termos quantitativos, o lugar do corpo e movimento nos OA da educação *parvularia*, e então, analisamos e discutimos as concepções e perspectivas a eles inerentes.

Quadro 17 - OA por Campos de Experiências, Núcleos de Aprendizagem e Níveis da Educação Parvularia

Campo de Experiência: “Desarrollo Personal y Social”		
Núcleo “Identidad y Autonomía”		
Objetivos de Aprendizagem Transversais		
Nível 01 - Sala Cuna	Nível 02 - médio	Nível 03 - transição
<p>Expresar vocal, gestual o corporalmente distintas necesidades o emociones (alegría, miedo, pena, entre otras)</p> <p>Reconocer algunos rasgos distintivos de su identidad, tales como: su nombre y su imagen física en el espejo.</p> <p>Incorporar rutinas básicas vinculadas a la alimentación, vigilia, sueño, higiene, y vestuario dentro de un contexto diferente a su hogar y sensible a sus necesidades personales.</p>	<p>Representar verbal y corporalmente diferentes emociones y sentimientos, en sus juegos.</p> <p>Actuar con progresiva independencia, ampliando su repertorio de acciones, acorde a sus necesidades e intereses.</p> <p>Comunicar algunos rasgos de su identidad, como su nombre, sus características corporales, género y otros</p> <p>Manifestar progresiva independencia en sus prácticas de alimentación, vigilia y sueño, vestimenta, higiene corporal, bucal y evacuación</p> <p>Manifestar satisfacción y confianza por su autovalía, comunicando algunos desafíos alcanzados, tales como: saltar, hacer torres, sacar cáscara de huevos, entre otros</p>	<p>Cuidar su bienestar personal, llevando a cabo sus prácticas de higiene, alimentación y vestuario, con independencia y progresiva responsabilidad</p>
Núcleo Convivencia y Ciudadanía		
Objetivos de Aprendizagem Transversais		
Nível 01 - Sala Cuna	Nível 02 - médio	Nível 03 - transição
<p>Interactuar con pares y adultos significativos (a través de gestos y vocalizaciones), en diferentes situaciones y juegos</p>	<p>Participar en actividades y juegos grupales con sus pares, conversando, intercambiando pertenencias, cooperando</p>	<p>Participar en actividades y juegos colaborativos, planificando, acordando estrategias para un propósito común y asumiendo progresivamente responsabilidades en ellos</p>

Núcleo Corporalidad y Movimiento		
Objetivos de Aprendizagem Transversais		
Nível 01 - Sala Cuna	Nível 02 - médio	Nível 03 - transição
<p>- Manifestar su agrado, al sentirse cómodo, seguro y contenido corporalmente</p> <p>- Descubrir partes de su cuerpo y algunas de sus características físicas, a través de diversas experiencias sensoriomotrices</p> <p>- Manifestar interés y satisfacción al moverse libremente en situaciones cotidianas y lúdicas.</p> <p>- Ampliar sus posibilidades de exploración sensoriomotriz, adquiriendo control de la prensión palmar voluntaria (toma objetos, se pasa objetos de una mano a otra, entre otros) y la postura sedente</p> <p>- Adquirir desplazamiento gradual en sus distintas formas (girar, reptar, ponerse de pie, caminar), para disfrutar la ampliación de sus posibilidades de movimiento, exploración y juego.</p>	<p>- Reconocer situaciones en que se siente cómodo corporalmente, manifestando al adulto su bienestar y su interés por mantener estas condiciones</p> <p>- Reconocer las principales partes, características físicas de su cuerpo y sus funciones en situaciones cotidianas y de juego</p> <p>- Experimentar diversas posibilidades de acción con su cuerpo, en situaciones cotidianas y de juego, identificando progresivamente el vocabulario asociado</p> <p>- Reconocer el bienestar que le produce el movimiento libre en situaciones cotidianas y lúdicas, manifestando su interés por desarrollarlo en forma frecuente</p> <p>- Perfeccionar su coordinación visomotriz fina, a través del uso de diversos objetos, juguetes y utensilios</p>	<p>- Manifestar iniciativa para resguardar el autocuidado de su cuerpo y su confortabilidad, en función de su propio bienestar</p> <p>- Apreciar sus características corporales, manifestando interés y cuidado por su bienestar y apariencia personal</p> <p>- Tomar conciencia de su cuerpo, de algunas de sus características internas (tales como: ritmo cardíaco, de respiración), de su esquema y progresivamente de su tono corporal y lateralidad, por medio de juegos</p> <p>- Comunicar nuevas posibilidades de acción logradas a través de su cuerpo en situaciones cotidianas y de juego, empleando vocabulario preciso</p>
<p>- Coordinar movimientos de manipulación ubicando objetos en relación a su propio cuerpo, tales como: acercar objetos pequeños utilizando índice y pulgar en oposición.</p> <p>- Explorar la alternancia de posturas y movimientos en acciones tales como: trepar, lanzar objetos o hacer ronda, adquiriendo control gradual de su cuerpo al jugar.</p>	<p>- Adquirir control y equilibrio en movimientos, posturas y desplazamientos que realiza en diferentes direcciones y en variadas situaciones cotidianas y juegos, con y sin implementos</p> <p>- Resolver desafíos prácticos en situaciones cotidianas y juegos, incorporando mayor precisión y coordinación en la realización de posturas, movimientos y desplazamientos, tales como: esquivar obstáculos o mantener equilibrio al subir escalas</p> <p>- Utilizar categorías de ubicación espacial y temporal, tales como: adelante/atrás, arriba/abajo, adentro/afuera, antes/ después, rápido/lento, en situaciones cotidianas y lúdicas.</p>	<p>- Comunicar el bienestar que le produce el movimiento, al ejercitar y recrear su cuerpo en forma habitual, con y sin implementos u obstáculos</p> <p>- Coordinar con precisión y eficiencia sus habilidades psicomotrices finas en función de sus intereses de exploración y juego</p> <p>- Resolver desafíos prácticos manteniendo control, equilibrio y coordinación al combinar diversos movimientos, posturas y desplazamientos tales como: lanzar y recibir, desplazarse en planos inclinados, seguir ritmos, en una variedad de juegos</p> <p>- Coordinar sus habilidades psicomotoras practicando posturas y movimientos de fuerza, resistencia y tracción tales como: tirar la cuerda, transportar objetos, utilizar implementos, en situaciones cotidianas y de juego</p> <p>- Utilizar categorías de ubicación espacial y temporal, tales como: adelante/atrás/al lado/entre, día/noche, hoy/ mañana, antes/durante/después, en situaciones cotidianas y lúdicas.</p>

Campo de Experiência: “Comunicação Integral”		
Núcleo “Lenguaje Verbal”		
Objetivos de Aprendizagem		
Nível 01 - Sala Cuna	Nível 02 - médio	Nível 03 - transição
<p>Expresar oralmente sus emociones y necesidades, a través de balbuceos, vocalizaciones y diversos recursos gestuales</p> <p>Expresar oralmente sus necesidades e intereses, mediante la combinación de palabras y gestos, el uso de palabra-frase y progresivamente el empleo de frases simples</p> <p>Comprender mensajes simples y breves en juegos y situaciones comunicativas cotidianas, respondiendo en forma gestual y corporal.</p>		
Núcleo “Lenguajes Artísticos”		
Objetivos de Aprendizagem		
Nível 01 - Sala Cuna	Nível 02 - médio	Nível 03 - transição
<p>Producir sonidos con su voz, su cuerpo y diversos objetos sonoros, en forma espontánea o por imitación.</p> <p>Imitar gestos, movimientos, sonidos de su entorno significativo, a través de diversos medios</p> <p>Manifestar sus preferencias por recursos expresivos presentes en piezas musicales, visuales, y escénicas, a través de gestos, movimientos, palabras, entre otros.</p> <p>Expresar corporalmente las emociones y sensaciones que le provocan algunas piezas musicales, bailando, cantando e intentando seguir el ritmo.</p>	<p>Expresar sus preferencias, sensaciones y emociones relacionadas con diferentes recursos expresivos que se encuentran en sencillas obras visuales (colorido, formas), musicales (fuente, intensidad del sonido) o escénicas (desplazamiento, vestimenta, carácter expresivo).</p> <p>Interpretar canciones y juegos musicales, experimentando con diversos recursos tales como, la voz, el cuerpo, instrumentos musicales y objetos.</p> <p>Expresar corporalmente sensaciones y emociones experimentando con mímica, juegos teatrales, rondas, bailes y danzas</p>	<p>Apreciar producciones artísticas de diversos contextos (en forma directa o a través de medios tecnológicos), describiendo y comparando algunas características visuales, musicales o escénicas (desplazamiento, ritmo, carácter expresivo, colorido, formas, diseño, entre otros).</p> <p>Interpretar canciones y juegos musicales, utilizando de manera integrada diversos recursos tales como, la voz, el cuerpo, instrumentos musicales y objetos</p> <p>Expresar corporalmente sensaciones, emociones e ideas a partir de la improvisación de escenas dramáticas, juegos teatrales, mímica y danza.</p> <p>Experimentar diversas combinaciones de expresión plástica, corporal y musical, comunicando las razones del proceso realizado</p>

Campo de Experiência: “Interacción y Comprensión del Entorno”		
Núcleo “Exploración del Entorno Natural”		
Objetivos de Aprendizagem		
Nível 01 - Sala Cuna	Nível 02 - médio	Nível 03 - transição
Explorar su entorno, observando, manipulando y experimentando con diversos materiales de su interés, tales como: mezclar agua con tierra, recoger hojas o ramas, trasladar piedras, hacer huellas	Comunicar algunas propiedades básicas de los elementos naturales que explora, tales como: colores, texturas, tamaños, temperaturas entre otras	Practicar algunas acciones cotidianas, que contribuyen al cuidado de ambientes sostenibles, tales como manejo de desechos en paseos al aire libre, separación de residuos, utilizar envases o papeles, plantar flores o árboles
Núcleo “Comprensión del Entorno Sociocultural”		
Objetivos de Aprendizagem		
Nível 01 - Sala Cuna	Nível 02 - médio	Nível 03 - transição
Imitar gestos y acciones que realizan personas de su entorno cercano Manifiestar interés por canciones, juegos y bailes que forman parte de su cotidianeidad	Describir actividades habituales de su comunidad, como ir a comprar, jugar en la plaza, viajar en bus, entre otras, señalando su participación en ellas. Describir características de las formas de vida de su comunidad (viviendas, paisajes, costumbres), a través de canciones, juegos, relatos y fotos familiares, entre otras.	
Núcleo “Pensamiento Matemático”		
Objetivos de Aprendizagem		
Nível 01 - Sala Cuna	Nível 02 - médio	Nível 03 - transição
Explorar a través de sus experiencias sensoriales y motrices, atributos de los objetos tales como: tamaño, textura y dureza Experimentar con los objetos, resolviendo situaciones concretas, tales como: alcanzar objetos, apretar botones en aparatos sonoros, sacar juguetes de contenedores, juntar objetos, entre otros Utilizar en situaciones lúdicas, nociones de ubicación en relación con su propio cuerpo tales como: dentro/fuera; encima/debajo	Reproducir patrones sonoros, visuales, gestuales, corporales u otros, de dos o tres elementos Descubrir atributos de figuras 3D, mediante la exploración de objetos presentes en su entorno.	Crear patrones sonoros, visuales, gestuales, corporales u otros, de dos o tres elementos

Fonte: MINEDUC (2018, p. 46-99)

Semelhante às análises empreendidas na base brasileira, optamos por, inicialmente, apresentar os dados quantitativos para na sequência discutir os aspectos qualitativos sobre o lugar do corpo e movimento nas propostas curriculares para a educação infantil. Sendo assim, como se pode observar na tabela 5 os resultados encontrados evidenciam que, dos 206 Objetivos de Aprendizagem previstos para a educação infantil chilena, 63 deles, ou seja, 31% fazem referências diretas ao corpo e movimento das crianças.

Tabela 5 - O lugar do Corpo nos OA da Educação *Parvularia*

	Níveis da Ed. <i>Parvularia</i>	Total de OAs	OAs que tematizam CM	%
Campos de Experiências	1	50	24	48%
	2	71	22	31%
	3	85	17	30%
	Total	206	63	31%

Fonte: elaboração própria

Por outro lado, se considerarmos o total dos OAs CM dentro de cada nível da educação *parvularia*, é possível notar que, dos 50 OAs que constituem as aprendizagens esperadas para o nível 1, 24 deles, que correspondem a 48% fazem referência ao corpo e movimento. De igual maneira, dos 71 OAs do segundo nível, 22, ou seja, 31% deles tematizam corpo e movimento e, dos 85 OAs previstos para o terceiro nível, 17, o que corresponde a 20%, apresentam as referidas tematizações.

Interessante notar que essa proporção um pouco se altera quando analisamos a quantidade total de OAs CM e sua subdivisão por cada nível. Na verdade, nota-se que esta diferença entre os níveis, naquilo que diz respeito à presença do corpo/movimento nos OAs, diminui. Em outras palavras, esses objetivos que contemplam corpo/movimento das crianças nos contextos de aprendizagem da educação infantil chilena, estão mais proporcionalmente divididos entre os grupamentos etários.

Tabela 6 - Quantidade dos OADs que tematizam o corpo e movimento

	Níveis da Ed. <i>Parvularia</i>	OADs que tematizam CM	%
Campos de Experiências	1	24	38%
	2	22	35%
	3	17	27%
	Total	63	100%

Fonte: elaboração própria

Com base na tabela acima apresentada, destes 63 OAs CM, 38% deles se destinam aos contextos das aprendizagens das crianças de zero a dois anos que frequentam o nível 1, ao passo que, 35% se destinam às aprendizagens das crianças de dois a quatro anos, ou seja, do segundo nível da educação *parvularia*. E, 27%, diz respeito às aprendizagens previstas para as crianças de quatro a seis anos de idade que frequentam o nível de transição.

O que queremos ressaltar aqui é que embora se diferencie da BNCC no que diz respeito a essa distribuição um pouco mais equilibrada entre os OAs CM por segmento etário da educação infantil, a BCEP ainda mantém uma tendência de maior presença e

valorização do corpo e movimento nos processos e objetivos de aprendizagens destinados aos bebês. À medida que as crianças vão avançando em suas trajetórias nesse segmento educativo, o corpo e o movimento parecem perder espaço. Portanto, falar do lugar do corpo e movimento das crianças na educação de Brasil e Chile implica considerar, entre outras questões, o grupo etário ao qual a criança pertence.

De maneira antecipada, convém destacar também outro ponto de convergência identificado entre os documentos curriculares para a educação infantil de Brasil e Chile. Estamos nos referindo ao fato de, tanto na BNCC quanto na B CEP, em termos gerais, o corpo/movimento das crianças compor 31% dos objetivos de aprendizagens e desenvolvido que se preconiza para esta etapa educativa.

Voltando às análises dos dados quantitativos que a tabela 7 nos permite empreender, ainda sobre o lugar do corpo e do movimento nos OAs para a educação *parvularia*, outra diferenciação é notada se considerarmos suas divisões pelos Campos de Experiência.

Tabela 7 - OAs que tematizam Corpo e Movimento por Campo de experiência

Campos de Experiências	OAs Totais	OAs CM	% relativa do OAs por Campo Exp.	% relativa ao total de OAs CM
<i>Desarrollo Personal y Social</i>	83	36	43%	57%
<i>Comunicación Integral</i>	46	14	30%	22%
<i>Interacción y Comprensión del Entorno</i>	77	13	17%	21%
Total	206	63	31%	100%

Fonte: elaboração própria

Conforme os dados acima, observa-se que os 206 OAs se dividem em 83 objetivos previstos para o Campo *Desarrollo Personal y Social*, 46 objetivos previstos para o Campo *Comunicación Integral*, e 77 objetivos destinados ao Campo *Interacción y Comprensión del Entorno*. Se considerarmos a porcentagem que esses OAs representam dentro de cada um desses campos de experiências, nota-se que em 36, ou seja, 43% dos OAs do Campo de Experiência *Desarrollo Personal y Social* corpo e movimento aparece como elementos e dimensões significativas para o processo educativo das crianças. Já no Campo de Experiência *Comunicación Integral*, essa presença cai para 14 objetivos, o que corresponde a 30% do total de OAs propostos. Nessa sequência que amplia a ausência do corpo e do movimento das crianças como dimensão significativa das aprendizagens na educação parvularia, o Campo de Experiência *Interacción y*

Comprensión del Entorno, conta com apenas 13 objetivos, quer dizer, 17% de OAs nos quais corpo e movimento aparecem.

Em termos de porcentagem relativa ao total de OAs que tematizam as experiências corporais e de movimento por campo de experiência, identificamos que destes 63 objetivos, 57% deles se concentram no Campo de Experiência *Desarrollo Personal y Social*, 22% no Campo *Comunicación Integral* e 21% no Campo *Interacción y Comprensión del Entorno*. Uma das explicações para essa diferença observada entre os campos de experiências, está relacionada com o fato do núcleo de aprendizagem *Corporalidad y movimiento* compor o campo *Desarrollo Personal y Social*.

Importante destacar que, dado as subdivisões dos campos de experiências por núcleos de aprendizagem, consideramos necessária a apresentação de um panorama geral da distribuição desses OAs analisados entre cada um deles. Contudo, como são muitas possibilidades de análise e interpretação dentro de cada um desses campos de experiências, diferentemente da tabela apresentada sobre a BNCC, no que se refere aos dados da BCEP, torna-se pertinente apresentar uma tabela específica para cada um desses campos.

Nesta perspectiva, como se pode observar na tabela 8, do total de 83 OAs previstos para o Campo de Experiência *Desarrollo Personal y Social*, no que se refere aos núcleos de aprendizagem, esses objetivos se dividem em 32 no núcleo *Identidad y Autonomía*, 27 no núcleo *Convivencia y Ciudadanía* e 24 no núcleo de aprendizagem *Corporalidad y Movimiento*. No que se refere aos 36 objetivos que tematizam corpo e/ou movimento, eles se subdividem em 9, 3 e 24 respectivamente. Em termos percentuais, isso corresponde a 28% do total de objetivos do *Identidad y Autonomía*, 11% do total de objetivos do núcleo *Convivencia y Ciudadanía* e 100% dos objetivos do núcleo de aprendizagem *Corporalidad y Movimiento*.

Tabela 8 - OADs por grupamento etário e núcleos de aprendizagem do campo de experiência *Desarrollo Personal y Social*

Campo de Experiência	Núcleos de Aprendizagem	Níveis	OAs	OAs CM	% relativa aos OAs	% relativa aos OAs CM por Núcleos	% relativa ao total OAs CM
<i>Desarrollo Personal y Social</i>	<i>Identidad y Autonomía</i>	1	7	3	43%	33,3%	8,3%
		2	12	5	42%	55,5%	13,8%
		3	13	1	8%	11,1%	2,7%
	Total	32	9	28%	100%	25%	

<i>Desarrollo Personal y Social</i>	<i>Convivencia y Ciudadanía</i>	1	6	1	17%	33,3%	2,7%
		2	10	1	10%	33,3%	2,7%
		3	11	1	3%	33,3%	2,7%
		Total	27	3	11%	100%	8%
	<i>Corporalidad y Movimiento</i>	1	7	7	100%	29,1%	19,4%
		2	8	8	100%	33,3%	22,2%
		3	9	9	100%	37,5%	25%
		Total	24	24	100%	100%	67%
	Total Geral		83	36	43%	-	100%

Fonte: elaboração própria

Outras análises que a tabela 8 nos permite empreender é que considerando o total de OAs CM que compõem o campo de experiência *Desarrollo personal y social*, quer dizer, os 36 objetivos, a análise de sua distribuição entre os núcleos de aprendizagem indica que 67% deles compõem o núcleo *Corporalidad y movimiento*, enquanto que 25% situa-se no núcleo *Identidad y Autonomía* e somente 8% estão presentes no núcleo *Convivencia y Ciudadanía*.

Por outro lado, se levarmos em consideração os OAs previstos para cada nível da educação *parvularia*, os resultados indicam que núcleo *Corporalidad y movimiento* todos os objetivos previstos para todos os níveis educativos são direcionados às aprendizagens e desenvolvimento com, sobre e a partir do corpo e movimento das crianças. No núcleos *Identidad y Autonomía* dos OAs previstos para o nível 1, 43% podem ser classificados como OAs CM, enquanto que no nível 2, isso corresponde a 42% e, no nível 3 apenas 8% dos OAs propostos. A menor expressão da presença dos OAs CM, sem dúvida pode ser observada no núcleo *Convivencia y Ciudadanía*. Neste núcleo, eles correspondem a 17% dos OAs previstos para o nível 1, 10% para os objetivos do nível 2 e apenas 3% no nível 3.

Além disso, é interessante destacar que, se olharmos os percentuais relativos à divisão dos OAs CM entre os níveis da educação *parvularia* dentro de cada núcleo de aprendizagem é possível identificar algumas peculiaridades, que inclusive se diferenciam dos resultados encontrados na proposta curricular brasileira. Se no contexto havia sempre uma tendência dos OAs CM estarem mais concentrados na proposta educativa para as crianças de 0 a 2 anos, diminuindo inclusive sua presença drasticamente naquelas direcionadas às crianças de 4 a 5 anos, observa-se que aqui, no núcleo *Identidad y Autonomía* eles prevalecem no nível 2 com 55%, já no núcleo *Convivencia y Ciudadanía* eles se dividem proporcionalmente com 33% em cada nível,

e por fim, núcleo *Corporalidad y movimiento*, com 37% eles se concentram mais no nível 3.

Dando prosseguimento às análises, a tabela 9 apresenta os dados relativos aos OAs e suas divisões entre os níveis da educação *parvularia* e os núcleos de aprendizagem que compõem o campo de experiência *Comunicación Integral*:

Tabela 9 - OAs por grupamento etário e núcleos de aprendizagem do campo de experiência *Comunicación Integral*

Campo de Experiência	Núcleos de Aprendizagem	Níveis	OAs	OAs CM	% relativa aos OAs	% relativa aos OAs CM por Núcleos	% relativa ao total OAs CM
<i>Comunicación Integral</i>	<i>Lenguaje Verbal</i>	1	8	3	38%	100%	21,4%
		2	8	0	0	0	0
		3	10	0	0	0	0
		Total	26	3	12%	100%	21%
	<i>Lenguajes Artísticos</i>	1	6	4	67%	36,3%	28,5%
		2	7	3	43%	27,2%	21,4%
		3	7	4	57%	36,3%	28,5%
		Total	20	11	55%	100%	79%
	Total Geral			46	14	30%	-

Fonte: elaboração própria

No que se refere aos 46 OAs propostos para o campo de experiência *Comunicación integral*, 26 deles situam-se no núcleo *Lenguaje verbal* e 20, no núcleo *Lenguajes artísticos*, destes 46 objetivos, 14, ou seja, 30%, tematizam corpo/movimento. Todavia, no que se refere aos objetivos de cada núcleo de aprendizagem, esse percentual se diferencia consideravelmente. No núcleo *Lenguaje verbal* dos 26 objetivos, apenas 3, o que equivale a 12% podem ser classificados como OAs CM. Por outro lado, no núcleo *Lenguajes artísticos*, os OAs CM correspondem a 55% de seus objetivos totais. Agora, se considerarmos o total de OAs CM, conforme a coluna 8, essa distribuição nos núcleos de aprendizagem das *Lenguaje verbal* e *Lenguajes artísticos* equivale a 21% e 79% respectivamente.

Ainda sobre os dados apresentados na tabela 9, a análise da organização dos OAs de acordo com os níveis da educação infantil chilena, nos permite afirmar que em relação ao total de objetivos de cada nível por núcleo de aprendizagem: no núcleo *Lenguaje verbal* os OAs CM só aparecem em 38% dos objetivos no nível 1; no núcleo *Lenguajes artísticos* os OAs CM correspondem a 67% dos objetivos no nível 1, 43% dos objetivos propostos para o nível 2 e 57% dos objetivos do nível 3.

Em contrapartida, a análise relativa a distribuição dos OAs CM pelos níveis educativos de cada um desses núcleos indica que: 100% dos OAs CM do núcleo *Lenguaje verbal* situam-se nas propostas educativas para o nível 1; no núcleo *Lenguajes artísticos*, os OAs CM estão distribuídos de maneira mais uniforme entre os três níveis da educação *parvularia*, quer dizer, 36% desses objetivos situam-se tanto no nível 1 quanto no nível 3, e, 27% deles aparecem nos objetivos do nível 2.

No que diz respeito ao campo de experiência *Interacción y comprensión del entorno*, como visto, ele abrange os núcleos de aprendizagens *Exploración del entorno natural*, *Comprensión del entorno sociocultural* e *Pensamiento Matemático*. Semelhante às análises empreendidas anteriormente, na tabela 10 apresentamos: os dados relativos a distribuição quantitativa dos objetivos de aprendizagem pelos núcleos e níveis educativos a eles correspondentes; a distribuição quantitativa dos objetivos que pressupõem aprendizagens como, sobre e a partir do corpo e movimento das crianças, também situados por cada núcleo e nível educativo; os percentuais dos OAs CM relativos ao total de objetivos gerais de cada nível educativo por núcleo de aprendizagem; os percentuais para cada nível, relativos ao total de OAs CM de cada núcleo; e, por fim, os percentuais relativos aos OAs CM de cada nível e núcleo considerando o total geral de OAs que tematizam o corpo e movimento que compõem o campo de experiência em questão.

Tabela 10 - OAs por grupamento etário e núcleos de aprendizagem *Interacción y Comprensión del Entorno*

Campo de Experiência	Núcleos de Aprendizagem	Níveis	OAs	OAs CM	% relativa aos OAs	% relativa aos OAs CM por Núcleos	% relativa ao total OAs CM
<i>Interacción y Comprensión del Entorno</i>	<i>Exploración del Entorno Natural</i>	1	5	1	20%	33,3%	7,6%
		2	9	1	11%	33,3%	7,6%
		3	12	1	8%	33,3%	7,6%
		Total	26	3	12%	100%	23%
	<i>Comprensión del Entorno Sociocultural</i>	1	5	2	40%	50%	15,3%
		2	7	2	29%	50%	15,3%
		3	11	0	0	0	0
		Total	23	4	17%	100%	31%
	<i>Pensamiento Matemático</i>	1	6	3	50%	50%	23%
		2	10	2	20%	33,3%	15,3%
		3	12	1	8%	16,6%	7,6%
		Total	28	6	21%	100%	46%
Total Geral			77	13	17%	-	100%

Fonte: elaboração própria

Deste modo, os dados apresentados na tabela acima indicam que o campo de experiência *Interacción y comprensión del entorno* conta com a proposição de 77 OAs, sendo que destes, apenas 13, o equivalente a 17%, tratam de questões relativas ao corpo e movimento das crianças. Em relação aos núcleos de aprendizagem, de modo geral, os 77 OAs e 13 OAs CM se dividem em: 26 objetivos relativos ao núcleo *Exploración del entorno natural*, sendo que destes 3 (12%) se configuram como OAs CM; 23 objetivos gerais dão conta do núcleo *Comprensión del entorno sociocultural*, enquanto 4 (17%) tematizam corpo e movimento; e por fim, 28 OAs compõem o núcleo *Pensamiento matemático*, destes 6 (21%) são classificados como OAs CM.

Por outro lado, quando se considera o total dos objetivos que pressupõem o corpo /ou movimento nas aprendizagens das crianças, ou seja, os 13 OAs CM, nota-se sua divisão por esses núcleos corresponde a 23% relativos ao núcleo *Exploración del entorno natural*, 31% relativo ao núcleo *Comprensión del entorno sociocultural* e 46% ao núcleo *Pensamiento matemático*.

Naquilo que diz respeito aos percentuais dos OAs CM tanto relativo ao total de OAs de cada nível educativo por núcleo de aprendizagem quanto ao total de OAs CM, às análises sobre a presença dos OAs CM e sua divisão segundo os grupamentos etários das crianças indicam dois cenários a saber. O primeiro, diferentemente dos resultados encontrados nas análises dos demais campos de experiências/núcleos de aprendizagem, revela que proporcionalmente aos objetivos gerais, os OAs CM estão mais concentrados mais nas propostas dos níveis 1 (20%, 40% e 50% respectivo a cada núcleo de aprendizagem) e 2 (11%, 29% e 20% respectivo a cada núcleo de aprendizagem), sendo pouco expressivos no nível 3 (8%, 0 e 8% respectivo a cada núcleo de aprendizagem).

Já o segundo cenário, produzido a partir da análise da divisão dos OAs CM pelos níveis da educação *parvularia* considerando o total de OAs CM de cada núcleo específico, indica que: no núcleo *Exploración del entorno natural* os três OAs CM se dividem proporcionalmente em cada um dos níveis (33% em cada), quer dizer em cada nível um objetivo se configura como OAs CM; no núcleo *Comprensión del entorno sociocultural*, dos quatro OAs CM previstos, dois (50%) aparecem no nível 1 e nível 2 respectivamente, neste caso, o nível 3 não conta com nenhum objetivo que tematiza corpo/movimento; no núcleo *Pensamiento matemático* os seis OAs CM estão distribuídos em três objetivos no nível 1 (50%), dois objetivos do nível 2 (33%) e um objetivo no nível 3 (17%).

Dado a quantidade de dados quantitativos apresentados, elaboramos uma síntese que nos permite destacar e retomar aqueles resultados que, de maneira mais específica, indicam o lugar do corpo e movimento na proposta curricular da BCEP. Nesta direção, interessa ressaltar a presença do corpo e movimento em todos os OAs do Núcleo *Corporalidad y Movimiento*, ou seja, 100% deles. Mesmo que de maneira geral, esses OAs correspondam, somente, a 11,65% dos total de objetivos previstos para a educação *parvularia*, ainda assim, este núcleo pode ser considerado como aquele que se configura no lugar reservado à centralidade do corpo e movimento. Salientamos ainda, que esses OAs são classificados como transversais à organização curricular, ou seja, nos parece que está se configura numa forma de destacar essa centralidade atribuída ao corpo e movimento para os processos educativos desenvolvimentos com as crianças.

Por outro lado, os núcleos nos quais corpo e movimento aparecem com menor frequência, representando somente 11% dos OAs são: o Núcleo *Convivencia y Ciudadanía*; o Núcleo *Lenguaje Verbal*; e, a nosso ver contraditoriamente, o Núcleo *Exploración del Entorno Natural*. Desde o nosso ponto de vista, o não lugar do corpo e movimento nas aprendizagens que se pretendem fomentar a partir do Núcleo *Exploración del Entorno Natural* se configura numa contradição, particularmente, em função de alguns argumentos presentes no próprio texto da BCEP.

Por mais que essa base curricular explicita que o referido núcleo faz referência ao processo de alfabetização científica da criança, ela também pressupõem que esse processo depende de uma exploração espontânea e descobrimento do mundo pela criança. Além disso, em outra passagem do texto, a BCEP também argumenta que é a partir do movimento e de seus corpos que as crianças “[...] descubren su entorno, expanden sus procesos de pensamiento, resuelven problemas prácticos, establecen relaciones de orientación espacio temporal y potencian su expresión (MINEDUC, 2018, p.59).

Mediante o exposto, reafirmamos nossa compreensão de que a ausência do corpo e movimento das crianças nesse núcleo em questão, se configura portanto numa grande contradição do documento. Que exploração do entorno natural é essa que não confere ao corpo e movimento das crianças lugar central em seus processos educativos?

Uma vez mais, retomamos nossa argumentação e reiteramos que, embora saibamos que esses dados numéricos não dão conta da complexidade que envolve a definição ou

demarcação do lugar do corpo e movimento das crianças nas bases curriculares para a educação infantil dos contextos investigados, não podemos ignorar o fato de que eles também revelam tendências, nuances, contradições e ambiguidades.

Desde nosso ponto de vista, a mais significativa dessas tendências corresponde ao fato da dimensão corporal das crianças, com exceção de alguns núcleos, aparecerem com maior frequência nos OAs das crianças pequenas (zero a dois anos de idade) e de maneira bastante reduzida nos OAs das crianças de quatro a seis anos.

Entre as muitas problematizações possíveis, inclusive aquelas que já colocamos quando nos deparamos com dados similares a esses no documento curricular da educação infantil brasileira, interessa salientar as fragmentações aparentes nos modos de pensar a infância, a valorização hierarquizada das dimensões que compõem o sujeito, a antecipação da escolarização, bem como, os distanciamentos entre os planos discursivos e as sistematizações dos OAs, que por sua vez, impactam mais diretamente nas ações pedagógicas.

Sobre as concepções ou as formas de compreender corpo/movimento explicitadas na BCEP, adiantamos que, em análise comparativa àquelas identificadas na BNCC, a leitura do documento chileno nos permitiu a sistematização de sete categorias, ou seja, uma a mais que a base curricular brasileira. Embora sejam muito semelhantes entre si, como se pode observar nas suas descrições no quadro abaixo, as categorias criadas a partir da BCEP se diferenciam das categorias elencadas na BNCC nos seguintes aspectos:

- a) no que refere à categoria *Controle do corpo e movimento na perspectiva do desenvolvimento de habilidades motoras e coordenação psicomotora e corpo em sua dimensão física*, dado as especificidades do contexto chileno, o desenvolvimento da psicomotricidade é acrescentado;
- b) Na categoria *Corpo e movimento como possibilidade de experimentar, viver o mundo e produzir sentidos e conhecimentos* exclui as dimensão cultural e social do corpo;
- c) Diferentemente da BNCC, *Corpo e movimento como construção social e elemento da cultura* compõem uma categoria própria;
- d) O termo corpo e movimento como linguagem aparece de maneira explícita na categoria *Corpo e movimento como comunicação*, além disso, a perspectiva de

expressão criativa do corpo também é acrescentada aqui. Na BNCC essa última compõem uma categoria própria;

- e) a categoria *Corpo como Identidade constituinte da criança* é acrescentada no processo de análise da BCEP;

Isso posto, o quadro 18, que apresenta as concepções e perspectivas de corpo e movimento identificadas nos OAs das bases curriculares para a educação infantil chilena, ficou constituído da seguinte maneira:

Quadro 18 - Perspectivas e concepções de Corpo/movimento identificadas nos OAs

Perspectivas e concepções de Corpo/movimento	Quantidade de aparições nos OAs
Controle do corpo e movimento na perspectiva do desenvolvimento de habilidades motoras e coordenação psicomotora. Corpo em sua dimensão física.	21
Corpo e movimento como possibilidade de experimentar, viver o mundo e produzir sentidos e conhecimentos	15
Corpo e movimento como linguagem; Corpo e movimento como comunicação e como expressão criativa	13
Corpo e movimento como construção social e elemento da cultura	8
Corpo e movimento como instrumento para outras aprendizagens	8
Corpo como organismo e por sua natureza biológica na perspectiva dos cuidados com a saúde (higienização, alimentação, sono).	7
Corpo como Identidade constituinte da criança	3

Fonte: Elaboração própria

Conforme se observa no quadro acima, entre as diferentes perspectivas e concepções de corpo/movimento evidenciadas nos OAs, sobressaem aquelas que pressupõem um controle do corpo e movimento, bem como o desenvolvimento específico das habilidades motoras e valências psicomotoras. Todavia, chama atenção que, diferente do contexto brasileiro, na BCEP também se destacam as perspectivas de corpo e movimento como possibilidade de experimentar, viver o mundo e produzir conhecimentos e como linguagem/fonte de expressão.

Corpo e movimento como construção social e como elemento da cultura aparece na mesma proporção que a concepção de corpo como instrumento para outras aprendizagens. Na sequência identificamos as concepções de corpo como organismo biológico com ênfase nas dimensões de cuidado com a saúde, e, por último, com apenas três referências, identificamos uma perspectiva que ressalta o corpo como identidade constituinte da criança.

Se em termos numéricos esses dados pouco nos dizem do impacto dessas perspectivas nos OAs preconizados para a educação *parvularia*, quando consideramos sua porcentagem relativa aos OAs que tematizam o corpo e o movimento das crianças, e as agrupamos conforme elementos em comuns que as aproximam das concepções biológicas e/ou culturais de corpo, nos deparamos com um dado interessante.

Quer dizer, quando agrupadas por similitudes, as categorias nas quais as concepções culturais e sociais de corpo prevalecem, representam 52% dos OAs, próximo a isso, as categorias que concebem o corpo desde suas concepções biológicas, compreendem 48% desses OAs. Logo, em contraste à BNCC, na BCEP coexistem distintas concepções de corpo, sem aparente hierarquia entre elas.

Na esteira do que afirmam Moreno, Gamboa e Poblete (2014), quando analisam e discutem os documentos curriculares da Educação Física chilena, consideramos que, também no âmbito das bases curriculares para a educação infantil chilena, essa justaposição de distintas concepções de corpo podem ser problematizadas. Tendo em vista que, além de apresentar contradições mútuas, elas também colocam em dúvida os discursos sobre a centralidade que o corpo e movimento da criança vem adquirindo nesses documentos.

Pensar esses resultados a partir das discussões que temos acompanhado no campo acadêmico chileno é interessante pois revela que, a despeito do documento analisado empreender um importante diálogo com as perspectivas que compreendem corpo e movimento como elemento da complexidade humana, que se constitui no atravessamento das questões sociais e culturais, ele também indica a permanência de uma visão de corpo ainda pautada na perspectiva biológica e centrada na sua dimensão física. Nesse contexto, o que nos chama atenção é o fato desta convivência/coexistência de perspectivas contraditórias de corpo na BCEP (2018) encontrar correspondência com a realidade histórica do próprio campo da Educação Física chilena.

Segundo Moreno, Gamboa e Poblete (2014, p.423), historicamente a Educação Física no Chile também tem operado com distintas concepções de corpo. De um lado, sustentadas pelas bases “científicas, biomédicas y tecnocráticas”, podemos situar as perspectivas de corpo e movimento que atendem às orientações advindas de propósitos relativos à saúde, produtividade, militarização, segurança e esportivização. De outro, estão situadas as concepções de corpo que, orientadas por referenciais mais críticos,

consideram o movimento humano desde sua complexidade e como essência na constituição do ser (MORENO; CAMPOS; ALMONACID, 2012; TORO, 2012).

Sem intenção de desviar o foco da discussão aqui realizada, convém destacar que, especificamente sobre o campo da Educação Física chilena, essas concepções mais críticas de corpo e movimento têm como referências as perspectivas fenomenológicas de Merleau-Ponty e da Teoria da Motricidade Humana proposta por Manuel Sérgio, bem como a “biologia do conhecer” dos chilenos Humberto Maturana e Francisco Varela. Segundo Almeida e Moreno (2020), essas novas perspectivas e modos de pensar o corpo e movimento compõem, na verdade, um movimento mais amplo em curso no contexto chileno. Denominado pelos autores de experiências de crítica e renovação da Educação Física, ao dialogar com diferentes tradições teóricas, esse movimento propõe uma discussão sobre motricidade humana a partir de conceitos como, (en)ação, autopoiese, ecomotricidade, ação, mente encarnada, ecologia, emoção, entre outros.

Voltando a discussão das concepções de corpo e movimento presentes nos OAs da BCEP, embora tenhamos identificado certa correspondência entre o documento analisado e a realidade do campo da Educação Física chilena, consideramos que ela necessita ser melhor situada, de modo que não se configure como mera especulação nossa, ou então, mera coincidência.

Desde nosso ponto de vista, as concepções biológicas de corpo presentes na educação parvularia encontram correspondência com o campo da educação física, em duas situações específicas. A primeira que podemos mencionar diz respeito ao acúmulo de discussões no campo da Educação Física que não consideram as novas concepções de infância e criança presentes nas BCEPs, assim quando pensam o movimento das crianças o fazem desde perspectivas do desenvolvimento motor como Gallahue por exemplo e, também, da psicomotricidade clássica (TORO, 2020).

A segunda, corresponde à influência que a Educação Física, centrada na visão de corpo apenas pelo seu viés anatômico, mecânico e fisiológico, tem exercido sobre a educação *parvularia*. Conforme Gamboa, Jiménez e Fernández (2022, p.56), essa visão, ainda, atual de Educação Física,

[...] lamentablemente a nuestro parecer ha permeando la educación infantil, donde, por ejemplo, hemos sido testigos desde ya hace 10 años de la instalación de mini máquinas de ejercicios en los jardines infantiles de nuestro país (República de Arica, 2012), y la importación y ejecución acrítica y descontextualizada del proyecto Profith que se plantea como objetivo «la necesidad de evaluar con precisión la condición física en niños en edad

pre-escolar, esto es, de 3 a 5 años» (Profith, s/i, p.1); proyecto Prefit-Chile. [...].

Numa direção próxima a esta, Toro (2020), argumenta que apesar das mudanças nas concepções de infância e de educação evidenciadas pelas BCEP (2018), a presença de orientações sobre o trabalho com o corpo e movimento das crianças pouco dialogam com essas novas concepções. Nas palavras do professor, ainda prevalece uma corrente que, “[...] en lugar de hablar de la infancia, corporalidad, desarrollo o conocimiento, dicen que en la infancia tienen que hacer actividad física. ¿Por qué? Porque los niños y las niñas son obesos!”. Ou seja, isso evidencia uma incoerência entre o que se pretende com a Educação Infantil e as perspectivas dentro da Educação Física.

Por outro lado, no que se refere às discussões que tematizam corpo e movimento das crianças de 0 a 6 anos, a partir de um enfoque mais crítico e ampliado, Toro (2020), afirma que de maneira geral, elas, muitas vezes, são realizadas fora do campo da Educação Física, e como exemplo, cita o próprio campo da Educação Infantil, o campo da Neurociência, da Psicologia Cultural, da Biologia Cultural e da Psicomotricidade relacional.

Da leitura que temos feito do contexto chileno, no que diz respeito ao debate que tematiza corpo e movimento na primeira infância, é possível notar que ele também vem sendo contemplado no referido movimento de crítica e renovação vivenciado na Educação Física (ALMEIDA; MORENO, 2020) e se articula a discussões mais amplas como às críticas à escolarização precoce da infância empreendidas por Carlos Calvo (2012; 2016; 2018; entre outros) e Alberto Moreno (2016, 2018), ao reconhecimento da epistemologia infantil e do brincar/jogo como algo inerente ao ser criança (LÓPEZ DE MATURANA, 2010). Dentro desse movimento de crítica e renovação, identificamos a construção de uma “Educación Física otra pensada desde las infancias”, conforme denominam Gamboa, Jiménez e Fernández (2022).

Dentre os autores da Educação Física que têm contribuído com esse debate, destacamos Alberto Moreno, Sergio Toro, Gladys Jiménez e Rodrigo Gamboa. Em diálogo com os diferentes campos do conhecimento citados anteriormente, e de maneira mais específica com a perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty, têm em comum a convicção de que a motricidade e a corporeidade são a própria condição da existência. Corporeidade e motricidade, são, portanto, consideradas como lugar da subjetividade encarnada (TORO, 2012; JIMÉNEZ, 2015; MORENO, 2018; MORENO; MENDOZA, 2018;

TORO; SOBOGAL, 2018; GAMBOA; JIMÉNEZ; CACCIUTTOLO, 2019; GAMBOA-JIMÉNEZ; ET AL. 2020; TORO, 2021; TORO; VEGA, 2021; GAMBOA; JIMÉNEZ; FERNÁNDEZ, 2022). Em linhas gerais, essas concepções se distanciam das perspectivas que têm uma visão fragmentada de corpo, e, em oposição a elas, apresentam um entendimento de ser humano/criança que se expressa na integralidade, singularidade e complexidade da sua presença única no mundo (CALVO, 2019; GAMBOA; JIMÉNEZ; FERNÁNDEZ, 2022).

Destarte, após apresentar e discutir o lugar do corpo e movimento das crianças na BCEP e as concepções a ele inerentes e situar, brevemente, como tais concepções são tematizadas no campo da Educação Física chilena, trata-se agora de aprofundar nosso olhar sobre essas questões e pensá-las a partir de uma perspectiva comparada com a realidade brasileira.

3.3 INFÂNCIA, CORPO E MOVIMENTO NAS BASES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE BRASIL E CHILE: UMA PERSPECTIVA COMPARADA

Para o exercício comparativo aqui empreendido, consideramos pertinente retomar, ainda que de maneira sucinta, os condicionantes de nossas análises. Desta forma, elaboramos o quadro 19, apresentado na sequência, com o intuito de resgatar as principais características das Bases Nacionais Curriculares para a Educação Infantil de Brasil e Chile e, também, colocar em evidências os elementos que se aproximam e se distanciam nesses documentos.

Quadro 19 - Características gerais das Bases Curriculares da Educação Infantil de Brasil e Chile

Países comparados	BRASIL	CHILE
Documento Curricular	Base Nacional Comum Curricular	<i>Bases Curriculares Educación Parvularia</i>
Publicação	Ano de 2018	Ano de 2018
Destinação	Abrange todas as etapas da Educação Básica	Específica para a Educação Infantil
Características	594 páginas, sendo 20 destinadas à Educação Infantil	136 páginas exclusivas para a Educação Infantil
Abrangência	âmbito nacional	âmbito nacional
Marco Legal	Constituição Federal de 1988; LDB 9.394; DCNEI (2009)	Lei nº 20.370; Lei nº 20.379; Lei nº 20.529

Fundamentação Teórica	Não cita e nem indica nenhuma referência.	Destaca as pesquisas advindas do campo da neurociência aplicada à educação e as produções acadêmicas de intelectuais e especialistas da Educação <i>Parvularia</i>
Concepção de Infância	Criança como Sujeito de Direitos	Criança como Sujeito de Direitos
Concepção de Educação Infantil	Educação e Cuidado como elementos indissociáveis; Desenvolvimento integral da criança;	Desenvolvimento pleno e integral das crianças; Educação para a autonomia nas dimensões do autocuidado, o respeito e a valorização da diversidade social, a resolução pacífica de conflitos, a solidariedade, a cidadania, entre outros.
Organização Curricular	06 Direitos de Aprendizagem; 05 Campos de experiências; 93 Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento; 03 grupamentos etários (0 a 1 ano e 6m; 1 ano e 7m a 3 anos e 11 m; 4 anos a 5 anos e 11m).	03 Campos de Experiências; 08 Núcleos de Aprendizagem; 206 Objetivos de Aprendizagem; 03 níveis (0 a 2 anos; 2 a 4 anos; 4 a 6 anos)
Eixos e conceitos centrais das propostas curriculares	Cuidar e educar; Interações e Brincadeiras; Papel ativo das crianças; Intencionalidade docente; Experiências de aprendizagens;	Brincadeiras; Corpo e movimento; Protagonismo infantil; Inclusão, diversidade, questões de gênero, desenvolvimento sustentável e interculturalidade; Experiências de aprendizagens.
Corpo e Movimento	Aparece como um Campo de Experiência específico no currículo da Educação Infantil;	Aparece como um Núcleo de Aprendizagem específico do currículo da Educação <i>Parvularia</i> ; Adquire centralidade e um carácter transversal na estrutura e implementação curricular.

Fonte: Elaboração própria com base nos documentos BNCC (2018) e B CEP (2018).

Como mencionado, ao comparar as duas bases curriculares é possível notar tanto aproximações quanto distanciamento entre elas. Naquilo que elas se aproximam, podemos destacar: a data de publicação; a abrangência de âmbito nacional; a concepção de criança que as fundamentam; a concepção de educação infantil numa perspectiva que visa o desenvolvimento integral da criança; organização curricular por campos de experiências e subgrupos etários; delimitação de objetivos de aprendizagens; o brincar como eixo central do currículo.

De maneira mais específica, notamos também que as bases analisadas se assemelham em relação às discursividades sobre o brincar, os objetivos de aprendizagens e a maneira como compreendem a proposta curricular por campo de experiência. Nessa perspectiva, ambas apresentam orientações pedagógicas que enfatizam a abordagem lúdica. Nessa

direção, o fato de considerarem o brincar como eixo central do currículo, denota uma tendência de valorização desse brincar por seu valor intrínseco e não apenas limitado à uma estratégia de ensino.

Todavia, convém lembrar que, embora se aproximam discursivamente nessas questões, se diferenciam nos modos como apresentam seus respectivos textos. Ou seja, enquanto a BNCC somente cita a relevância do brincar nos processos educativos e sua centralidade no eixo curricular, a BCEP, por sua vez, apresenta uma discussão mais aprofundada do tema. Num capítulo específico sobre “Contextos para el Aprendizaje”, a BCEP contextualiza e situa os diferentes tipos de jogos e brincadeiras e indica elementos a serem considerados nos planejamentos.

Voltando às semelhanças notadas entre as bases curriculares em questão, ainda em relação às orientações pedagógicas, a despeito de enfatizarem o lúdico, a brincadeira e pressupor uma organização curricular por campos de experiências, elas também destacam certa ênfase na aprendizagem de alguns conteúdos. Logo, mesmo não propondo uma organização curricular disciplinar, tanto a BNCC quanto a BCEP, em alguns campos de experiências, núcleo de aprendizagem, ou objetivos de aprendizagem, acabam fazendo referências diretas e explícitas a conteúdos disciplinares.

Nessa direção, ao analisar a BNCC, Durlí (2020, p.12) argumenta que a delimitação de objetivos e aprendizagem pautados da lógica de competências, “[...] se presta a estabelecer uma relação direta com o mundo do trabalho já na educação de primeira infância, perspectivando, desde cedo, pressupostos de ação pedagógica engajados com a escolarização.”

Dito isso, também merece destaque o fato de os documentos analisados se aproximarem quanto às ênfases atribuídas aos objetivos de aprendizagem vinculados ao domínio das linguagens oral, escrita e matemáticas, ao recorte etário contemplado em cada documento e ao sentido de autonomia das crianças com o qual dialogam. Para Durlí (2020), inegavelmente, esses elementos coadunam com os modos de operar característicos da escolarização. *Modus operandi* esse que ambas bases curriculares rechaçam para a educação da primeira infância.

Em relação ao recorte etário, ou aquilo que se pode chamar de ‘etapismo’ do desenvolvimento infantil, Durlí (2020, p.12) argumenta:

Assentados na divisão dos conhecimentos em faixas etárias, os campos de experiência segregam a aprendizagem e o desenvolvimento em três

tempos (0 a 1 anos e 6 meses; 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; 4 anos a 5 anos e 11 meses), muito mais baseados em uma dimensão cronológica e métrica (Chronos) do que no tempo das aprendizagens das crianças (Kairós), de natureza mais qualitativa. Embora anuncie que os grupos de objetivos não podem ser considerados de forma rígida, pois há diferenças de ritmo no desenvolvimento das crianças a serem observadas na ação pedagógica, paradoxalmente um currículo com essas características está pouco atento ao tempo das crianças, pois toma como parâmetro um desenvolvimento mais inclinado à normalização estabelecida por uma sequência arbitrária de objetivos por faixa etária.

Na interpretação de Ferreira e Tomás (2018), a maioria das políticas de conhecimento oficial para a educação infantil tendem a se orientar por uma noção de qualidade, que, definida por organismos internacionais, não rompe com as práticas escolarizantes. Pelo contrário, elas continuam a pressupor práticas educativas que possam ser aferidas por meio da apresentação de resultados relativos à iniciação das crianças nas aprendizagens posteriores.

No que se refere ao sentido de autonomia, tanto a BNCC como a BCEP denotam uma compreensão que a vinculam à capacidade da criança de realizar práticas de autocuidado, como por exemplo, adotar hábitos saudáveis e higiênicos, conseguir se alimentar sozinha, entre outros.

Ainda sobre as semelhanças e aproximações entre as bases curriculares analisadas, consideramos que elas também estão situadas nos, já discutidos, processos de alinhamento de políticas e reformas educacionais implementados por organismos internacionais. Ademais, além de alinhadas à Agenda 2030 da ONU e a OCDE, Ferraz (2017) salienta que a BNCC teve como referência a própria BCEP (2001). A nosso ver, isso ajuda a explicar as semelhanças entre elas, assim como possibilita a compreensão de algumas diferenças que elas apresentam. Quer dizer, ao tomar a versão de 2001 da BCEP como referência, importantes alterações implementadas na versão de 2018 não foram acessadas pela BNCC. Interessante já ressaltar que algumas destas alterações correspondem às diferenças observadas e pontuadas na sequência.

Naquilo que as bases curriculares para a educação infantil de Brasil e Chile se distanciam, destacamos: as suas características quanto ao número de páginas; a fundamentação teórica utilizada; aos elementos requeridos na formação da primeira infância; à maneira como fundamentam, discutem, contextualizam os conceitos com os quais opera e os encaminhamentos dados às práticas pedagógicas.

As diferenças em relação ao quantitativo de páginas, estão, a nosso ver, associadas com os distintos modos da BNCC e da BCEP fundamentarem, discutirem e contextualizarem os conceitos com os quais operam. No total, a BCEP possui 116 páginas a mais que o documento brasileiro. Logo, já era de se esperar uma diferença bastante significativa nos modos como cada uma apresenta sua proposta curricular. O que se pode inferir dessa apresentação sucinta da proposta curricular para a Educação Infantil brasileira é que a falta de contextualização e melhor explicitação de alguns elementos que a compõem pode dificultar o processo de interpretação e apropriação desta para as diferentes realidades educativas vivenciadas no país.

Se, por um lado, isso pode ser visto como algo positivo, uma vez que, ao não especificar e delimitar alguns elementos, não impõe o risco de padronização curricular e garante a possibilidade de uma construção curricular contextualizada às realidades locais e a cada instituição de educação infantil. Por outro, o fato de delimitar os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para grupo etário de acordo com cada campo de experiência, também pode ser considerado como um elemento que pode engessar os currículos da educação infantil Brasil afora.

Soma-se a isso nossos argumentos anteriores de que a falta de uma explicação mais adequada do que se entende por brincar como eixo curricular, campos de experiências, criança como sujeito ativo, intencionalidade pedagógica, aliada às contradições discursivas presentes no documento e aos problemas de formação docente que são evidenciados no Brasil⁵¹, podem tanto contribuir para reprodução do que está posto, como também, para interpretações equivocadas daquilo que se pressupõe para a educação institucionalizada das crianças de zero a cinco anos.

Já no que se refere a diferença observada no âmbito da fundamentação teórica, chama atenção não apenas o fato da BCEP cuidadosamente demarcar e contextualizar as fontes e referenciais que a fundamenta, mas sobretudo o fato, da BNCC sequer apresentar a bibliografia consultada.

Outra importante diferença que pode ser estabelecida entre a BNCC e a BCEP e que, em nosso ponto de vista, é fundamental para o projeto educativo que se pretende empreender com a primeira infância, particularmente na oferta de uma educação compatível ao entendimento das crianças como sujeitos de direitos, protagonistas e

⁵¹A despeito de não nos aprofundarmos nesta discussão, convém ressaltar que este tema vem sendo amplamente debatido no campo da educação infantil brasileira.

produtores de cultura, se refere aos atravessamentos que os temas da inclusão, diversidade, questões de gênero, questões étnico-raciais, cidadania, sustentabilidade e formação crítica requerem no desenvolvido das práticas pedagógicas. Dessa forma, nota-se que se na BCEP essas questões aparecem vinculadas ao projeto formativo pensado para a primeira infância chilena, na BNCC, quanto muito, um ou outro tema é apenas citado no texto, sem qualquer vinculação direta com o projeto formativo.

Nesta direção, foi possível identificar que, enquanto a BCEP destaca as questões de gênero, diversidade, inclusão, sustentabilidade e interculturalidade como elementos requeridos e enfatizados na proposta formativa da educação infantil, a BNCC não faz, sequer, nenhuma menção a esses temas. Quer dizer, com exceção do termo diversidade, que aparece de maneira muito pontual em três momentos no texto, não encontramos na BNCC nenhuma palavra, termo ou referência às questões étnico-raciais, questões de gênero e inclusão.

A despeito do conceito e do termo crítica aparecer poucas vezes nos dois documentos analisados, ele tem centralidade na proposta a medida que ao afirmarem reconhecer a criança como um sujeito de direitos, a reconhece também, como um sujeito capaz de julgar, questionar e construir sentidos sobre a vida e o mundo que a cerca. Todavia, como bem argumenta Moreno (2021)⁵², esse conceito de crítica incorporado discursivamente nas orientações curriculares para a educação infantil é entendido apenas como uma habilidade de pensamento ou como possibilidade de desenvolvimento dessa habilidade.

Quer dizer, para o autor quando ela se limita a uma dimensão psicologizada, incorre no risco de se constituir numa crítica despolitizada. O que, portanto, não permite ao sujeito criança compreender o contexto mais amplo da realidade na qual está inserido. Ilustra isso, os trechos destacados a seguir: “[...] manejar habilidades de pensamento indagatorio y crítico que son propias de ellas [...]” (MINEDUC, 2018, p. 81); “[...] essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico [...]” (BRASIL, 2018, p. 41).

Por fim, no que se refere às diferenças relacionadas aos aspectos mais gerais das bases curriculares, identificamos que o documento brasileiro é apresentado como orientação que pressupõe a construção de currículos próprios pelas redes de ensino e pelas

⁵² Palestra proferida no seminário virtual “Currículo e Prática Pedagógica de Educação Física Escolar na América Latina”, no dia 11 de dezembro de 2020.

instituições de educação infantil, indicando, inclusive, o protagonismo que as mesmas devem ter nesse processo de elaboração curricular. Por outro lado, a BCEP apenas admite, timidamente, sua adaptação às diversas modalidades de programas de ensino, segundo as necessidades institucionais do sistema educacional chileno e as características dos seus projetos educativos.

A nosso ver, esse é um ponto fundamental para as discussões que empreendemos nesta tese. O fato da BNCC pressupor a autonomia e protagonismos das redes de ensino na construção de seus currículos, evidencia, no contexto brasileiro, a presença da Educação Física como componente curricular da educação infantil, bem como, a presença de professores especialistas de Educação Física, Artes e Músicas atuando nas instituições educativas da primeira infância. Como exemplo podemos citar os documentos curriculares para a educação infantil dos municípios de Vitória/ES (VITÓRIA, 2006; 2020), Florianópolis/SC (FLORIANÓPOLIS, 2012; 2015), Serra/ES (SERRA, 2008), Vila Velha/ES (VILA VELHA, 2008), entre outros.

Entendemos, assim, que a questão sobre o lugar, as concepções e as perspectivas de trabalho pedagógico com o corpo e movimento das crianças nas propostas curriculares para a educação infantil de Brasil e Chile, ganha um desdobramento significativo se considerarmos as possibilidades acima mencionadas. Contudo, salientamos que este é um tema para se aprofundar e discutir mais adiante.

Por ora, consideramos que, uma vez apresentadas as semelhanças e diferenças sobre aquilo que constitui os aspectos mais gerais das bases curriculares analisadas, bem como as ideias e discussões que elas fomentam, cabe prosseguir com o exercício de análise comparada aqui proposto a partir do olhar sobre as aproximações e distanciamentos que a BNCC e a BCEP apresentam quanto ao tema do corpo e movimento na educação das crianças.

Como já mencionado, os documentos analisados possuem muitas aproximações entre si quando consideramos os modos como o corpo e o movimento aparecem em seus respectivos textos. Salientamos, todavia, que muitas vezes corpo e movimento estão representados no texto a partir das expressões: corporeidade; motricidade; experiências corporais; experiências de movimento; expressão corporal; linguagem corporal; cuidado corporal; entre outras.

Nesta direção, podemos afirmar que, seja nos direitos de aprendizagens, campos de experiências ou nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, corpo e movimento compõem, direta ou indiretamente, o documento da BNCC para a educação infantil. De maneira semelhante, eles também aparecem na B CEP, particularmente, na apresentação dos objetivos gerais da educação infantil chilena, na contextualização e orientações pedagógicas dos campos de experiências e núcleos de aprendizagem, na definição dos OA e nas orientações de planejamento, avaliação e organização dos ambientes de aprendizagem.

Entretanto, como já visto nos tópicos anteriores, centramos nossas discussões sobre o lugar do corpo e movimento na BNCC e na B CEP tomando como ponto de partida as análises dos OAs. Nesse sentido, é interessante esclarecer que dois importantes motivos justificam nossa ênfase na análise desses OAs. O primeiro está relacionado com o fato de que, em ambos documentos, é exatamente na explicitação dos OAs para a educação infantil que os temas relativos ao corpo e movimento aparecem com maior recorrência. Já o segundo motivo se relaciona à significativa relevância que esses objetivos de aprendizagem adquirem nas propostas curriculares para a educação infantil de Brasil e Chile e o impacto que isso pode ter sobre o trabalho pedagógico com o corpo e movimento das crianças. Ou seja, na condição de direcionar e indicar a organização das experiências de aprendizagens a serem vivenciadas na educação infantil, os OAs que tematizam o corpo e movimento têm muito a dizer sobre os modos como estes são compreendidos e concebidos nas bases curriculares analisadas. De igual maneira, aqueles que não tematizam o corpo e movimento também podem ter algo a nos dizer.

Mediante o exposto e seguindo a mesma linha de pensamento, convém esclarecer que a elaboração dos quadros com os dados quantitativos nos permitiram, primeiro, visualizar um panorama geral do lugar do corpo e movimento nas experiências de aprendizagens previstas para as crianças de zero a cinco anos, para, na sequência, interrogar sobre as concepções que fundamentam os discursos sobre o corpo e movimento na infância.

Deste modo, tendo em vista o exercício comparativo aqui proposto, retomamos parte desses dados e elaboramos o tabela 11, apresentado a seguir, com o intuito de nos possibilitar uma melhor visualização dos principais pontos de aproximação e distanciamentos entre a BNCC e a B CEP naquilo que se refere ao (não)lugar do corpo e movimento no OAs.

Antes, contudo, convém ressaltar que para evitar o risco de comparar o incomparável, operamos com os pressupostos do método comparativo propostos por Schneider e Schmitt (1998) e Ferreira (2008). Dessa maneira, no estabelecimento dos elementos a serem comparados, foi necessário estabelecer uma conexão ou aproximação entre os campos de experiências preconizados pela BNCC com os campos de experiências e núcleos de aprendizagens da BCEP. Após uma leitura atenta de cada um deles, foi possível compreender suas similitudes e agrupá-los na tabela 11. Deste modo, com intuito de apresentar o lugar do corpo e movimento nos OAs em perspectiva comparada, detalhamos as quantidades de OAs a partir da distribuição em cada campo e núcleo, bem como em cada segmento etário.

Tabela 11 - Lugar do corpo e movimento nos OAs em perspectiva comparada

Campo de Experiência/Núcleo de aprendizagem: <i>O, eu, o outro e nós; Desarrollo Personal y Social (Identidad y Autonomía; Convivencia y Ciudadanía)</i>								
Nível	BNCC				BCEP			
	OAs	OAs CM	%	% OAs CM	OAs	OAs CM	%	% OAs CM
01	6	3	50%	60%	13	4	31%	33%
02	7	1	14%	20%	22	6	27%	50%
03	7	1	14%	20%	24	2	8%	17%
Total	20	5	25%	100%	59	12	20%	100%

Campo de Experiência/Núcleo de aprendizagem: <i>Corpo, gestos e movimento; Corporalidad y Movimiento</i>								
Nível	BNCC				BCEP			
	OAs	OAs CM	%	% OAs CM	OAs	OAs CM	%	% OAs CM
01	5	5	100%	33,3%	7	7	100%	29%
02	5	5	100%	33,3%	8	8	100%	33%
03	5	5	100%	33,3%	9	9	100%	38%
Total	15	15	100%	100%	24	24	100%	100%

Campo de Experiência/Núcleo de aprendizagem: <i>Traços, sons, cores e formas; Comunicación Integral (Lenguajes Artísticos)</i>								
Nível	BNCC				BCEP			
	OAs	OAs CM	%	% OAs CM	OAs	OAs CM	%	% OAs CM
01	3	1	33%	100%	6	4	67%	36,3%
02	3	0	0	0	7	3	43%	27%
03	3	0	0	0	7	4	57%	36,3%
Total	9	1	11%	100%	20	11	55%	100%

Campo de Experiência/Núcleo de aprendizagem: <i>Escuta, fala, pensamento e imaginação; Comunicación Integral (Lenguaje Verbal)</i>								
Nível	BNCC				BCEP			
	OAs	OAs CM	%	% OAs CM	OAs	OAs CM	%	% OAs CM
01	9	3	33%	75%	8	3	38%	100%
02	9	1	11%	25%	8	0	0	0
03	9	0	0	0	10	0	0	0
Total	27	4	15%	100%	26	3	12%	100%

Campo de Experiência/Núcleo de aprendizagem: *Espaço, tempo, quantidade, relações e transformações; Interacción y Comprensión del Entorno (Pensamiento Matemático; Exploración del Entorno Natural; Comprensión del Entorno Sociocultural).*

Nível	BNCC				BCEP			
	OAs	OAs CM	%	% OAs CM	OAs	OAs CM	%	% OAs CM
01	6	4	67	100%	16	6	38%	46%
02	8	0	0	0	26	5	19%	39%
03	8	0	0	0	35	2	6%	15%
Total	22	4	18%	100%	77	13	17%	

Síntese geral do lugar dos OAs CM em perspectiva comparada

Nível	BNCC				BCEP			
	OAs	OAs CM	%	% OAs CM	OAs	OAs CM	%	% OAs CM
01	29	16	55%	55%	50	24	48%	38%
02	32	7	22%	24%	71	22	31%	35%
03	32	6	19%	21%	85	17	20%	27%
Total	93	29	31%	100%	206	63	31%	100%

Fonte: Elaboração própria

Conforme os dados apresentados, pode-se afirmar que a BNCC e a BCEP se aproximam:

- Na porcentagem total de OAs que tematizam corpo e movimento, haja vista que, dos objetivos previstos para educação infantil de brasil e chile, 31% deles em ambas as bases garantem a referida tematização;
- Na definição de um campo de experiência/núcleo de aprendizagem exclusivo para as aprendizagens com e por meio das experiências corporais e experiências de movimento. Com destaque para o Campo *Corpo, gestos e movimento* na BNCC e o Núcleo *Corporalidad y Movimiento* na BCEP, nos quais 100% se configuram como OAs CM;
- Na porcentagem dos OAs que consideram o corpo e movimento nas experiências com os Campos/Núcleos de aprendizagens: *O, eu, o outro e nós, Desarrollo Personal y Social (Identidad y autonomía; Convivencia y ciudadanía) e, Espaço, tempo, quantidade, relações e transformações, Interacción y Comprensión del Entorno (Pensamiento Matemático; Exploración del Entorno Natural; Comprensión del Entorno Sociocultural).*
- Na tendência de maior presença e valorização do corpo e movimento nos processos e objetivos de aprendizagens destinados às crianças de zero a dois anos de idade e sua consequente diminuição à medida que as crianças avançam em trajetória na educação infantil.

Por outro lado, o quadro também indica que a BNCC e a BCEP se diferenciam quanto aos campos de experiências/núcleos de aprendizagem nos quais corpo e movimento aparecem com menor frequência nos seus respectivos OAs. Se, na BNCC isso se evidencia no Campo *Traço, sons, cores e formas*, equivalente ao Campo/Núcleo *Comunicación Integral (Lenguajes Artísticos)* na BCEP. Na base curricular chilena, a ausência do corpo e movimento é notada nos OAs do Campo/Núcleo *Comunicación Integral: Lenguaje Verbal*, que corresponde ao Campo *Escuta, fala, pensamento e imaginação* na BNCC.

De maneira geral, o que se destaca na comparação entre a BNCC e a BCEP são as sutilezas presentes nas questões que são ao mesmo tempo convergentes e divergentes entre elas. Os lugares atribuídos ao corpo e ao movimento e as concepções que fundamentam os discursos a eles inerentes, podem ao mesmo tempo se aproximarem em alguns aspectos e se distanciarem em outros. Ilustra isso os resultados da análise comparada das concepções de corpo e movimento presente nos documentos apresentados a seguir.

Assim, sobre as concepções que fundamentam os discursos sobre o corpo e movimento e os modos como estes aparecem no texto, tanto na BNCC quanto na BCEP, identificam-se duas principais concepções que podem ser denominadas de concepções biológicas e instrumental de corpo e concepções críticas e sociocultural de corpo.

Dentro das concepções biológicas e instrumental situam-se os entendimentos de corpo e movimento apenas pela sua dimensão física, na perspectiva do controle e do desenvolvimento de habilidades motoras e coordenações psicomotoras; de corpo e movimento como instrumento para outras aprendizagens; de corpo como organismo biológico na perspectivas de cuidados com a saúde, higienização, alimentação, sono, etc.

Por outro lado, a partir das concepções críticas e sociocultural, identificam-se as seguintes compreensões: corpo e movimento como possibilidade de experimentar, viver o mundo, produzir sentidos e conhecimentos; corpo e movimento como linguagem, como comunicação e também como expressão da criatividade; corpo e movimento como construção social e elemento da cultura; corpo como identidade constituinte da criança.

Apesar de se aproximarem nas concepções, compreensões e perspectivas com as quais corpo e movimento são abordadas, a BNCC e a B CEP se distanciam nas prevalências que estas têm em seus respectivos textos. Quer dizer, enquanto na BNCC sobressaem as concepções biológicas e instrumentais de corpo e movimento, correspondendo a 67% dos OAs que tematizam corpo e movimento, na B CEP estas concepções correspondem a 48%. Em contrapartida, as concepções críticas e socioculturais de corpo e movimento correspondem a 33% dos OAs que tematizam corpo e movimento do documento curricular brasileiro e a 52% destes OAs no documento chileno.

O que nos chama atenção nesses dados, é que no caso da BNCC, apesar de toda discussão que vêm sendo empreendidas no contexto brasileiro sobre as novas perspectivas infância, criança, corpo, movimento, brincadeiras e educação infantil, as concepções biológicas de corpo prevalecem com diferença significativa em relação às concepções críticas e sociocultural. Por outro lado, na B CEP observa-se que a prevalência das concepções críticas e socioculturais de corpo e movimento apenas é significativa quando a comparamos com a BNCC. Pois, ao considerarmos seu próprio contexto, na verdade, os dados indicam que essas distintas concepções de corpo estão presentes nos OAs nas mesmas proporções, ou seja, sem hierarquizações.

Todavia, se analisarmos isoladamente cada um dos modos de conceber e perspectivar o corpo e o movimento nos referidos OAs, interessante notar que tanto na BNCC quanto na B CEP o foco no controle do corpo e movimento na perspectiva do desenvolvimento de habilidades motoras, coordenação psicomotora, imitação de movimentos, movimentos de partes do corpo e o corpo em sua dimensão física, prevalece em relação às outras. No documento brasileiro ela está presente em 09 objetivos, o que representa 31% deles, e na proposta curricular chilena ela está presente em 21, ou seja, o equivalente a 33% dos OAs.

Por certo, esses dados ilustram o que temos argumentado sobre as sutilezas e nuances naquilo que as bases curriculares analisadas se aproximam e se distanciam quando tematizam o corpo e o movimento. Ademais, eles também nos permite realçar os aspectos contraditórios identificados nos documentos.

Particularmente nos discursos sobre as aprendizagens das crianças e sobre o corpo na proposta de organização curricular por campo de experiência, o que se destaca são os discursos sobre a inteireza do ser, ou seja, a integralidade das dimensões corporais,

afetivas, sociais, cognitivas, biológicas e culturais. Como se pode observar nos trechos destacados a seguir, essas concepções estão muito presentes nos documentos e dialogam com uma concepção mais holística de corpo:

Cada niña y niño es una persona esencialmente indivisible, por lo que enfrenta todo aprendizaje en forma integral, participando con todo su ser en cada experiencia. Construye sus aprendizajes desde sus sentidos, su emoción, su pensamiento, su corporalidad, su espiritualidad, sus experiencias anteriores, sus deseos. A partir de este principio se considera la integralidad y completitud de los párvulos en todo momento. (MINEDUC, 2018, p.31)

[...] En primer término, sus experiencias cotidianas, niñas y niños, las viven en y a través del cuerpo. Es a partir de él, que experimentan, expresan, comprenden y se vinculan con otros -pares y adultos-, y con el mundo que habitan. Estas distintas interacciones, proveen el contexto en el que los párvulos desarrollan conocimientos acerca de sí mismos, integrando las distintas dimensiones que los conforman (cuerpo, emociones, afectos, ideas) (MINEDUC, 2018, p. 47).

Em contraste a esses discursos, os documentos também afirmam que as atividades pedagógicas desenvolvidas com o corpo e movimento são “[...] las claves didácticas para potenciar el conocimiento corporal y el desarrollo de movimientos cada vez más precisos y fluidos [...]” (MINEDUC, 2018, p. 47). Orientam também que a organização dos tempos e das atividades requerem uma “[...] variedad y equilibrio en grados de movimiento, actividades de mayor y menor movilidad física y gasto energético [...]” (MINEDUC, 2018, p. 117). Ademais, especificamente no caso da BCEP, coaduna com a proposta da OMS (2016) para acabar com a obesidade infantil e salienta a importância de aumentar o tempo e as oportunidades para que as crianças participem de atividades físicas com maior gasto energético/calórico (MINEDUC, 2018).

Nesta perspectiva, apesar de valorizarem a dimensão da experiência, a demanda cognitiva e o apelo às práticas de cuidado e saúde ainda prevalecem na sistematização da proposta e naquilo que se espera no âmbito dos objetivos de aprendizagens e desenvolvimento das crianças. Em outras palavras, contraditoriamente às compreensões mais holísticas de corpo e movimento na educação infantil, permanecem e até se intensificam as ideias de experiências corporais e de movimento pelo viés instrumental, seja para potencializar outras aprendizagens ou para a ‘promoção de saúde’ no combate ao sedentarismo e obesidade.

Isso posto, reiteramos nosso argumento de que discursar sobre uma educação integral e sobre o entrelaçamento do corpo, emoção e linguagem, e, ao mesmo tempo afirmar que o corpo ganha centralidade na educação infantil porque “é o partícipe privilegiado das

práticas pedagógicas de cuidado físico” (BRASIL, 2018, p.41), além de incoerente, indica uma compreensão abstrata, generalista, funcional e instrumental de corpo.

Nessa direção, analisar as bases curriculares para a educação infantil de Brasil e Chile em perspectiva comparada, nos possibilita defender a tese inicial de que existem mais pontos de convergências do que diferenças quando o questão o lugar e as concepções de corpo e movimento presentes na BNCC (2018) e na B CEP. Ambos documentos convergem: na mudanças de perspectivas e concepções de corpo/movimento que tentam implementar; na centralidade discursiva que direta, no caso da B CEP, ou indiretamente, no caso da BNCC, o corpo e o movimento adquirem no currículo; nas contradições e ambiguidades com as quais operam quando discursam a partir de uma concepção de corpo/movimento e, na sequência, propõem objetivos de aprendizagens e ações pedagógicas sob concepções distintas; na centralidade relativa das experiências corporais e de movimento nos campos de experiências e núcleos de aprendizagens, que nos permite falar tanto no lugar como do não lugar do corpo e movimento na educação infantil.

A formulação desta tese inicial e a apresentação dos pontos de convergências que as bases curriculares analisadas apresentam, nos possibilita defender também a tese de que na educação infantil de brasil e chile, de maneira geral, o corpo e movimento ocupa lugar de destaque nas experiências de aprendizagem direcionadas às crianças de zero a dois anos, é marginalizado nas experiências de aprendizagens direcionadas às crianças de dois a quatro anos, e bastante secundarizado nas propostas educativas para as crianças de quatro a seis anos, beirando aquilo que podemos chamar de ‘não lugar’.

O queremos ressaltar aqui, é que identificamos uma tendência de maior presença e valorização do corpo e movimento nos processos e objetivos de aprendizagens destinados aos bebês na educação infantil. À medida que as crianças vão avançando em suas trajetórias nesse segmento educativo, o corpo e o movimento parecem perder espaço, vão gradativamente sendo retirados das experiências de aprendizagem. Logo, falar do lugar do corpo e movimento das crianças na educação de Brasil e Chile implica considerar, entre outras questões, o grupo etário ao qual a criança pertence.

Antes de finalizar, consideramos pertinente retomar um argumento já apresentado. Salientamos que, embora temos operado com uma análise comparada pautada em documentos curriculares de âmbito nacional e, portanto, estamos considerando suas

possíveis repercussões nas práticas cotidianas da educação infantil de Brasil e Chile, também temos consciência de que entre esses currículos prescritos e aquilo que é vivido, existem muitos distanciamentos e diferenças significativas. Seja em função dos sujeitos que operam com tais prescrições, seja em função do contexto e realidade social que estão inseridos, essas propostas curriculares podem ganhar diferentes significados e representar projetos educativos distintos para as infâncias brasileira e chilena.

Particularmente naquilo que diz respeito ao trabalho pedagógico com o corpo e movimento das crianças na educação infantil, impende considerar uma concepção mais ampliada de currículo. Nesta perspectiva, ressaltamos dois importantes aspectos: o primeiro, relativo ao contexto da BNCC, evidencia que a autonomia que as redes municipais de ensino possuem para elaborar seus currículos, têm repercutido na presença da Educação Física (e também do professor especialista em Educação Física) como componente do curricular da educação infantil de alguns municípios brasileiros.

O segundo aspecto, relativo ao contexto chileno, evidencia que dado às implementações de diversos programas que atravessam a educação *parvularia*, outras possibilidades de trabalho com o corpo e movimento são identificadas. Inclusive, interessa frisar que, o próprio Núcleo de Aprendizagem “*Corporalidad y movimiento*” da BCEP advém do o Programa “*Corporalidad y Movimiento*” implementado na educação parvularia desde o ano de 2007.

Parece-nos, então, bastante promissor conhecer e compreender esses outros aspectos/elementos que atravessam os currículos da educação infantil de Brasil e Chile e, portanto, colocam em debate as questões do trabalho pedagógico com o corpo e movimento das crianças.

CAPÍTULO III

4 O TRABALHO PEDAGÓGICO COM O CORPO E MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM PERSPECTIVA COMPARADA: NOTAS SOBRE ALGUNS ATRAVESSAMENTOS CURRICULARES

Com base nas análises e discussões realizadas nos capítulos anteriores, neste capítulo direcionamos nosso olhar para alguns elementos que, de maneira mais direta, possam estar vinculados e articulados com trabalho pedagógico que vem sendo realizado com o corpo e o movimento na educação da primeira infância. Nessa perspectiva, apresentamos uma síntese de alguns desses elementos que se configuram em ações construídas e implementadas em outras instâncias dos currículos da educação infantil de Brasil e Chile.

Particularmente naquilo que influencia mais diretamente o trabalho com o corpo e movimento, destacamos no contexto brasileiro a presença da Educação Física como componente curricular das propostas pedagógicas municipais e a inserção de professores de Educação Física na educação infantil. No contexto chileno, ressaltamos os programas desenvolvidos com finalidades de implementar uma ‘cultura’ de movimento no combate à obesidade e sedentarismo, assim como os materiais e cadernos didáticos pedagógicos com finalidades de orientar os professores para o desenvolvimento de atividades corporais e de movimento com as crianças.

Ao final do capítulo, discutimos e comparamos, a partir de uma perspectiva interpretativa, as nuances relativas ao trabalho pedagógico desenvolvido com corpo e movimento das crianças na educação infantil de Brasil e Chile.

4.1 O TRABALHO PEDAGÓGICO COM O CORPO E O MOVIMENTO E A PRESENÇA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA

Propor a apresentação e descrição de algumas possibilidades de trabalho pedagógico com o corpo e movimento que vêm se configurando na educação infantil brasileira, pressupõe uma contextualização da presença da Educação Física como um atravessamento curricular importante. Ilustra isso, o fato de que, seja pela presença de

professores especialistas em Educação Física atuando em algumas instituições de educação infantil Brasil afora, seja pela ampliação da discussão em torno do trabalho pedagógico com a pequena infância que se pode observar no âmbito acadêmico do debate, atualmente, no contexto brasileiro, os termos corpo, movimento, infância, currículo, educação infantil e educação física vêm sendo constantemente articulados.

Todavia, importa frisar que não temos a intenção de remontar aqui, todo processo de inserção da Educação Física no âmbito da educação infantil brasileira. Inclusive, na própria introdução desta tese, já situamos brevemente alguns contextos desta inserção e as discussões dela decorrente. Na verdade, pretendemos apresentar uma síntese deste processo, para, na sequência, enfatizar de maneira direta a relação entre educação física, trabalho pedagógico com o corpo/movimento e educação infantil.

Como mencionado anteriormente, embora existam estudos que destacam a existência de prescrições de exercícios físicos e jogos para crianças, a partir de quatro anos de idade, em contexto de escolarização desde a década de 1930, como é o caso da pesquisa de Berto (2008), nesta tese, estamos considerando o contexto da educação infantil, ou seja da institucionalização da educação das crianças de zero a cinco anos, após as mudanças instituídas pela LDB nº 9.394/96 que, entre outras coisas, passou a considerá-la como primeira etapa da Educação Básica. Com isso, queremos dizer que, nesta pesquisa, optamos por discutir e apresentar os atravessamentos e as relações que podem ser estabelecidas entre Educação Física e educação infantil a partir dessa legislação.

Nesse contexto, uma importante premissa que não deve ser esquecida é que a nova identidade atribuída à educação infantil, pressupõe tanto a indissociabilidade das dimensões de cuidar e educar quanto uma compreensão mais ampla de currículo que rompe com uma perspectiva disciplinar. Logo, não é novidade afirmar que a proposta apresentada pela BNCC propõe a organização do currículo desta etapa educacional a partir de cinco campos de experiências, nos quais linguagem, interações e brincadeiras são definidas como eixos articuladores dos saberes e conhecimentos (BRASIL, 2018). Nesta direção, um aspecto a ser destacado, diz respeito ao discurso sobre a centralidade que o corpo, o movimento e as brincadeiras vêm adquirindo nas propostas curriculares para a Educação infantil.

Mesmo que os documentos curriculares nacionais, e de maneira mais específica a BNCC, não apontem a Educação Física como componente curricular da educação

infantil, esses discursos que reafirmam a centralidade do corpo, do movimento e das brincadeiras, associado a outro marco legal que a LDB n.9394/96⁵³ pressupõe, têm se configurado, não alheio a debates e tensionamentos⁵⁴, como premissa para a inserção da Educação Física em alguns contextos da educação infantil.

Destarte, ao longo dos últimos anos, os temas corpo, infância e movimento têm sido frequentemente associados às discussões sobre Educação Física na educação infantil, ganhando destaque tanto no âmbito acadêmico do debate, quanto no âmbito da construção de políticas públicas para a Educação da primeira infância de alguns municípios brasileiros (ROCHA; ALMEIDA; MORENO, 2022).

Particularmente sobre este último, considerando o fato de que o currículo é fruto de determinadas relações sociais e culturais e pode ser pensado a partir de diversas realidades, entendemos que as políticas educativas e propostas curriculares municipais, embora tenham como referência as diretrizes e bases curriculares nacionais, expressam demandas e características locais, já que se encontram mais próximas das realidades onde a educação infantil se desenvolve.

Com esse argumento, queremos enfatizar que, no âmbito dos currículos prescritos, é sabido que a BNCC configura-se num documento de caráter normativo que, entre outras coisas, define o conjunto de aprendizagens que todos estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2018). Além disso, também não é novidade que neste documento, as perspectivas de trabalho pedagógico com o corpo e movimento das crianças na educação infantil não contemplam a presença da Educação Física. Contudo, dado a necessidade de adequação de suas proposições às realidades locais, bem como, a autonomia que as redes públicas de ensino possuem no contexto de elaboração de seus documentos curriculares, é possível afirmar que alguns municípios têm previsto a articulação da Educação Física como um componente curricular em suas orientações para a educação infantil.

⁵³ Como já mencionamos na introdução desta tese, mesmo que evitemos operar com uma relação de causa e efeito, o fato dessa legislação estabelecer em seu artigo 26 que a Educação Física é componente curricular obrigatório da Educação Básica, abriu possibilidade de interpretação de que essa obrigatoriedade deveria também ser estendida à educação infantil. Uma vez que ela, a partir dessa mesma lei, se integra à Educação Básica.

⁵⁴ Não é demasiado exagero repetir que esses tensionamentos estão embasados na compreensão de que, a despeito da possível interpretação de que a Educação Física pode ser reconhecida legalmente como componente curricular da Educação infantil, isso não significa uma demanda legal para que um professor de Educação Física a conduza (AYOUB, 2001). Principalmente, considerando o fato de que a proposta nacional de organização curricular da educação infantil não é disciplinar e nem sequer menciona o termo Educação Física.

Este, por exemplo, é o caso do município de Vitória, capital do Estado do Espírito Santo, que vem consolidando a inserção da Educação Física na educação infantil partir de uma política pública pautada na elaboração de uma proposta curricular que é fruto de uma discussão e construção coletiva, que contou, inclusive, com a coautoria de profissionais do magistério, entre eles, professores/as de Educação Física, que atuam nos Centros Municipais de educação Infantil (CMEIs) de Vitória (VITÓRIA, 2006; VITÓRIA, 2020).

Além do município de Vitória, convém salientar que professores/as de Educação Física, e por extensão a própria Educação Física, já integram o currículo e o cotidiano das redes municipais de educação infantil de diversas cidades brasileiras. A título de exemplificação, e claro, sem a intenção de citar todas essas cidades, destacamos com base na pesquisa realizada por Martins (2018) algumas capitais dos Estados brasileiros nas quais o currículo da educação infantil conta com a presença da Educação Física: Belém (Pará), Boa Vista (Roraima), Brasília (Distrito Federal), Campo Grande (Mato Grosso do Sul), Cuiabá (Mato Grosso), Florianópolis (Santa Catarina), João Pessoa (Paraíba), Manaus (Amazonas), Palmas (Tocantins), Porto Alegre (Rio Grande do Sul), Recife (Pernambuco) e Rio de Janeiro (Rio de Janeiro).

Dentre as possíveis e diferentes motivações que desencadearam essa inserção da Educação Física na educação infantil, sem dúvidas dois aparatos legais podem ser associados a esse processo. O primeiro, já mencionado, tem haver com a própria LDB nº 9.394/96 e o segundo, se refere a Lei nº 11.738/2008, mais conhecida como a Lei do Piso (BRASIL, 2008). Ao definir, nacionalmente, o piso salarial para a carreira do magistério, esta legislação também assegura aos professores que atuam na Educação Básica que um terço da sua carga horária de trabalho semanal seja destinada às atividades de estudo, planejamento e avaliação (BRASIL, 2008; CNE, 2012).

Na interpretação e argumentação dos estudos de Klippel (2013), Rodrigues (2015) e Martins (2018), mesmo que a Lei do Piso não especifique os modos como as referidas atividades devem ser garantidas, muitos gestores municipais optaram pela inserção de professores de Educação Física e de Artes como forma de assegurar esse direito. Tendo em vista que, enquanto a professora regente planeja, se faz necessário a presença de outro docente para conduzir o processo educativo com as crianças.

Como não temos a intenção de aprofundar as discussões sobre as motivações que levaram cada rede de ensino a inserir a Educação Física nas currículos e cotidianos da educação infantil, retomamos nosso exercício de situar os atravessamentos curriculares quando colocamos em questão o trabalho pedagógico com o corpo e o movimento das crianças de zero a cinco anos.

Desde nosso ponto de vista, independente das motivações, a presença da Educação Física na educação infantil brasileira vem se ampliando e se consolidando cada vez mais. Nesse cenário, observa-se que o trabalho pedagógico com o corpo e movimento nesta etapa educativa, seja nos currículos prescritos, seja nos currículos vividos, vem sendo constantemente atravessado tanto pelos aspectos legais e produções acadêmicas quanto pelas práticas pedagógicas construídas por professores/as de Educação Física.

Naquilo que diz respeito aos currículos prescritos em esfera municipal, podemos afirmar com base em alguns documentos curriculares consultados (VITÓRIA, 2006; SERRA, 2008; VILA VELHA, 2008; FLORIANÓPOLIS, 2016; VITÓRIA, 2020)⁵⁵ que, a despeito de algumas ênfases distintas, a presença da Educação Física pressupõe:

- A identidade da Educação Física como uma prática cultural portadora de conhecimentos que só têm sentido quando articulada a outros saberes e outros fazeres presentes no contexto da educação infantil;
- A Educação Física como expressão da cultura corporal de movimento; a possibilidade de ampliação das experiências corporais das crianças;
- Um trabalho coletivo entre os diferentes profissionais;
- A centralidade do corpo e do movimento humano nas práticas pedagógicas com as crianças;
- A participação dos professores de Educação Física em todos os momentos/elementos que compõem o cotidiano das instituições de educação infantil;

⁵⁵ Dentre eles destacamos: *Educação infantil: um outro olhar* (VITÓRIA, 2006); *Orientação Curricular de Educação Infantil e Ensino Fundamental: articulando saberes, tecendo diálogos* (SERRA, 2008); *Proposta Pedagógica da Educação Infantil do Município de Vila Velha: desvelado histórias... produzindo saberes* (VILA VELHA, 2008); *A Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* (FLORIANÓPOLIS, 2016); *Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de Vitória/ES* (VITÓRIA, 2020).

- A elaboração de projetos pedagógicos que estejam articulados ao projeto da instituição educativa na qual o professor está inserido;
- Uma contribuição para a construção de um projeto político-pedagógico que contemple as diferentes linguagens em suas múltiplas formas de expressão, reconhecendo aí o papel importante que a linguagem corporal representa para essa articulação.

Apesar de não haver um modo único de pensar a inserção da Educação Física nos currículos na educação infantil, fato é que estes currículos coadunam o entendimento desse componente curricular como um elemento integrado às propostas educacionais para a primeira infância e as especificidades das crianças de zero a cinco anos. Outra observação importante, diz respeito à perspectiva de Educação Física com a qual dialogam. Seja de maneira explícita, seja de maneira indireta, os documentos reconhecem a Cultura Corporal de Movimento como o objeto da Educação Física, e com isso, tendem a dialogar com uma perspectiva mais crítica de Educação Física.

Antes de prosseguir, convém esclarecer que consultamos os referidos documentos municipais apenas no intuito de apresentar exemplos desses atravessamentos que a Educação Física tem realizado no âmbito dos currículos prescritos, quando em questão o trabalho pedagógico com o corpo e o movimento das crianças na educação infantil.

Também é significativo afirmar nosso entendimento de que essa sucinta exemplificação não nos permite fazer conclusões sobre como a Educação Física está inserida nessa etapa da educação básica. Além de análises mais aprofundadas sobre os documentos curriculares em questão, compreendemos ainda, que se faz necessário investigações que busquem apreender as relações que os professores/as de Educação Física estabelecem com esses documentos em suas práticas pedagógicas. Ciente de que isso extrapola nossos objetivos nesta tese, prosseguimos com a descrição e, portanto, contextualização, dos atravessamentos que a Educação Física realiza na educação infantil brasileira.

Seguindo essa linha de raciocínio, pontuamos que o aumento da publicações de relatos de experiências de professores de Educação Física Brasil afora, que tem como intuito compartilhar as práticas pedagógicas que estão construindo no cotidianos das instituições de educação infantil, bem como, o crescente número de teses e dissertações que buscam investigar os processos de inserção da Educação Física nesta etapa educacional, nos fornece embasamento para a discussão aqui pretendida.

No que diz respeito ao currículo em ação, não temos dúvidas de que estas se configuram como importante indicativo dos modos como o trabalho com corpo e movimento das crianças tem sido atravessado pela Educação Física. Apesar de não operarmos com uma pesquisa de campo, acreditamos na potência e possibilidades de análises que os conhecimentos produzidos a partir da publicação de relatos de experiências, artigos, livros, teses e dissertações apresentam. Pois, além de compor e ampliar a produção acadêmica do campo da Educação Física, essas produções dão conta de relatar, traduzir e contar parte da história desse trabalho realizado no dia-a-dia da educação infantil.

Dentre essas produções, parece-nos promissor enfatizar os relatos de experiências, uma vez que eles se configuram em estudos que tratam especificamente das práticas pedagógicas desenvolvidas nos diferentes contextos e realidades da educação infantil. Nesse sentido, elaboramos o quadro 22 com intenção de apresentar alguns exemplos das possibilidades de trabalho com o corpo e movimento que foram desenvolvidas por professores/as de Educação Física. Esclarecemos que a produção desta lista de trabalhos não é fruto de uma pesquisa desenvolvida especificamente para esse fim, na verdade, ela foi produzida ao longo de todo processo de revisão de literatura que compôs este estudo⁵⁶.

Quadro 20 - Exemplos de Relatos de experiência sobre as práticas pedagógicas da Educação Física desenvolvidas nos contexto da educação infantil

Título	Autoria	Local de Publicação	Ano
Relato de experiência educativa: desenvolvimento integral da criança	Alexandre Freitas Marchiori	Revista Zero-a-Seis	2008
Do brincar em Portinari ao diálogo possível entre EF e artes na infância.	Alexandre Freitas Marchiori et al.	Revista Zero-a-Seis	2009
Ginástica, circo e dança: um relato da Educação Física na educação infantil	Michelle Cristina Goulart	Revista Cadernos de Formação RBCE	2011
Compartilhando propostas pedagógicas na educação infantil: a educação física e uma experiência com bebês.	Carmen Lúcia Vieira; Maurícia Santos de Holanda Bezerra	Revista Zero-a-Seis	2012
Faz melão, faz melancia: um relato sobre dança, Educação Infantil e EF	Andréa Regina Fonseca Silveira	Revista Práxis Educacional	2012
Itinerário de uma intervenção com crianças: um diálogo no/com o cotidiano e a sociologia da infância	Victor José Machado De Oliveira; David Gomes Martins.	Revista Cadernos de Formação RBCE	2012
Conteúdos, linguagens e possibilidades: o relato de uma proposta da Educação Física na educação infantil	Adriana Maria Pereira Wendhausen.	Revista Cadernos de Formação RBCE	2012

⁵⁶ Dito isso, não vimos necessidade em descrever os detalhes metodológicos desse processo.

No foco da educação para a sustentabilidade: experiências da EF no CMEI Professora Dilza Maria De Lima	Victor José Machado De Oliveira	Revista Cadernos de Formação RBCE	2013
Balançando, remexendo: experiências pedagógicas de um Grupo 1 na EF	Andréa Regina Fonseca Silveira	Revista Cadernos de Formação RBCE	2013
Currículos compartilhados em um CMEI da rede municipal de Vitória: educação física, arte, música e alfabetização	Alexandre Freitas Marchiori; Ana Gláucia do Carmo	Revista Zero-a-Seis	2015
Tematizando a cultura corporal na educação infantil: uma experiência multiculturalmente orientada	Marília Menezes Souza et al.	Revista Cadernos de Formação RBCE	2015
Conhecendo o mundo na escola: uma intervenção com a dança na Ed. infantil	Renata Marques Rodrigues	Revista Cadernos de Formação RBCE	2015
Por uma EF da educação infantil: um relato de experiência acerca da construção de um trabalho integrado	Maria Celeste Rocha	Revista Cadernos de Formação RBCE	2015
A EF vai à praia: relato e reflexões de um projeto na educação infantil	André Delazari Tristão.	Revista Cadernos de Formação RBCE	2015
O Esporte radical e suas possibilidades na educação infantil: o relato de experiência em uma unidade educacional	Priscila Custódio Martins; Murilo Luiz Anselmo	Revista Cadernos de Formação RBCE	2015
Surfe na educação infantil: uma experiência radical.	Maria Celeste Rocha	Livro: Manifestações Culturais radicais nas aulas de EF escolar	2016
Saberes e movimento – o diálogo entre educação física e educação infantil: reflexões a partir da prática pedagógica	Jaciara Oliveira Leite et al.	Revista Cadernos de Formação RBCE	2016
Rosto na água, já!: A natação como conteúdo da EF na educação infantil, um relato de experiência	Denize Costa Farias	A EF na EI da Rede Municipal de Florianópolis	2016
Proposta pedagógica da Educação Física na Creche Jardim Atlântico	Geisa Mara Laguna Santana	A EF na EI da Rede Municipal de Florianópolis	2016
Organização por Projetos: um relato de experiência da EF na educação infantil	Inelve Maria Favaretto Garbin	A EF na EI da Rede Municipal de Florianópolis	2016
Trocando e materializando experiências com o circo: o relato de um projeto da Educação Física na educação infantil	Santa Helena Amorim	A EF na EI da Rede Municipal de Florianópolis	2016
Um relato sobre a Educação Física, a educação infantil e suas interfaces	Verónica Alejandra Bergero	A EF na EI da Rede Municipal de Florianópolis	2016
Aprender na Educação Física: diálogos com as crianças e a professora	Marciel Barcelos et al.	Revista da Educação Física/UEM	2017
Educação Física na educação infantil: aulas historiadas em perspectiva interdisciplinar	Vinicius dos Santos et al.	Livro: Práticas pedagógicas inovadoras nas aulas de EF escolar:	2017
Capoeira na educação infantil: brincando com os saberes da cultura afro-brasileira	Maria Celeste Rocha et al.	Livro: Práticas pedagógicas inovadoras nas aulas de EF escolar	2017
A expressão corporal como linguagem: relato e reflexões de uma experiência de Educação Física na educação infantil	Renata Silva Bergo; Sheylazarth Presciliana Ribeiro	Livro: Práticas pedagógicas inovadoras nas aulas de EF escolar	2017
Viajando no mundo da literatura infantil: uma experiência pedagógica nas aulas de Educação Física	Milainy Ludmila Santos Goulart	Revista Cadernos de Formação RBCE	2018

O circo na educação infantil: um relato de experiência	Thiago Floriano; Breno Ferreira Pereira	Revista Cadernos de Formação RBCE	2018
Esportes radicais e de aventura: experiências com a educação infantil	Alexandre Freitas Marchiori et al.	E-book Seminário de Formação Docente	2018
Da especificidade ao encantamento: a EF no cmei Zilmar Alves de Melo	Andreia de Souza Reis	E-book Seminário de Formação Docente	2018
Inserção da educação física em um cmei de tempo integral: exposição fotográfica de vivências em aulas	Camila Calinca Cosme; Fernando Torres Souza	E-book Seminário de Formação Docente	2018
Os jogos e as brincadeiras no projeto brincar é o melhor remédio	Emmily Rodrigues Galvão	E-book Seminário de Formação Docente	2018
Relações colaborativas na educação infantil: narrativas de uma experiência mediada pela arte circense	Erika de Jesus Schulz	E-book Seminário de Formação Docente	2018
Circuito radical na educação infantil	Iris Batista Luz Rosa; Silvia Santos Soares	E-book Seminário de Formação Docente	2018
Vivenciar, criar e recriar: brincadeiras populares e vivências corporais	Jaqueline Lima Peterli	E-book Seminário de Formação Docente	2018
Vem brincar lá fora: experiências lúdicas com a educação infantil na cidade	Magali Miranda	E-book Seminário de Formação Docente	2018
O lugar da educação física no cotidiano do cmei dr. Pedro Feu Rosa	Marilucy dos Anjos et al.	E-book Seminário de Formação Docente	2018
Educação Física na educação infantil: o corpo entre poemas e brincadeiras	Michelle Cristina Duarte Gomes	E-book Seminário de Formação Docente	2018
“Conhecendo o corpo humano com o senhor esqueleto”: uma proposta para a educação física na educação infantil	Miriam Gouvêa de Barros	E-book Seminário de Formação Docente	2018
A cultura popular na educação infantil: desafios e possibilidades	Nínia Miranda de Oliveira Nunes	E-book Seminário de Formação Docente	2018
As brincadeiras do mundinho	Rafaela Faria Fávero	E-book Seminário de Formação Docente	2018
A liga da justiça e os guardiões dos direitos da criança”: um projeto de Educação Física com e para as crianças	Rosiane Arpini Bravin; Juliana Azevedo de Almeida	E-book Seminário de Formação Docente	2018
Feijoada completa: capoeira, congo, jongo e maracatu	Sarita Faustino; Flávia Souza Lima	E-book Seminário de Formação Docente	2018
A constituição da docência com a Educação Física na educação infantil: ofício feito de saberes e de encontros	Maria Celeste Rocha	E-book Seminário de Formação Docente	2018
A Educação Física na educação infantil: retratos da prática pedagógica diante de diferentes infâncias	Fioravante Corrêa da Rocha et al.	Revista Biomotriz	2019
Experiência docente com bebês: um olhar a partir da educação física	Daniel Torres Vilarino et al.	Revista Retratos da Escola	2020
Sobre la enseñanza de la educación física con niños de cero a tres años en educación infantil: un informe de experiencia.	Maria Celeste Rocha	Livro: Contribuciones de la EF al profesorado de Educación Inicial	2021
Parkour na educação infantil: proposta de organização de uma prática educativa	Déborah Helenise Lemes de Paula	Revista Cadernos de Formação RBCE	2021

Educação Física e linguagem: relatando experiências vivenciadas na educação infantil	Maria Celeste Rocha	Livro: Linguagens na EF Escolar: Diferentes formas de ler o mundo.	2021
Tematizando brincadeiras da cultura indígena “com” a educação infantil: uma leitura a partir das aulas de Educação Física Escolar	Uirá de Siqueira Farias et al.	Livro: Linguagens na EF Escolar: Diferentes formas de ler o mundo.	2021
A Educação física escolar “com” a educação infantil: aproximações com Paulo Freire	Uirá de Siqueira Farias et al.	Revista Estudos Aplicados em Educação	2021
Educação para as relações étnico-raciais na educação infantil: a história de Sophia	Alessandra Raimundo; Dinah Vasconcellos Terra	Revista Movimento	2021

Fonte: Elaboração própria

De maneira geral, o que podemos perceber é que esses relatos revelam diferentes modos de materialização do trabalho com o corpo e o movimento das crianças. Em outras palavras, as experiências pedagógicas compartilhadas por esses docentes indicam uma pluralidade de propostas de Educação Física que estão sendo articuladas aos currículos da educação infantil. Dentre as práticas corporais tematizadas com as crianças de zero a cinco anos, destacamos os jogos/brincadeiras, a capoeira, a dança, os diferentes elementos da ginástica, as práticas circenses, os esportes com bolas e as práticas corporais de aventuras (arvorismo, parkour, surfe, slackine, skate).

Além do relato do desenvolvimento dessas práticas com as crianças, as experiências pedagógicas compartilhadas também indicam a construção de um trabalho integrado tanto às propostas educativas das instituições quanto às outras áreas e linguagens, como é o caso da articulação com as Artes, Música e Literatura. Outros elementos observados dizem respeito às práticas que abordam e enfatizam as questões étnico-raciais e de gênero com a pequena infância, assim como, ao trabalho pedagógico da Educação Física com os bebês, quer dizer as crianças de zero a três anos.

Em termos conceituais, didáticos e metodológicos, as experiências relatadas indicam que as distintas práticas pedagógicas de Educação Física que permeiam os cotidianos da educação infantil compreendem às crianças como sujeitos de direitos e sujeitos ativos no processo educativo que vivenciam, a Educação Física como linguagem e a ludicidade como eixo central das experiências corporais oportunizadas às crianças.

A despeito de não analisar detalhadamente cada relato em si, consideramos que esta diversidade de práticas pedagógicas resulta do diálogo com distintos referenciais teóricos, como as abordagens pedagógicas do próprio campo da Educação da Física

(Crítico Superadora, Crítico Emancipatória, Educação de Corpo Inteiro, Desenvolvimentista), a Sociologia da Infância, a Pedagogia Histórico-Crítica, entre outros. Além disso, os próprios contextos nos quais essas práticas estão inseridas, a formação inicial e continuada desses professores e as políticas educativas locais são determinantes para a referida diversidade.

Se até aqui ressaltamos os aspectos, a nosso ver, positivos relacionados aos atravessamentos da Educação Física no trabalho pedagógico com o corpo e movimento na primeira infância, isso não significa que desconsideramos a complexidade que envolve a questão, ou os distintos estudos (PINTO, 2001; SAYÃO, 2002; MAGALHÃES; KOBAL; GODOY, 2007; FREITAS, 2011; ROCHA, 2011; JESUS, 2014; MELLO et al., 2014; BARBOSA, 2018) que, ao investigarem os contextos de inserção da Educação Física na educação infantil, apontam inúmeros desafios e dificuldades enfrentados pelos professores.

Para citar alguns, podemos mencionar as dificuldades: de articulação com a proposta da instituição; de superar a visão de que professores de Educação Física ‘apenas’ cobrem os horários de planejamentos; de lidar com os comportamentos de crianças tão pequenas; em relação aos ajustes às rotinas das instituições; com as faltas de materiais pedagógicos e espaços-físicos para as atividades; de proposição de práticas que dialoguem com os princípios e pressupostos da educação infantil, entre outras.

Em síntese, quando em análise as questões que envolvem o corpo e o movimento das crianças e os atravessamentos curriculares que se evidenciam a partir da Educação Física, acreditamos que o protagonismo desses docentes, que na condição de atores e autores de suas práticas pedagógicas, bem como, coautores de uma produção normativa que emerge de seu próprio fazer, neste caso estamos nos referindo a participação desses professores na construção e elaboração curriculares das redes municipais nas quais atuam, como bem ilustram os documentos de Florianópolis (2016) e Vitória (2020), indicam a solidez de algumas propostas que articulam as concepções de infância, de corpo e de educação infantil com as práticas cotidianas.

Para encerrar as discussões aqui pretendidas, também seria interessante situar alguns aspectos importantes sobre essa temática que podem ser evidenciados no âmbito acadêmico do debate. Como dito anteriormente, esta dimensão não deve ser ignorada pois, direta ou indiretamente, as produções acadêmicas têm contribuído para esse

processo de inserção e diálogos entre a Educação Física e a educação infantil brasileira, quer seja, impactando nos cursos de formação dos professores, sendo incorporadas como bibliografias sugeridas nos concursos públicos, sendo referências para os professores, ou ainda, sendo conceitualmente incorporada na elaboração de políticas públicas como os documentos curriculares municipais.

Nesta direção, salientamos que a produção do conhecimento em Educação Física sobre educação infantil no Brasil vem se intensificando principalmente a partir dos anos 2000 (MARTINS, 2018; FARIAS et al., 2019). Detalhe importante a considerar sobre essa produção, é que até o final da década de 1990, o que predominava no campo eram as discussões sobre educação infantil que estavam fortemente ancoradas nos referenciais teóricos do campo da Psicologia e do Desenvolvimento/Comportamento motor (SAYÃO, 1996; PICELLI, 2002; SILVA; PINHEIRO, 2002; OLIVEIRA, 2005; MARTINS, 2018).

E em virtude dessas perspectivas teóricas, predominavam na área concepções biológicas e instrumentais do corpo infantil, assim como, concepções naturalistas e idealistas de criança/infância, e uma perspectiva de educação infantil que visava compensar supostas carências cognitivas e de desenvolvimento infantil, e, preparar a criança para as etapas de escolarização posteriores (SAYÃO, 1996).

No caso das concepções de Educação Física infantil presentes no campo até esse período, alguns autores argumentam que o que predominava era uma visão fragmentária entre Educação Física, infância e educação infantil e uma articulação entre distintas abordagens como psicomotricidade, recreação e desenvolvimento motor (SAYÃO, 1996; PICELLI, 2002; SILVA; PINHEIRO, 2002; OLIVEIRA, 2005).

Contudo, alguns estudos vêm sinalizando que ao longo do anos, mais precisamente a partir dos anos 2000, começa a ganhar força nas produções uma aproximação e diálogo com outros referenciais advindos das Ciências Humanas e Sociais, com destaque para os referenciais e perspectivas da Sociologia da Infância, Teoria Crítica, Perspectiva Histórico-Cultural e as abordagens críticas elaboradas pelo próprio campo da Educação Física (OLIVEIRA, 2005; MEZZARI et al., 2007; MOURA et al., 2016; MARTINS, 2018). Com isso, observa-se na área uma ampliação de trabalhos que reconhecem a criança como sujeito de direitos, histórico e social, ou ainda, como produtora de cultura e protagonista de seus processos de socialização.

Na esteira deste movimento, Farias et al. (2019; 2021) identificam um aumento de trabalhos que tomam como referência a perspectiva da Cultura Corporal de Movimento para pensar as discussões sobre Educação Física na Educação Infantil, assim como, um movimento de ampliação dessas discussões, tais como: o trabalho pedagógico inter e multidisciplinar; as questões de gênero na infância; as questões etnico-raciais na infância; discussões sobre o se-movimentar e sobre emancipação, perspectiva cultural, multiculturalismo crítico e currículo transdisciplinar; discussões que envolvem o brincar; discussões que envolveram o jogo; discussões que envolveram as crianças com deficiência, entre outras.

Se analisarmos atentamente esse movimento evidenciado na produção do conhecimento do campo da Educação Física é possível identificar relações estreitas com o trabalho pedagógico que vem sendo desenvolvido com o corpo e movimento na educação infantil brasileira. Neste sentido, Richter, Bassani e Vaz (2015) argumentam que, grosso modo, na trajetória da Educação Física na educação infantil é possível evidenciar três modelos que têm orientado sua prática.

Segundo os autores, o primeiro se fundamenta nas perspectivas do desenvolvimento motor e da psicomotricidade. Assim, tem como ênfase uma intervenção pautada no desenvolvimento de habilidades básicas, eficiência dos gestos e correção de distúrbios no âmbito da dimensão motriz. Já o segundo modelo está baseado em concepções ligadas à recreação, ocupação produtiva do tempo e reprodução de jogos e brincadeiras presentes em manuais pedagógicos. Por fim, Richter, Bassani e Vaz (2015) afirmam que diferentemente dos modelos anteriores, o terceiro modelo é caracterizado por pesquisas e projetos que em diálogo com a Sociologia da Infância, enfatizam os direitos das crianças, o respeito aos seus interesses e desejos, bem como sua autonomia e capacidade de decisão, abrangendo assim, as brincadeiras espontâneas das crianças e a diversão como elementos centrais.

Entretanto, a partir do que temos observado dessa produção, podemos afirmar que apesar da centralidade que a Sociologia da Infância vem adquirindo nos debates da Educação Física, seja por compor os estudos como perspectiva principal ou ainda aparecer em diálogo com outros referenciais como, De Certeau, Merleau-Ponty e Charles Pierce, outras perspectivas teóricas também têm fundamentado algumas proposições.

Estamos nos referindo aqui, ao fato dos autores/intelectuais do campo da Educação Física também figurarem como referências para pensar a Educação Física na educação infantil. Quer dizer, o próprio conhecimento que a área já acumulou, como por exemplo as abordagens críticas, e mais especificamente, os conceitos de Cultura Corporal, Cultura Corporal de Movimento e a Teoria do Se-Movimentar tem se tornado referências importantes para a elaboração de algumas propostas na educação infantil. Como exemplo, podemos citar os próprios documentos curriculares e alguns relatos de experiências que, como mencionado, dialogam com tal perspectiva.

Todavia, no que diz respeito a estes modelos que historicamente orientam a prática da Educação Física na educação infantil, convém salientar que, no que se refere aos modelos desenvolvimentista e recreacionista apontados por Richter, Bassani e Vaz (2015), mesmo que ainda orientem e estejam presentes em alguns contextos educativos, quando os relacionamos com aquilo que depreendemos de nossas análises, julgamos possível afirmar que, atualmente, esses referidos modelos se configuram como concepções que já foram muito discutidas pelo campo, inclusive, duramente criticadas. Particularmente, em função do seu distanciamento quanto aos pressupostos da educação infantil.

Uma vez contextualizados alguns atravessamentos da Educação Física que podem ser evidenciados quando em questão o trabalho pedagógico com o corpo e movimento na educação infantil, ao encerrar este tópico, não podemos perder de vista outras importantes discussões que emergem de tais atravessamentos.

Na esteira dos argumentos de Vaz (2018), destacamos que, dado a centralidade atribuída ao corpo e movimento nos processos educativos da pequena infância, é importante perspectivar que a educação do e com o corpo acontece nos diversos tempos e espaços institucionais, sendo, inclusive, responsabilidade de toda unidade educativa. Portanto, seria um equívoco considerar que, uma vez presente na educação infantil, caberia somente à Educação Física a responsabilidade de conduzir todo o trabalho pedagógico que envolve o corpo e o movimento das crianças.

Se, com presença da Educação Física o trabalho com o corpo é enfatizado, principalmente a partir da tematização de diversas práticas corporais com as crianças, por outro lado, não se pode ignorar que “ela reúne apenas uma parte, ainda que muito

importante, das técnicas corporais (MAUSS, 1974) e dos cuidados com o corpo em ambientes educacionais” (VAZ, 2018, p.50).

Com isso, queremos dizer que o corpo e movimento também é foco de atenção, de cuidado e de educação nos momentos de alimentação, sono e higiene das crianças, nos modos como são controlados durante os momentos de deslocamentos pela instituição, nos modos como são controlados, ou não, quando na realização das atividades nas salas de referência, bem como, nas possibilidades que lhes são permitidas, ou não, nos seus momentos de pátio e nas disposições e acessibilidades dos brinquedos, entre outros.

Neste cenário, vislumbramos o tema da formação como outra discussão que merece destaque. Seja no âmbito das formações iniciais em Pedagogia e em Educação Física, seja no âmbito das formações continuadas dos professores e professoras que atuam na educação infantil, os temas corpo, infância, movimento e educação ainda aparecem como problemática e desafio a ser enfrentado.

Já tematizada por Sayão (1999), Ayoub (2001) e Vaz (2018), em síntese, a discussão sobre formação profissional indica que se no campo da Pedagogia, as reflexões sobre o corpo e movimento não ocupam lugar de destaque, no campo da Educação Física, isso ocorre com as discussões sobre o tema da infância e da educação infantil.

Segundo Vaz (2018, p.49), embora não se possa negar que na Formação em Pedagogia discussões relativas ao corpo estejam presentes quando se discutem as questões sobre gênero, diversidade, deficiência e inclusão, etnia e até mesmo a psicomotricidade, falta, por assim dizer, “mais ênfase nos aspectos deliberadamente pedagógicos que pudessem incorporar o corpo nas práticas”.

Naquilo que se refere às ênfases dadas às discussões sobre infância na Formação em Educação Física, Vaz (2018, p. 49) pondera que,

[...] O tratamento do tema parece não fazer justiça aos conhecimentos trazidos pelos estudos da cultura, restringindo-se, no mais das vezes, aos aspectos do crescimento e desenvolvimento das crianças, diminuindo-as como sujeitos. Prevalece ainda uma visão uniforme de criança, baseada nas capacidades físicas, nas preocupações com possíveis “correções” de habilidades motoras, em uma generalização abstrata do ideal de infância.

Isto posto, consideramos que recai sobre as formações continuadas o papel importante de potencializar e fomentar espaços de discussões coletivas acerca destas temáticas. Já que as tensões, lacunas e desafios vivenciados no trabalho com o corpo e movimento

nos contextos da educação infantil, requerem alternativas advindas da integração que essas áreas e saberes podem oferecer.

4.2 O TRABALHO PEDAGÓGICO COM O CORPO E MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO *PARVULARIA*: O NÃO LUGAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA, A PRESENÇA DE PROGRAMAS DE ATIVIDADE FÍSICA E OS MATERIAIS DIDÁTICOS

No contexto chileno, ao analisar a legislação educativa de âmbito nacional, não encontramos indicação da presença da Educação Física na educação *parvularia*. Fato é que, a única regulamentação sobre a Educação Física em ambientes educacionais, é direcionada para a Educação Básica. Como visto, diferente do Brasil, no Chile a educação infantil é considerada como um nível educativo distinto deste, o que, portanto, exclui qualquer possibilidade de associação legal da presença da Educação Física na educação infantil chilena. Ademais, convém frisar que o termo Educação Física também não aparece nos documentos curriculares nacionais da educação *parvularia*.

Sobre essa questão, interessa apresentar alguns diálogos que realizamos com importantes docentes e pesquisadores dos campos da Educação Física e da Educação Infantil chilena⁵⁷. Quando questionados sobre as possibilidades de pensar na inserção de professores de Educação Física para atuarem na educação *parvularia*, eles argumentaram que:

[...] profesor de Educación Física en educación infantil no es buena idea, si es que van a hacer lo que hacen en el sistema escolar [...] Lo he visto una y otra vez. La EF no entra muy bien en la educación parvularia porque mantiene su sentido tradicional, esa estructura mecánica, fragmentada y reducida. (TORO, 2020).

[...] con esa concepción tan fragmentada de currículo y centrada únicamente en los contenidos, es difícil que pueda insertarse en el nivel de educación parvularia y que pueda contribuir de manera interesante y enriquecedora a la educación infantil. No obstante, la realidad chilena muestra también, sobretudo en jardines infantiles particulares y privados, que sí están contratando el profesor de Educación Física. Pero ese profesor de Educación Física, como tenemos esa concepción fragmentada de currículo, no sabe trabajar sinérgicamente con la educadora de párvulo (JIMÉNEZ, 2020).

Sobre la inserción del profesorado de Educación Física en educación parvularia, yo creo que es posible, pero también hay distintas corrientes en la Educación Física y creo que no puede ser una Educación Física [...] muy instructiva que se preocupe solamente del desarrollo físico [...]. Creo que una Educación Física instruccional no es lo que necesitan los párvulos. Necesitan

⁵⁷ Como já mencionado na apresentação desta tese, mais especificamente, na descrição do nosso caminho metodológico, essas entrevistas foram realizadas na fase de aproximação com o contexto chileno.

otra cosa, jugar en su entorno, jugar, desplazarse, moverse, y, en ese momento, tal vez ayudarnos a reconocer mejor las posibilidades que ofrece su propio cuerpo (LOPÉZ DE MATURANA).

Diante disso, observa-se que Toro, Jiménez e López de Maturana concordam sobre o não lugar da Educação Física, a partir da atuação de professores especialistas, na educação *parvularia*, principalmente, considerando a perspectiva tradicional a partir da qual ela tem se configurado no Chile. Ou seja, uma Educação Física desportiva e pautada, muito fortemente, pelos princípios da atividade física e saúde e do desenvolvimento e desempenho motor, definitivamente não deveria ter lugar neste nível educativo, uma vez que, segundo nossos entrevistados, isso não estaria de acordo com as concepções da educação *parvularia*.

Além dessas questões relativas a perspectiva da Educação Física, em nossos diálogos, os professores entrevistados também problematizaram esse “não lugar” para a Educação Física na educação infantil a partir de uma discussão sobre a formação profissional. Deste modo, argumentaram que tanto existem lacunas nas discussões sobre infância na formação em Educação Física, quanto lacunas nas discussões sobre corpo e movimento na formação das educadoras de *parvulos*. E isso, na visão de Jiménez (2020), pode gerar um distanciamento entre o discurso presente nas Bases Curriculares chilenas e o que ocorre na prática. Nessa esteira, ela argumenta:

[...] de hecho, se reproduce una experiencia de motricidad encarnada con los niños y las niñas. Eso lleva a que la educadora y educador del párvulo reproduzca lo que ellos vivieron en su escolaridad con los niños. Por eso, vuelvo al tema de la formación de los educadores de párvulos, [...] los chicos piensan que la Educación Física es eso. Que es reproducir ejercicios. Pero ni siquiera lo entienden, no son capaces porque tampoco tienen el bagaje motriz de lo que eso significa en su propio cuerpo. Entonces al final, yo me di cuenta, según lo que he observado, que repiten las prácticas, o acuden a esos manuales donde se dan muchos ejemplos de juego, de ejercicios. Entonces vuelven a reproducir la cultura existente, y eso, es realmente un problema que evidentemente es resultado de una perspectiva determinada.

O “não lugar” da Educação Física na educação infantil chilena, também é problematizado a partir da nomenclatura e utilização do termo “Educação Física”⁵⁸. De acordo com Toro (2020), uma mudança da utilização do termo Educação Física, principalmente no contexto da educação infantil, é considerada como aspecto relevante

⁵⁸ Essa discussão sobre mudança da nomenclatura Educação Física, bem como, sobre o conceito de encarnação, são elementos que apareceram na entrevista e a nosso ver ainda merecem ser aprofundados. Pois, como afirma Almeida e Moreno (2020), “não está muito clara, se o que está em questão é a substituição da Educação Física pela Ciência da Motricidade Humana (o que traria impactos diversos na organização, por exemplo, da formação superior) ou se a motricidade humana seria mais um campo de estudos como a própria Educação Física. Tema, portanto, que merece mais investida”.

para se definir uma identidade profissional e de atuação com as crianças. Em sua visão, Educação Física, estaria vinculada a uma ideia de educação restrita à dimensão física/motora, enquanto que a educação infantil pressupõe uma educação integral e mais holística.

Em termos comparativos, o posicionamento dos professores entrevistados, encontra correspondência com parte do debate sobre Educação Física na educação infantil que já aconteceu no cenário brasileiro⁵⁹. Como citado anteriormente, Ayoub (2001) e Sayão (1999) problematizam tal inserção a partir de questões como formação profissional, risco de fragmentação do conhecimento no trabalho com as crianças, entre outros.

Por outro lado, diferentemente da realidade brasileira, a professora Jiménez (2020) considera que “[...] hay poco e insuficiente debate dentro del campo de la Educación Física de cuál es la concepción de niño y de niña”. Com isso queremos enfatizar que, se no Brasil observamos um número expressivo de pesquisas que tomam a educação infantil como objeto de discussão, no Chile, temas como infância, corpo, movimento na educação infantil não compõem o cenário dos debates epistemológicos da área da Educação Física. Segundo Sérgio Toro, de maneira geral, discussões que tematizam corpo e movimento das crianças de 0 a 6 anos, muitas vezes, são realizadas fora do campo da Educação Física, e como exemplo, cita o próprio campo da educação infantil, o campo da Neurociência, da Psicologia Cultural e da Biologia Cultural.

A partir da conversa realizada com Toro (2020), podemos afirmar que apesar das mudanças nas concepções de infância e de educação evidenciadas pelas BCEP (2018), bem como no destaque dado ao núcleo corporalidade e movimento, ainda é muito presente orientações sobre o trabalho pedagógico com o corpo e movimento das crianças pautadas em perspectivas que pouco dialogam com essas novas concepções.

Nas palavras do professor, ainda prevalece uma corrente que, “[...] en lugar de hablar de la infancia, corporalidad, desarrollo o conocimiento, dicen que en la infancia tienen que hacer actividad física”. Ou seja, isso evidencia uma incoerência entre o que se pretende com a educação infantil e as perspectivas dentro da Educação Física.

Por outro lado, identificamos que, diferente do Brasil, existe no Chile a implantação de programas e orientações específicas para o trabalho com o corpo e movimento das

⁵⁹ Como mencionado, atualmente o campo acadêmico da Educação Física dá indicativos de mudança nas temáticas abordadas sobre Educação Física na Educação Infantil, sendo possível observar, inclusive, a produção de proposições para fundamentar a prática pedagógica.

crianças de zero a seis anos. Assim, se podemos falar do ‘não lugar’ da Educação Física na educação infantil, o mesmo não podemos dizer dos programas de desenvolvimento de atividades físicas que atravessam os currículos.

Em relação aos programas, destacamos que eles compõem um sistema mais amplo de políticas públicas destinadas à promoção de hábitos e estilos de vida mais saudáveis. Nesse sentido, entendemos ser pertinente abordar alguns aspectos mais gerais dessas políticas que podem nos ajudar a compreender os programas que são destinados especificamente às crianças que frequentam a educação *parvularia*.

Com base na análise de diferentes documentos e legislações que estruturam essas políticas públicas, evidenciamos que o reconhecimento da obesidade como epidemia global pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 2010 se constitui num marco importante para suas construções. Concomitante a tal reconhecimento, a OMS identifica que a inatividade física da população é o principal fator de risco para mortalidade no mundo e contribui para aumento do sobrepeso e obesidade. Nesse mesmo ano, publica as recomendações globais sobre atividade física para a saúde, que dentre outras coisas, apresenta detalhes de intervenções para prevenção de doenças crônicas não transmissíveis (DCNTs) por meio da atividade física. Além das diretrizes da OMS, o Governo chileno leva em consideração a publicação dos dados da Pesquisa Nacional de Saúde com a conclusão de que no ano de 2010 a obesidade e sobrepeso aumentaram 67% no Chile (MINDSF, 2020, p.7).

Diante desse cenário, em 2011 é iniciada uma campanha com objetivo de promover hábitos e estilos de vida saudáveis para melhorar a qualidade de vida, o bem estar das pessoas e prevenir as DCNTs. Pensando numa consolidação e continuidade dessa campanha, em 2013 o Governo chileno promulga a Lei nº 20.670, criando assim o Sistema “*Elige Vivir Sano*”. Amparado por tal legislação, o sistema “*Elige Vivir Sano*” passa a se configurar como uma política pública que visa a promoção de hábitos e estilos de vida saudáveis e tem como principais pilares a alimentação saudável, a prática de atividade física, a vida em família e a vida/atividades ao ar livre.

Apesar desse sistema pertencer ao MINDESF, a Lei nº 20.670 prevê que as ações empreendidas devem sempre contar com um enfoque multissetorial e sistêmico. Portanto, “*Elige Vivir Sano*” se configura como um sistema que conta com a contribuição de políticas, planos e programas de outras instituições e órgãos públicos

para sua realização, como o MINEDUC, MINSAL, MINEPED, JUNJI, JUNAEB, entre outros. Além disso, convém destacar que o artigo 2º dessa Lei determina que

Los órganos de la Administración del Estado con competencia en materias vinculadas a promover hábitos y estilos de vida saludables procurarán incorporar en sus políticas, planes y programas, medidas que tengan por finalidad informar, educar y fomentar la prevención de los factores y conductas de riesgo asociadas a las enfermedades no transmisibles, derivadas de hábitos y estilos de vida no saludables.

De acordo com a Secretaria executiva do “*Elige Vivir Sano*” (2020), atualmente, a oferta pública do Sistema é composta por um total de 39 políticas, planos ou programas, dos quais 18 correspondem à oferta de continuidade e 21 às medidas da Estratégia “*Cero Obesidad*”. Ainda segundo a Secretaria, entre as políticas, planos e programas que mais se destacam em termos de impacto e recursos financeiros, estão os programas de alimentação saudável da JUNAEB para alunos de estabelecimentos de ensino públicos e privados subsidiados, bem como, a promoção da educação e atividade física pelo MINEDUC e pelo MINDEP.

Nesse sentido, importa destacar os planos e programas que, de alguma maneira, atravessam a educação infantil chilena e, conseqüentemente, o trabalho pedagógico desenvolvido com o corpo e movimento das crianças de 0 a 5 anos. Assim, já em 2014, no sistema “*Elige Vivir Sano*”, é possível observar a expansão de algumas ações intersetoriais que tiveram como foco as crianças pequenas e um trabalho mais pontual na educação *parvularia*. Dentre eles, destacamos a entrega de salas de motricidade para favorecer a realização de atividades físicas nas instituições de primeiro e segundo nível de transição (GOVERNO DO CHILE, 2018).

Curioso observar que, mesmo seguindo a mesma diretriz e perspectiva política do Sistema “*Elige Vivir Sano*”, alguns programas descritos a seguir não fazem menções a esse sistema. Na maioria das vezes, os programas apenas indicam as orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS) sobre atividade física e saúde e os indicativos da prevalência do sobrepeso e da obesidade nas crianças que frequentam a educação infantil chilena. Este, por exemplo, é o caso do programa “*Jardín Activo*” lançado em 2014. Como esclarecimento, importa destacar que “*Jardín Activo*” compõe um programa mais amplo, denominado de “*Escuelas Deportivas Integrales*” (EDI).

Considerado como um aprimoramento do programa “*Escuelas deportivas*” que fora criado em 2012, o programa EDI se diferencia por sua estrutura de caráter pedagógica e

técnica. Apesar de ambos promoverem a prática de atividades físicas esportivas no âmbito da educação infantil e escolar, priorizando a promoção da saúde com ênfase na redução dos fatores de riscos associados ao sedentarismo, sobrepeso e obesidade, esse novo programa se diferencia do anterior ao pautar sua intervenção no modelo biopsicossocial.

Em outras palavras, se anteriormente o programa “*Escuelas Deportivas*” tinha um modelo de intervenção pautado exclusivamente no âmbito da Educação Física e da atividade física, o atual passa a considerar aspectos vinculados ao campo da saúde, da psicologia e do entorno social, buscando assim um desenvolvimento integral das crianças por meio das práticas esportivas. Com isso, o esporte é considerado como um meio de formação, e não um fim em si mesmo, com uma intervenção que busca agregar às práticas o exercício reflexivo, que considera o âmbito esportivo agregado a um enfoque sistêmico, ou seja, como parte constitutiva do ser humano (GOVERNO DO CHILE, 2014).

Dito isso, convém destacar que o “*Jardín Activo*” se constitui numa proposta de oficinas de práticas lúdicas e desportivas, para crianças de três a seis anos de idade. Com duração de 45 minutos e três sessões por semana, essas oficinas têm como objetivo potencializar as habilidades motoras básicas das crianças e favorecer a incorporação de um estilo de vida saudável desde a primeira infância. É considerada também como formadora de uma base para novas aprendizagens, de âmbito física, cognitiva, afetiva e social.

Já em 2016 é lançado em nível nacional, o plano contra obesidade estudantil. Intitulado de “*Contrapeso*”, o referido plano prevê diversas medidas que buscavam reduzir os índices de obesidade e sobrepeso dos estudantes. Tal proposta se configurou como um trabalho integrado entre JUNAEB, com os Ministérios da Saúde, Educação, Desportes, e políticas públicas em busca de superar os dados alarmantes do Mapa Nutricional de 2015, que apontou altos índices de obesidade da população estudantil, incluindo aí as crianças da educação *parvularia*.

De maneira geral, o referido plano teve como principal ênfase a adoção de hábitos saudáveis de alimentação dos escolares⁶⁰, bem como o estímulo às práticas de atividades

⁶⁰ Como exemplo, podemos citar “*Ensalada Bar – autosserviço de salada*”, a substituição do sal refinado pelo sal do mar, compra de frutas e verduras da agricultura familiar, restrição quanto ao consumo de açúcar, publicação de menu diário e dicas de hábitos saudáveis, pulseira inteligente, recreio mais ativo e participativo, entre outros).

físicas. Especificamente no caso da Educação Infantil, foi previsto o desenvolvimento de circuitos de desenvolvimento psicomotor para a promoção de atividade física lançado em 2016, com a entrega de um sala de motricidade em alguns estabelecimentos, bem como a ampliação dos “*Jardines Activos*”, com objetivo de atender um maior número de crianças.

Outro programa que compõem as políticas públicas de promoção dos estilos e hábitos de vida saudáveis é o “*Crecer en Movimiento*”. Mesmo se configurando como uma reformulação do programa EDI, esse programa apresenta alguns elementos que, no âmbito da educação infantil, merecem destaque. São eles: a ampliação da faixa etária de crianças atendidas; uma menção mais direta ao sistema “*Elige Vivir Sano*” e, principalmente uma tentativa de articulação com as perspectivas do Núcleo “*Corporalidad y Movimiento*” das B CEP.

Nesse sentido, no que diz respeito a sua reformulação, no ano de 2019, o “*Crecer en Movimiento*”⁶¹ é implementado na educação *parvularia* a partir do componente “*Jugar y Aprender*”, que se constitui no atendimento das crianças de dois a seis anos que frequentam os níveis médio e de transição. Em termos de objetivos, a implementação desse componente busca contribuir com a melhoria da condição física e com o aumento da prática sistemática de atividade física e esporte por meio de jogos, atividades lúdicas e de exploração, potencializando assim, um desenvolvimento motor e integral.

Ainda em relação a sua efetivação, de acordo com MINDEP (2019), o “*Jugar y Aprender*” se consolida por meio de uma aliança com os estabelecimentos educativos, com a JUNJI e com a Fundação Integra. De maneira semelhante aos demais programas, são priorizados estabelecimentos que apresentam as maiores taxas de vulnerabilidade, conforme avaliação da JUNAEB.

Convém ressaltar que, apesar de ser muito afirmativo quanto ao aumento de oportunidades de práticas sistemáticas de atividade físicas e a busca da melhoria da condição física das crianças, diferentemente dos programas anteriores identificamos registros de implementação do “*Jugar y Aprender*” pautados e articulados em princípios que nos parecem distintos desses. Como exemplo, podemos citar as capacitações desenvolvidas com os profissionais para atuarem com tal componente que contemplam,

⁶¹ No total o programa é composto de 3 componentes: Jugar e aprender (Educação Infantil - 2 aos 6 anos); Del Juego al Deporte (primeiro ciclo da Educação Básica – 7 a 11 anos); Escuelas de Elección Deportiva (Segundo ciclo da Educação Básica e Ensino Médio).

entre outras coisas, o desenvolvimento integral das crianças de acordo com a perspectiva do núcleo “*Corporalidad y Movimiento*” da BCEP (DIARIO DE VALDIVIA, 2019).

Além desses programas mencionados, destacamos o programa “*Corporalidad y Movimiento*” (CYM). Todavia, antes de prosseguirmos com sua descrição, importa esclarecer a diferença existente entre o programa CYM e o núcleo “*Corporalidad y movimiento*” que compõem a BCEP, bem como destacar a relação entre eles.

Em nosso entendimento, o CYM pode ser considerado como o programa de maior impacto e articulação com a proposta pedagógica da Educação Infantil Chilena. Afirmamos isso, tomando como base os próprios argumentos do MINEDUC (2011, 2016, 2018) ao considerar que o CYM tem se constituído como um programa que potencializou algumas mudanças na Educação Infantil, chegando inclusive a compor um núcleo importante da BCEP. Em outras palavras, queremos dizer que a relação que pode ser estabelecida entre eles está no fato de que a consolidação do programa CYM passa, entre outras coisas, por esse vínculo com a BCEP.

Além disso, ressaltamos que, diferentemente dos demais programas, o CYM visa nortear e orientar a prática pedagógica com o corpo e movimento das crianças a partir de princípios educacionais e não apenas de desempenho motor (MORENO et al, 2016). Ou seja, mesmo ancorado numa perspectiva psicomotora, o CYM propõe uma ação educativa que permite e proporciona às crianças “[...] oportunidades de experiências de aprendizagem onde possam: observar; explorar; sentir; descobrir; criar e praticar movimentos; expressar-se corporalmente” (MINEDUC, 2011, p. 12), potencializando assim, uma condição que vai determinar a forma como vão integrar novos conhecimentos sobre o mundo a sua volta e sobre si próprios. Também é notório, nesse programa, uma implementação baseada em muitas reuniões, formações, produção e distribuição de guias e materiais didáticos com orientações para seu desenvolvimento e avaliação.

Nesse sentido, tomando como base os numerosos apontamentos e evidências que reafirmam a importância do desenvolvimento da motricidade e da corporalidade na formação integral das crianças, o Ministério da Educação em parceria com a Unidade de Esporte e Recreação e a Unidade de Educação Infantil, implementou o programa CYM como uma tentativa de promover práticas pedagógicas de qualidade, que de fato

favorecessem o desenvolvimento integral das crianças que frequentam as instituições de educação da primeira infância (MINEDUC, 2011).

Nessa perspectiva, o programa CYM tem sua proposta pedagógica direcionada, inicialmente, para o desenvolvimento das crianças que frequentam os níveis de transição da Educação Infantil, se sustentando e articulando com as aprendizagens esperadas pelas BCEP. Segundo Moreno et al. (2016), o referido programa vem sendo trabalhado nos centros educativos da pequena infância de todas as regiões do país desde o ano de 2007 até a atualidade. Durante todo esse período, os documentos analisados nos indicam que esse é um programa que tem buscado se aperfeiçoar constantemente.

Apesar de identificarmos a publicação e distribuição dos dois volumes do livro didático “*Experiencias de aprendizaje sobre corporalidad y movimiento*” no ano de 2011, a fase considerada como piloto do programa CYM ocorreu em 2013. Com base nos documentos que orientam e sistematizam sua implantação, é possível afirmar que, durante esse ano foram realizadas reuniões e formações pedagógicas no intuito de apresentar sua proposta educacional e cada etapa dessa implantação.

Neste contexto, a equipe técnica do MINEDUC, responsável pelo CYM, formulou todo material e conduziu as formações com as equipes de lideranças pedagógicas, que as repassavam em caráter formativo para as demais educadoras da Educação Infantil. Segundo o MINEDUC (2013), um dos principais objetivos era garantir às educadoras a compreensão da importância do desenvolvimento motor e do conhecimento do corpo, no processo de aprendizagem integral de crianças pequenas.

Salientamos que todo esse processo formativo contou com sete reuniões estruturadas a partir dos seguintes temas e objetivos: 1 - Apresentação do programa e sua proposta pedagógica, bem como a divulgação dos elementos relevantes do Programa de Corporalidade e Movimento na Aprendizagem (CYMA) e sua proposta educacional para implementação em sala de aula; 2 - Avaliação diagnóstica da aprendizagem com registro das próprias evidências do programa e programação do primeiro semestre; 3 - Mediação e protagonismo das crianças durante a implementação de experiências de aprendizagem; 4 - Avaliação de meio-termo da aprendizagem com um registro das próprias evidências do programa; 5 - Reflexão sobre o planejamento do segundo semestre; 6 - Reflexão sobre a prática pedagógica; 7 - Avaliação final da aprendizagem com registro de evidências do programa e da aprendizagem das crianças.

Além de todo esse processo formativo, nesse mesmo ano é publicado outro material pedagógico que trata do CYM: “*Orientaciones para el desarrollo de actividades motrices, pre-deportivas, deportivas y recreativas, y su importancia en los aprendizajes escolares: Corporalidad y Movimiento en los aprendizajes*”.

Dada a sua importância no contexto educacional chileno, nos anos de 2015 e 2016 o CYM é incluído no sistema de ações e cooperações da Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI) visando a melhoria dos currículos educativos. Sendo assim, nesses anos, o CYM contou com uma assessoria por parte da OEI e com o desenvolvimento de estudos e avaliações que tinham como principal objetivo sua ampliação e fortalecimento (OEI, 2018).

Em uma avaliação realizada no ano de 2016 por Moreno et al (2016) em parceria com a OEI, conclui-se que o programa CYM possui aspectos muito positivos, sendo inclusive incentivado tanto sua manutenção quanto sua incorporação de seus objetivos e conteúdos no currículo da Educação Infantil. Sobre aspecto importa destacar que, como mencionado anteriormente, a partir da nova B CEP, publicada em 2018, CYM passa a compor um de seus núcleos.

Outros aspectos da avaliação que merecem destaque são: o programa conta com suporte de investimento em materiais disponibilizados para seu desenvolvimento; a atuação com o programa não se restringe ao especialista em Educação Física; poderia haver uma melhor articulação com os projetos já existentes nas instituições educativas, deixando de ser apenas atividade complementar para integrar mais a dinâmica escolar; indicação para maior envolvimento do MINEDUC no acompanhamento e suporte ao corpo docente; estender sua influência para o campo da formação de professores, com ênfase em um olhar mais global/holístico sobre as crianças da educação *parvularia*.

Face ao exposto, é possível dizer que, diferentemente de outros programas descritos, o CYM contou com um acompanhamento e avaliação mais sistemática de sua apropriação pelas instituições educativas e uma análise com base na visão dos professores. Além do mais, na análise dos distintos documentos que apresentam e avaliam as políticas e programas de que tratam do corpo e movimento das crianças na educação infantil chilena, temos observado que alguns desses programas coexistem, entretanto, não fazem referência um ao outro. E isso indica uma dificuldade de compreender se existem correlações entre eles.

Outro aspecto desses programas a ser destacado diz respeito ao profissional responsável por desenvolver as atividades que envolvem o trabalho com o corpo e movimento das crianças na educação *parvularia*. Apesar de não ficar muito claro nos documentos que fundamentam os programas, identificamos que, em alguns casos, o trabalho com tais componentes pode acontecer sob a responsabilidade tanto das próprias educadoras da educação *parvularia*, quanto das profissionais de Educação Física. Como exemplo, podemos citar a proposta pedagógica do CYM, que apesar de recomendar um trabalho articulado entre as professoras de educação *parvularia* e o profissional de Educação Física, tem em sua implementação uma atuação mais efetiva das educadoras de *parvulos*.

Por fim, podemos concluir que existe, no contexto chileno, uma grande preocupação com a diminuição da obesidade e sedentarismo da população. Nesse sentido, as metas e programas nacionais na área da promoção da saúde têm colocado as crianças como foco de atenção de políticas que visam, desde cedo, a incorporação de um hábito de vida ativa que pretende prevenir e reduzir os fatores de risco nas idades jovens e adultas. (SALINAS; VIO, 2003, p.286; BARBERIS et al., 2017).

Conforme descrito, a criação e implementação dos programas “Elige vivir Sano”; EDI; “Jardíns Activos” e CYM contam com a participação dos Ministérios da Saúde, Educação e Esporte, bem como de outras instituições e buscam validar intervenções de cunho alimentares, nutricionais e de atividades físicas realizadas com crianças na educação *parvularia*. Todavia, observamos que destes programas, apenas o CYM buscou estreitar os laços e diálogos com a dimensão pedagógica da educação infantil, visto que a aplicação do seu projeto piloto se tornou a base para as mudanças na BCEP.

Cientes de que a descrição aqui realizada não nos permite avançar em análises mais aprofundadas sobre os modos como esses programas se desenvolveram no cotidiano das instituições de educação *parvularia*, pontuamos que, ainda que panoramicamente, ela nos possibilitou vislumbrar elementos importantes sobre o trabalho com o corpo e movimento das crianças. Destes atravessamentos, convém registrar os aspectos que mais nos chamaram atenção:

- Em sua maioria, os programas têm como objetivos o desenvolvimento motor das crianças, a melhoria de sua condição física e, conseqüentemente, o combate à obesidade e ao sedentarismo na infância.

- Por serem elaborados em nível nacional, os referidos programas parecem se configurar em modelos prontos e acabados. Com isso, tendem a deixar pouco espaço para que as especificidades das diferentes realidades e contextos da educação infantil chilena sejam contempladas em suas implantações.
- Com exceção do CYM, os demais programas pouco dialogam com o currículo da educação *parvularia* e com as concepções de infância e criança nele presentes.
- Em sua maioria, os programas são destinados às crianças de quatro a seis anos de idade e priorizam como atividades o desenvolvimento de circuitos de movimentos e a realização de jogos e brincadeiras.

Como já mencionado, além destes programas implementados na educação *parvularia*, quando colocamos em foco o trabalho pedagógico com o corpo e movimento, notamos no contexto chileno mais um elemento que pode se configurar como um atravessamento curricular. Neste caso, estamos nos referindo às publicações de materiais e cadernos didáticos pedagógicos direcionados às educadoras de *párvulos*.

Mesmo se tratando de uma proposta cuja concretização dependa da interpretação daqueles com quem com ela dialoga, não se pode negar que os materiais e cadernos didáticos pedagógicos produzidos para orientar o trabalho com o corpo e movimento das crianças se configuram como mais um atravessamento curricular importante. Principalmente, se considerarmos o caráter normativo e até mesmo instrumental que alguns deles apresentam.

Antes de prosseguir, convém dizer que foi no processo de aproximação com o contexto chileno que tomamos contato com diversos documentos e materiais produzidos pelo MINEDUC. Além das bases curriculares, identificamos que muitos deles foram elaborados com objetivo de figurar como orientação didático-metodológica para as práticas pedagógicas desenvolvidas na educação *parvularia*. Assim, ao observar que alguns desses materiais eram destinados especificamente para as práticas pedagógicas com o corpo e movimento das crianças, mesmo não sendo nosso objeto principal, consideramos relevante proceder com a leitura dos mesmos para conhecer um pouco mais dessas proposições e dessa realidade.

Isto posto, esclarecemos que ao operar com a leitura destes textos, não tivemos a pretensão de realizar análises mais aprofundadas de seus conteúdos, nosso exercício

aqui se configura muito mais pelo caráter descritivo e pela possibilidade de contextualização deste atravessamento curricular. Nesta direção, elaboramos o quadro 21 visando apresentar uma síntese dos materiais e documentos que tratam especificamente do trabalho com o corpo e movimento na educação *parvularia*.

Quadro 21 - Documentos elaborados pelo MINEDUC para orientar o trabalho com o corpo e movimento na *educación parvularia*

Ano	Título da publicação
2011	<i>Experiencias de aprendizaje sobre Corporalidad y Movimiento – LIBRO I e LIBRO II</i>
2013	<i>Orientaciones para el desarrollo de actividades motrices, pre-deportivas, deportivas y recreativas, y su importancia en los aprendizajes escolares: Corporalidad y Movimiento en los aprendizajes</i>
2015	<i>Cuaderno Docente N° 3 - La motricidad y la corporalidad</i>
2017	<i>Orientaciones teóricas y técnicas para el manejo de sala de psicomotricidad: Cuaderno de Psicomotricidad Educativa n° 1 (2017)</i>
2018	<i>Guías Didácticas: Taller Corporalidad y movimiento</i>
2020	<i>Fichas pedagógicas para la priorización curricular. Educación Parvularia - Corporalidad y Movimiento</i>

Fonte: Elaboração própria

Em linhas gerais, a leitura desses materiais nos permitiu a realização das sínteses apresentadas na sequência:

- A elaboração desses materiais parte do reconhecimento da importância do desenvolvimento da motricidade das crianças e visa servir como ferramenta de apoio para o trabalho desenvolvido pelas professoras no dia a dia da educação *parvularia* de todo o país.
- Suas propostas estão articuladas às BCEP, se destinam ao trabalho com crianças de três a seis anos, bem como, enfatizam os processos educativos que buscam fortalecer as habilidades motoras e conhecimento da corporeidade pelas crianças, a fim de aprimorar suas habilidades cognitivas para aprender mais e melhor.
- Os livros apresentam as estratégias metodológicas que as educadoras de párvulo podem seguir. Geralmente indicam uma aprendizagem esperada, os recursos sugeridos, exemplos de ações e modelos de atividades. Além disso, sugerem contemplar, em sequência, os momentos de rito de entrada, início das atividades, desenvolvimento das atividades, encerramento e rito de saída.

- No que se refere a fundamentação teórica, as propostas apresentadas por esses materiais estão ancoradas majoritariamente na psicomotricidade e nas teorias do desenvolvimento motor, particularmente a partir do diálogo com Le Boulch, Aucouturier, Wallon e Piaget. Contudo, também observamos um diálogo com perspectivas mais críticas e holísticas sobre o corpo, como por exemplo a produção de Toro (2006), Fullat (1989).
- Ao estabelecerem uma relação direta entre corpo, movimento e aprendizagens das crianças, os materiais não se limitam à apresentação de modelos propositivos de aulas. Pelo contrário, também apresentam e discutem conceitos de corpo, motricidade, aprendizagem, assim como, as relações adulto-criança e o conceito de protagonismo infantil.

Além dessas sínteses, interessa destacar que as discussões presentes na maioria destes materiais, reafirmam constantemente a centralidade e atenção que se deve dar ao corpo e ao movimento nas práticas educativas com as crianças. Todavia, em nossa interpretação, esse reconhecimento da importância do corpo e do movimento na educação *parvularia* não se expressa alheio a algumas ambiguidades.

Se, por um lado, apontam o reconhecimento do movimento como o fio condutor do desenvolvimento integral da criança, não o considerando como meio complementar, mas sim como elemento central da educação, em torno do qual se constrói a unidade corporal, mental, afetiva e intelectual (MINEDUC, 2011). Por outro, vinculam a atenção dada ao corpo e movimento como meio de superar os altos níveis de sedentarismo e obesidade infantil, bem como, potencializar aprendizagens de cunho cognitivo (MINEDUC, 2011; 2013).

Dessa forma, observamos que alguns materiais dedicam parte de seus conteúdos à descrição dos fatores envolvidos no desenvolvimento psiconeurológico e sua relação com o desenvolvimento motor infantil, e às orientações que estes devem ser contemplados pelos professores em seus planejamentos como forma de promover a aprendizagem. Em contrapartida, o texto “*Guías Didácticas: Taller Corpotalidad y movimiento*” ao se fundamentar em Fullat (1989), propõe uma reflexão sobre os modos como o corpo tem sido educado e questiona se as práticas educativas com a infância têm considerado o corpo como objeto ou como corpo-próprio⁶².

⁶² Nesta perspectiva, corpo-objeto é definido como aquele que pertence à lógica “do produto”, da eficiência, ou, compreendido como um corpo que deve ser modelado, disciplinado, normalizado.

Diante deste cenário, pudemos notar que a despeito de em determinados argumentos, os documentos enfatizarem algum tipo de aprendizagem específica, como a as aprendizagens de cunho cognitivo, por exemplo, em termos gerais, esses materiais didáticos abordam as múltiplas aprendizagens da criança. Quer dizer, o trabalho com o corpo e movimento também pressupõe, aprendizagens sobre o corpo, sobre o movimento, sobre si e sobre seu entorno.

Em outras palavras, identificamos nestes materiais tanto a presença de argumentos que justificam o trabalho com o corpo e movimento a partir de uma perspectiva voltada para a saúde, ou, como suporte para aprendizagens de cunho mais cognitivo e desenvolvimento do pensamento lógico e matemático, como também numa perspectiva mais integral. Inclusive, ao citar Toro (2006), argumentam que a motricidade não educa o físico, mas potencializa a inter-relação homem, ambiente e objetos, oferecendo meios para o desenvolvimento do ser humano.

Em suma, podemos afirmar que, diferentemente da maioria dos programas anteriormente descritos, nos materiais didáticos em questão, as experiências de aprendizagem com o corpo e movimento vivenciadas pelas crianças não se restringem à perspectiva de realização de atividade física por determinado período de tempo. Na verdade, eles partem do pressuposto que esse é o momento da criança se expressar corporalmente, explorar, sentir, se localizar no espaço e praticar diferentes posturas e movimentos dentro de seu próprio ritmo.

Para finalizar as discussões deste tópico, gostaríamos de abordar um fato curioso que nos chamou atenção, particularmente, quando consideramos os resultados das análises do lugar do corpo e movimento nos OAs propostos pela BCEP. Como visto, embora não muito discrepante como no caso brasileiro, corpo e movimento tendem a ser mais enfatizados nas aprendizagens esperadas das crianças de três a seis anos que frequentam os níveis médio e níveis de transição da educação *parvularia*. Por outro lado, as propostas de ações pedagógicas presentes nos materiais que orientam o trabalho com a “*corporalidad y movimiento*” são direcionadas às crianças de 3 a 6 anos.

Desde nosso ponto de vista, isto pode ser interpretado de duas maneiras. Como primeira interpretação, consideramos o fato de que, essas orientações didático pedagógicas

Pressupõe assim, uma falsa autonomia do sujeito e enfatiza a dimensão física do corpo. Por sua vez, o corpo-próprio constitui a própria existência do sujeito, pode ser representado pela ideia "Eu sou meu corpo", bem como, compreende o corpo com mensagens carregadas de significados (MINEDUC, 2018).

dialogam com o núcleo de aprendizagem específico da “*Corporalidad y movimiento*”. Logo, em função de todos os objetivos deste núcleo serem destinados às aprendizagens com e sobre o corpo, não nos surpreende o fato dessas orientações didáticas serem direcionadas para crianças de três a seis anos. Na verdade o que nos chama atenção é o silenciamento sobre as aprendizagens e possibilidades de trabalho com o corpo e movimento com as crianças de zero a dois anos. Em nosso entendimento, esta é uma importante questão que emerge de nossas análises.

A segunda possibilidade de interpretação que nos ocorreu, diz respeito a algumas compreensões já cristalizadas das relações entre corpo, infância e educação. Ainda que discursivamente, as propostas curriculares para a educação da primeira infância indiquem a centralidade do corpo nos processos educativos e apontem a necessidade de superar o dualismo existente entre “corpo” e “mente”, o que se pode observar com a análise da sistematização dos objetivos de aprendizagens previstos é que as consideradas múltiplas formas de aprendizagens, ou de maneira específica, as aprendizagens corporais, vão perdendo espaços para as aprendizagens mentais e intelectuais. Assim, enfatizar nos materiais didáticos em questão o trabalho com o corpo e movimento, talvez, seja uma alternativa para superar esse dualismo, ou, talvez, por considerarem que as crianças de zero a dois anos, não dominam totalmente todas as formas de linguagens, já subentendem que as aprendizagens não ocorrem senão na dimensão corporal, não necessitando portanto de orientações específicas para essa finalidade.

Outro dado curioso que interessa mencionar acerca desses materiais didáticos, se refere a autoria deles. Mesmo sendo uma publicação do MINEDUC, identificamos que alguns materiais contam com a autoria de professores de Educação Física em sua elaboração. Contudo, não encontramos neles referências à Educação Física. Se considerarmos, com base nos estudos de Moreno, Jiménez e Gálvez (2014) e Moreno (2018), que as perspectivas da psicomotricidade e da atividade física e saúde, ou seja, perspectivas muito presentes no próprio campo da Educação Física chilena e nos documentos curriculares da Educação Básica, são as principais referências destes materiais, ainda que indiretamente é possível estabelecer relações destes materiais com as produções do campo da Educação Física chilena.

Por fim, encerramos essa discussão retomando a principal síntese que pudemos fazer desses atravessamentos curriculares evidenciados na educação infantil chilena. Nesta

direção, podemos afirmar que em relação ao corpo e movimento, além de perspectivas distintas, também coexistem diferentes tipos de proposições pedagógicas. Quer dizer, apesar de observamos argumentos relacionando a importância do conhecimento do corpo e do desenvolvimento das habilidades motoras pelas crianças como possibilidade de potencializar o desenvolvimento cerebral e garantir a organização do pensamento e aquisição de aprendizagens mais qualitativas, também identificamos afirmações que demarcam uma visão de que a criança não somente tem um corpo, mas que ela é seu corpo.

4.3 DIÁLOGOS SOBRE OS ATRAVESSAMENTOS CURRICULARES QUE PERPASSAM O TRABALHO PEDAGÓGICO COM O CORPO E MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE BRASIL E CHILE

Desde logo interessa destacar que diferentemente do capítulo anterior, quando a análise comparada das bases curriculares nacionais para a educação de infantil de Brasil e Chile indicou mais semelhanças do que diferenças quando em questão o lugar do corpo e movimento das crianças nesses prescrições, aqui, ao comparar os atravessamentos curriculares que perpassam o trabalho com essas dimensões nos deparamos com diferenças mais significativas.

Dentre os inúmeros atravessamentos que podem ser identificados, seja nas propostas curriculares locais, seja na materialização do currículo no dia a dia das instituições educativas da primeira infância, naquilo que corresponde especificamente as práticas educativas que envolvem o corpo e o movimento abordamos aqui: a presença da Educação Física; os relatos de experiências publicados em livros e periódicos por professores de Educação Física que atuam na educação infantil; a síntese do debate acadêmico acumulado em torno da discussão da Educação Física na educação infantil; os programas de atividades físicas implementados na educação infantil; a publicação de materiais didáticos e pedagógicos para orientar a prática docente no trabalho com o corpo e movimento das crianças.

Como descrito anteriormente, cada um desses atravessamentos pode ser especificamente localizado na realidade vivenciada na educação infantil de um ou de outro país. Assim, se diferenciando claramente do contexto chileno, no Brasil, a presença da Educação Física em alguns documentos curriculares municipais, a atuação de professores de

Educação Física em alguns contextos da educação infantil e o debate acadêmico acumulado em torno dessa relação se destacam como principais atravessamentos nos trabalhos realizados com corpo e movimento das crianças.

Por outro lado, o Chile além de não contar com tais atravessamentos, se diferencia do contexto brasileiro à medida que conta com a implementação de programas com finalidades específicas de trabalhar o corpo e movimento das crianças. Além disso, a nível ministerial, e portanto nacional, elabora e divulga uma série de materiais didáticos pedagógicos, bem como, desenvolve oficinas pedagógicas formativas, com intuito de orientar o trabalho pedagógico que se pretende com as dimensões do corpo e movimento na educação *parvularia*.

Todavia, convém salientar que se observarmos as especificidades de cada um destes atravessamentos, podemos, ainda que de maneira nuançada, perspectivar discretas tendências de aproximações dos contextos comparados. Apesar de contraditoriamente, essas aproximações mais ressaltarem as diferenças, consideramos interessante apresentar nossa interpretação sobre tais diferenças e discutir cada uma dessas possibilidades de aproximações.

Naquilo que se refere aos atravessamentos evidenciados na materialização curricular, quer dizer, ao currículo vivido, podemos localizar tanto a atuação de professores de Educação Física, no caso brasileiro, como a implementação dos programas “*Jardín Activo*”, “*Crece en Movimiento*”, “*Julgar y Aprender*” e CYM, no contexto chileno. Assim, no que se refere a presença de professores de Educação Física, apesar de alguns indícios de que também já exista atuação desses professores no contexto da educação *parvularia*, particularmente da condução de alguns dos referidos programas, a principal diferença situa-se, a nosso ver, nos modos como esta inserção ocorre e se organiza.

No contexto brasileiro, a presença da Educação Física se constitui como um componente curricular da educação infantil, o que implica em uma atuação docente pautada pela articulação aos princípios educativos desta etapa educativa. Já no contexto chileno, a possível presença de professores de Educação Física, não representa necessariamente a presença da Educação Física na educação *parvularia*. Na verdade, com base nas próprias características de alguns dos programas citados, poderíamos dizer que tal atravessamento pode ocorrer sem o estabelecimento de um diálogo com a proposta curricular, se configurando muito mais como atividades extra-curriculares.

Ainda sobre a existência desses programas que, ao perspectivarem as práticas de atividades físicas e de movimento na educação *parvularia*, resultam da implementação de planos e políticas voltados para ações preventivas que visam o desenvolvimento da saúde, a promoção de hábitos saudáveis e a melhoria da qualidade de vida. Neste caso, destacamos no contexto chileno o Sistema “*Elige vivir sano*”. Consideramos que embora se possa localizar no Brasil a existência do Programa Saúde na Escola (PSE)⁶³, naquilo que diz respeito à educação infantil, ele se diferencia dos programas chilenos a medida que não se consolida dentro dessas instituições com programas específicos de atividade físicas.

Nas realidades municipais o PSE se desenvolve por meio de ações intersetoriais entre as Secretarias de Saúde, Assistência Social e Educação que, inclusive, são definidas como avaliação das condições de saúde das crianças estão na escola pública, promoção da saúde e de atividades de prevenção, como exemplo as atividades de escovações dentárias, exames oftalmológicos, conferências dos cartões de vacinação, entre outros. Ou ainda, abordam temas destacados como prioritários de cada território, quais sejam: ações de segurança alimentar e promoção da alimentação saudável; promoção da cultura de paz e prevenção das violências; e, promoção da saúde ambiental e desenvolvimento sustentável (BRASIL, 2011).

Ao retomar a discussão sobre as diferenças que se evidenciam nos atravessamentos dos currículos vividos nos contextos investigados, gostaríamos de demarcar que, ao analisar essas diferenças, não temos pretensão de atribuir julgamento de valor sobre elas. Até porque, temos consciência de que nosso diálogo com tais atravessamentos, não advém de uma pesquisa com os diferentes sujeitos que os vivenciam. Fato é que ele resulta da análise e interpretação das fontes documentais, e portanto, propositivas desses elementos. Apesar disso não nos permitir afirmações acerca do que de fato ocorre no cotidiano das crianças na educação *parvularia*, outrossim, nos possibilita discutir as intenções e as propostas normativas, que direta e indiretamente, sabemos que afeta a realidade vivida.

⁶³ O PSE se constitui num programa que visa à articulação da educação e da saúde, como forma de proporcionar melhoria da qualidade de vida da população brasileira. Apresenta como objetivo a contribuição para a formação integral dos estudantes por meio de ações de promoção, prevenção e atenção à saúde, com vistas ao enfrentamento das vulnerabilidades que comprometem o pleno desenvolvimento de crianças e jovens da rede pública de ensino (BRASIL, 2011).

Assim, voltando à referida discussão, temos o entendimento que no âmbito propositivo, enquanto a presença da Educação Física no cotidiano da educação infantil brasileira, advém de proposta local e contextual de cada município, os diversos programas que atravessam a educação *parvularia*, advém de propostas nacionais. A nosso ver, isso pode ser problemático, uma vez que, dependendo de como são implementadas, possuem forte tendência de padronização das práticas educativas, que, por sua vez, podem desconsiderar realidades importantes no contexto nas quais estão inseridas.

Em contrapartida, há que ressaltar, que no caso específico do programa CYM um movimento diferente e interessante, pôde ser observado. Mesmo se tratando de um programa nacional que visava orientar a prática pedagógica com o corpo e movimento das crianças, como visto, CYM teve como fundamento princípios educacionais e não apenas de desempenho motor. Constituindo-se num programa que de fato se aproximasse mais do currículo da educação *parvulária* (MINEDUC, 2011). Dado a centralidade que esse programa adquiriu no contexto chileno, após alguns relatórios e avaliações produzidos, na elaboração da nova BCEP em 2018, alguns objetivos e conteúdos foram incorporados no núcleo de aprendizagem “*Corporalidad y movimiento*”.

No que se refere aos atravessamentos curriculares advindos das elaborações de materiais didáticos e pedagógicos destacamos que eles são característicos do contexto chileno. Ao refletir sobre as distintas possibilidades que esses materiais apresentam para a efetivação do trabalho com o corpo e movimento, a depender das relações que os docentes com eles estabeleçam, fica implícito, também aqui, o risco de sistematização de práticas engessadas e padronizadas na educação infantil.

Por outro lado, reconhecemos que dado o processo formativo das docentes que atuam com a educação infantil e os modos como corpo e movimento são abordados e enfatizados, paradoxalmente, esses materiais didáticos também podem se configurar como elementos que potencializam as práticas educativas.

Com esse argumento, queremos enfatizar que apesar de considerarmos problemática a questão dos materiais didáticos e pedagógicos que visam orientar a prática docente, principalmente se sua produção advém de contextos externos, como exemplo, podemos citar aqueles que são produzidos em âmbitos nacionais. Ponderamos nossas críticas, tomando como referência tanto nossa experiência vivenciada cotidianamente na

educação infantil de Vitória, como experiências investigadas e compartilhadas de outros contextos que não contam com a atuação de professores de Educação Física.

De maneira geral, em função do trabalho pedagógico com o corpo e movimento nos currículos e ambiente escolar ser, historicamente, vinculado à figura do professor de Educação Física, ainda que equivocadamente, algumas interpretações o consideram como exclusivo desta disciplina escolar. No contexto da educação infantil brasileira, a despeito dos currículos sempre mencionarem a importância do trabalho com o corpo e movimento, pode-se observar que, na ausência de um professor de Educação Física, geralmente, os momentos de brincadeiras livres no pátio, são entendidos por si só, como a ênfase e o desenvolvimento das atividades corporais e de movimento na infância (ROCHA, 2008).

Pensando a partir desta situação, podemos então pressupor que a elaboração de materiais didáticos que tematizam essas atividades na educação infantil, poderia cumprir um papel interessante. Além de contextualizar as perspectivas de corpo e movimento aos conceitos e princípios dessa etapa educativa, os referidos materiais também podem se configurar como exemplos e inspirações para a realização de práticas educativas que tematizam corpo e movimento.

Dito isso, não podemos prosseguir sem antes ponderar outro argumento. Ao tensionar o trabalho com as práticas corporais e de movimento centrado nos momentos de pátio e nas vivências de brincadeiras livres pelas crianças, que comumente se observa no contexto brasileiro, definitivamente, não estamos desconsiderando a importância das vivências dessas brincadeiras na educação infantil. O que queremos problematizar é o fato das práticas educativas com o corpo e movimento, muitas vezes, se restringirem a esses momentos.

Na mesma proporção que são significativas aos processos constitutivos da infância, as brincadeiras livres e espontâneas vivenciadas nos momentos de pátio sem qualquer intervenção por parte do adulto, também podem significar experiências de movimentos restritas a alguns espaços, materiais e brinquedos, bem como reforçar diferenças e estereótipos de gênero nos contextos das brincadeiras infantis. Segundo Leite (2002, p. 67), “na qualidade de sujeito social, brincando, a criança não está só fantasiando, mas trabalhando suas contradições, ambiguidades e valores sociais”.

A título de ilustração, ao observar as brincadeiras vivenciadas pelas crianças nos momentos de pátio na educação infantil, os estudos produzidos por Costa (2004), Auad (2006) e Rocha et al. (2018) identificaram que na maior parte do tempo, os pátios são ocupados pelos meninos com as brincadeiras de piques, “futebol”, lutinhas, ou brincando com materiais diversos como bambolês amassados, chinelos, pneus, imaginando serem carros, motos e/ou armas. Em contrapartida, com poucas exceções e em sua grande maioria, as meninas tendem a ficar concentradas em espaços menores, próximos das paredes e cantos dos pátios, onde dançam, conversam com as amigas e brincam de salão de beleza, de casinha e de passear no shopping. Os brinquedos e materiais acessados por elas, geralmente, se transformam simbolicamente em algum utensílio doméstico, bolsas ou objetos de compra.

Em suma, a partir destas reflexões e, também, dos hiatos existentes no campo da formação docente, quer seja em Educação Física, em Pedagogia ou em Educação *Parvularia*, quando em questão os temas corpo, infância e movimento (VAZ, 2018; JIMENEZ, 2020), reconhecemos que a produção de materiais didáticos observada no contexto chileno, embora possa indicar controle e padronização, também representa um esforço e maior iniciativa para garantir a efetivação de práticas pedagógicas centradas nas dimensões corporais das crianças.

Na análise que toma como objeto de comparação o atravessamento curricular advindo do debate acadêmico acumulado em torno da discussão da Educação Física na educação infantil e também da publicação e divulgação de relatos de experiências dos professores de Educação Física que atuam nessas instituições, identificamos que, por mais que também se encontre no Chile algumas discussões nesse sentido, essa é uma realidade marcante e característica do contexto brasileiro.

Como já discutido anteriormente, diferente da realidade brasileira, na qual se destaca no campo da Educação Física um número expressivo de pesquisas que tomam a educação infantil e a infância como objeto de discussão, no campo da Educação Física chileno, este debate é, quantitativamente, pouco expressivo, ou seja, não compõe o cenário dos debates epistemológicos da área (JIMÉNEZ, 2020; TORO, 2020).

Curioso, neste sentido, é fato das discussões que tematizam corpo e movimento das crianças de zero a seis anos, serem realizadas em suas maioria, fora do campo da Educação Física, e situadas no próprio campo da Educação *Parvularia* em diálogo com

os campos da Neurociência Educacional, da Psicologia Cultural, da Psicomotricidade e da Biologia Cultural (TORO, 2020; LÓPEZ DE MATURANA, 2020).

Para finalizar, interessante destacamos também, diferenças significativas por um lado, e sutis aproximações por outro, quando comparamos as perspectivas de corpo, movimento e infância que, inerentes aos atravessamentos citados, perpassam as práticas pedagógicas na educação infantil de Brasil e Chile.

Em termos das diferenças, observamos que os contextos comparados se distanciam à medida que no Brasil, as relações entre corpo, movimento, infância e educação infantil vêm sendo pensadas e também vivenciadas no âmbito da prática pedagógicas desde os seguintes referenciais: Psicomotricidade; Psicologia e Desenvolvimento Motor;⁶⁴ Pedagogia da Infância; Sociologia da Infância; Teoria Crítica; Fenomenologia; Teoria Histórico-Cultural; Teoria do Se-movimentar Humano; Teorias pedagógicas elaboradas pelo campo da Educação Física brasileira; Semiótica de Peirce; Perspectiva Cultural de Educação Física; entre outras.

No Chile, as articulações entre corpo, movimento, infância e educação infantil advém em grande parte dos seguintes referenciais: Psicomotricidade; Teorias do Desenvolvimento Humano; Teorias do Desenvolvimento Motor; Neurociência da Educação; Psicologia Cultural; Fenomenologia; Biologia Cultural; Estudos Decoloniais; Teoria da Motricidade Humana; entre outros.

Apesar de alguns referenciais semelhantes, as diferenças se acentuam no peso que eles representam no campo das proposições didáticas e curriculares e no âmbito da atuação pedagógica. Particularmente, sobre esses aspectos, é notório que no contexto brasileiro, os referenciais da Psicomotricidade, Neurociência e Psicologia do Desenvolvimento Motor não encontram muito espaço no debate atual. Por outro lado, eles parecem ser o carro chefe dessas proposições no contexto chileno.

Fato curioso é que, mesmo operando com alguns referenciais distintos, em linhas gerais o debate empreendido no Brasil e no Chile se assemelham e aproximam nos seguintes entendimentos:

- A criança é concebida pelas suas potencialidades e reconhecida como um sujeito de direitos.

⁶⁴ Convém lembrar que, apesar de muito influentes no contexto brasileiro, essas perspectivas teóricas já foram duramente criticadas no campo, e atualmente não têm tanta representatividade no âmbito acadêmico do debate.

- O corpo e movimento devem adquirir centralidade no processo formativo vivenciado pelas crianças na educação infantil.
- O corpo é concebido não somente pelo seus aspectos bio-fisiológicos, mas também como produto e produtor da cultura. Além disso, deixa de ser visto apenas como objeto.
- As aprendizagens na educação infantil resultam das interações e brincadeiras.
- O trabalho com o corpo e movimento deve superar as perspectivas que visavam somente o desenvolvimento motor da criança e organizam as vivências corporais a partir de circuitos motores.
- As propostas educativas de trabalho com o corpo e movimento das crianças devem contemplar oportunidades de experiências corporais nas quais as crianças possam: observar, explorar, sentir, descobrir, criar e praticar movimentos e expressar-se corporalmente.
- O corpo, o movimento e as brincadeiras são as principais linguagens que as crianças dispõem em seus primeiros anos de vida.
- As vivências com o movimento acabam configurando uma parte privilegiada da experiência infantil, uma vez que, através de seus corpos em movimento, interagem, constroem conhecimentos, afirmam suas identidades, internalizam e produzem cultura.

Mediante o exposto, a nosso ver, uma interpretação plausível para este cenário pode estar ancorada tanto no fato das elaborações das referidas compreensões advirem do entrecruzamento de distintos referenciais, quanto nas interpretações e apropriações que cada contexto faz das teorias com as quais dialoga. Especificamente no caso da Psicomotricidade, se no contexto brasileiro eles foram duramente criticados e estiveram mais vinculadas às Ciências Naturais e Biológicas, no Chile, fica evidente sua relação mais próxima com os estudos da Psicologia Cultural e Biologia Cultural.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em perspectiva comparada, nesta tese, analisamos o lugar que os temas corpo, infância e movimento ocupam nas prescrições curriculares para a educação infantil de Brasil e Chile. Ressaltamos que somente a partir do processo de aproximação com o contexto chileno que nosso objeto de estudo e percurso metodológico foi de fato se delineando. Em outras palavras, da caracterização dos aspectos que eram comuns aos contextos investigados, vislumbramos a pertinência da comparação pretendida e os modos como proceder.

A identificação de problemáticas comuns a partir da discussão dos temas da infância, corpo, movimento e educação infantil, associada ao ‘não’ lugar da Educação Física na educação *parvularia*, nos levou a reformulação do nosso problema de pesquisa. Em vez de questionar sobre o lugar e proposições da Educação Física na educação infantil, nossa análise buscou compreender questões tais como: De que modo os documentos curriculares e pedagógicos concebem e fundamentam o trabalho com o corpo e movimento das crianças na Educação Infantil de Brasil e Chile? Quais as concepções de corpo, movimento, criança e educação estão presentes nesses documentos? De que modos se estruturam os trabalhos pedagógicos com o corpo e movimento das crianças na educação infantil? Quais são as semelhanças e diferenças entre as propostas educativas analisadas? Quais são os pontos de convergência e divergência daquilo que identificamos nos documentos investigados com o debate acumulado no âmbito acadêmico?

Nesse sentido, descrever e analisar comparativamente as políticas educativas e propostas curriculares para a educação infantil do Brasil e do Chile, tomando como eixo central de análise as perspectivas de infância, de educação infantil e de trabalho pedagógico com o corpo e movimento das crianças, se configurou como nosso objeto de estudo. Sem a intenção de recuperar todas as análises e discussões realizadas, e, muito menos, sem a pretensão de aprofundar os aspectos que por razões diversas escaparam ao escopo de nossas reflexões, na sequência apresentamos nossas considerações finais.

Se inicialmente, muito em função das particularidades própria da configuração da educação infantil nos dois países, tínhamos a hipótese, ou, a expectativa, de que Brasil e Chile teriam olhares e abordagens muito diferentes sobre a temática do corpo e movimento na infância, a realização deste estudo, nos permitiu ressignificar os modos

de interpretar os aspectos que distinguem e assemelham essas realidades. Assim, pudemos compreender que existem mais semelhanças do que diferenças nos modos como Brasil e Chile pensam e propõem o trabalho pedagógico com o corpo e movimento das crianças de zero a cinco/seis anos. Neste sentido, acreditamos ter demonstrado que os referidos países convergem:

- No âmbito dos marcos regulatórios e implementação das políticas públicas para a educação infantil.
- Nos modos como reconhecem os direitos das crianças, compreendem a infância e a educação infantil.
- Nos discursos que enfatizam a educação integral e a superação de antigas dicotomias no processo de institucionalização da infância, como o assistencialismo e a escolarização precoce.
- Na confluência do debate teórico-epistemológico na valorização da diversidade de crianças e infâncias, na valorização das culturas próprias da infância, ou seja, as brincadeiras, na busca pela superação da visão adultocêntrica nos processos educativos, bem como no reconhecimento e valorização do protagonismo infantil.
- Na proposta de organização curricular para a educação infantil.
- Na centralidade atribuída ao corpo e movimento nas prescrições curriculares.
- No lugar atribuído ao corpo e movimento na sistematização dos objetivos de aprendizagens.
- Nas concepções de corpo presentes nas propostas educativas para a infância.

Ao situar a complexa discussão que envolve essas semelhanças observadas, refletimos sobre as influências que as agências multilaterais e as organizações internacionais exercem sobre esse movimento de aproximação dos contextos. Ou seja, o fato das agências multilaterais figurarem como condicionantes das políticas educacionais, operando como espécies de instâncias padronizadoras destas, expressa-se, entre outras coisas, na própria diminuição das diferenças relacionadas à fatores como o estágio ou a própria especificidade da discussão acadêmica acerca da temática em tela.

Nessa direção, ao nos posicionar no debate, consideramos que, paradoxalmente, as influências exercidas por tais agências, tanto podem representar um processo de padronização e uma submissão da educação infantil às lógicas do mercado neoliberal e da economia capitalista, como também, podem possibilitar importantes avanços no

âmbito da elaboração de novas políticas e de investimentos públicos nesse segmento educativo.

Para ilustrar este último argumento, recorreremos novamente à afirmação de Rojas (2016) de que a atual concepção e perspectiva dos direitos da criança, advinda de agências internacionais, além de intervir ativamente nas políticas de Estado, tem fundamentando o debate acadêmico e instalado no imaginário coletivo da sociedade um novo senso comum, que considera as crianças como sujeito de direitos.

Nessa direção, no que diz respeito ao diálogo mais estreito com nosso objeto, a análise empreendida neste estudo demonstrou que as bases curriculares nacionais para a educação infantil de Brasil e Chile se assemelham: na mudanças de perspectivas e concepções de corpo/movimento que tentam implementar em suas versões mais atuais; no discurso que atribui centralidade ao corpo e ao movimento; nas contradições e ambiguidades com as quais operam quando discursam a partir de uma concepção de corpo/movimento e, na sequência, propõem objetivos de aprendizagens e ações pedagógicas sob concepções distintas; na centralidade relativa das experiências corporais e de movimento nos campos de experiências e núcleos de aprendizagens, que nos permite falar tanto no lugar como do não lugar do corpo e movimento na educação infantil.

Do nosso ponto vista, a despeito da hipótese inicial de uma prevalência de fatores distintivos, estas convergências observadas nos possibilitam compreender e sustentar a tese de que existem mais semelhanças do que diferenças nos modos como Brasil e Chile pensam e propõem o trabalho pedagógico com o corpo e movimento das crianças de zero a cinco/seis anos. Todavia, o aprofundamento de nossas análises faz ressaltar nuances que precisam ser consideradas nesse processo analítico, a saber: “as particularidades que se expressam em cada grupo etário”, bem como as “orientações teórico-epistemológicas que subjazem as compreensões de corpo, movimento e infância nos aspectos mais procedimentais das orientações para as ações”, tais quais expressas nos objetivos de aprendizagens mapeados.

Sobre o primeiro aspecto evidenciado, ancoramos nossa tese na ideia de que na educação infantil chilena e brasileira, de maneira geral, o corpo e movimento ocupam lugar de destaque nas experiências de aprendizagem direcionadas às crianças de zero a dois anos. No entanto, apresentam-se marginalizados nas experiências de aprendizagens

direcionadas às crianças de dois a quatro anos. De forma mais radical, naquilo que corresponde às propostas educativas para as crianças de quatro a seis anos, tamanha secundarização, nos permitiu, inclusive, falar do ‘não lugar’ do corpo e movimento nas aprendizagens esperadas para essas crianças.

Esse reconhecimento de que a centralidade atribuída ao corpo e movimento se concentra nas aprendizagens e desenvolvimentos previstos para os bebês, e que, gradativamente, vai perdendo espaço nos processos educativos dos demais grupos etários nos permitiu refletir sobre algumas questões. A valorização hierarquizada das dimensões que compõem os sujeitos, as fragmentações aparentes nos modos de pensar a infância, a antecipação da escolarização, bem como, os distanciamentos entre os planos discursivos e as sistematizações dos OAs, sem sombra de dúvidas, despontaram como principais problemáticas que atravessam a discussão sobre o lugar do corpo e movimento na educação infantil.

A título de ilustração, se partimos da premissa de que falar do lugar do corpo e movimento na educação infantil, implica considerar, entre outras questões, o grupo etário ao qual a criança pertence, podemos argumentar que tal relação representa, na verdade, a manutenção das antigas dicotomias, já amplamente discutidas na educação infantil. Qual seja, o entendimento, por um lado, de cuidados corporais e estímulos motores para o desenvolvimento das crianças de zero a três anos (cuidado), e ênfase nas aprendizagens e desenvolvimento cognitivo para crianças de quatro a cinco (educação), mantendo assim uma fragmentação das perspectivas de cuidado e educação na educação da primeira infância.

Outro aspecto que gostaríamos de destacar diz respeito à relevância que os objetivos de aprendizagens ganharam em nossas análises. No processo de leitura analítica da BNCC e da BCEP, foi notório a relevância desses objetivos para a discussão empreendida. A despeito desses documentos salientarem a centralidade do corpo em suas proposições de organização curricular para a educação infantil, sabemos que é a sistematização deles que impactam mais diretamente nas ações pedagógicas, já que direcionam quais são as aprendizagens esperadas.

Partindo da tese aqui defendida, bem como, dos argumentos acima descritos nos questionamos se essa centralidade relativa, atribuída ao lugar do corpo nos documentos curriculares analisados, também pode ser visualizada no âmbito da intervenção, ou, está

restrita ao plano da prescrição? Deste questionamento, nos sentimos inclinados a refletir sobre os aspectos que, ao atravessarem esses documentos curriculares, interferem direta ou indiretamente na materialização dessas propostas, ou seja, nos modos como são sistematizados o trabalho com o corpo e movimento na educação infantil.

Antes de prosseguir, convém elucidar que apesar dessa reflexão extrapolar os objetivos propostos nesta tese, temos o entendimento de que a discussão sobre os atravessamentos curriculares é importante, pois, nos permite conhecer algumas particularidades de cada contexto. Em outras palavras, o fato deste elemento não compor o escopo da pesquisa, bem como, não contar com a realização de uma pesquisa de campo, não impede que a questão dos atravessamentos seja destacada. Visto que, o próprio fato de perceber a semelhança nos documentos, nos motivou a pensar que nos processos de materialização das bases curriculares as diferenças e particularidades de cada contexto poderiam aparecer.

Assim, ao olhar para os atravessamentos que, de maneira mais direta, têm influenciado o trabalho com o corpo e movimento, sublinhamos dois aspectos importantes percebidos em cada contexto investigado. No caso brasileiro, se destaca a presença da Educação Física como componente curricular das propostas pedagógicas municipais e a inserção de professores de Educação Física na educação infantil. No contexto chileno, sobressaem-se os programas desenvolvidos com finalidades de implementar uma ‘cultura’ de movimento no combate à obesidade e sedentarismo, assim como os materiais e cadernos didáticos pedagógicos com finalidades de orientar os professores para o desenvolvimento de atividades corporais e de movimento com as crianças.

Das análises e reflexões que pudemos empreender a partir desses elementos, gostaríamos de encerrar este texto, apresentando algumas de nossas considerações sobre os temas corpo, movimento e educação infantil nos contextos de Brasil e Chile. Um aspecto que queremos destacar, nos remete à comparação daquilo que identificamos na análise das bases curriculares com a questão dos atravessamentos curriculares. Com base no que mostramos nesta tese, podemos afirmar que Brasil e Chile se aproximam nos discursos presentes nas bases, porém se distanciam nos modos como as tematizações do corpo e movimento nas práticas pedagógicas são atravessadas. Fato curioso é que, em diversos momentos, a análise dos contextos em perspectiva, comparada revelou a ambivalência presente nas constatações daquilo que era semelhante ou distinto entre as realidades investigadas. Quer dizer, em diversas análises

sobre as relações entre corpo, movimento, infância e educação infantil e nas reflexões delas decorrentes, tivemos a impressão que de Brasil e Chile, tanto se assemelham em suas diferenças, como também se diferenciavam em suas semelhanças. Seguindo essa linha de raciocínio, é notório que muitas aproximações que se observam no âmbito discursivo sobre as perspectivas de corpo, movimento, concepções de infância e de educação infantil são oriundas de fontes/referenciais distintos.

Para finalizar nossas reflexões nestas considerações finais, argumentamos que, embora as propostas curriculares e dos objetivos de aprendizagens previstos na bases brasileira e chilenas não especifiquem os aspectos em torno do trabalho pedagógico com o corpo e movimento, nota-se que nos seus respectivos atravessamentos isto pode ser visualizado.

Se no Chile, as discussões e propostas de intervenções com a *corporalidad y movimiento* na educação *parvularia*, passam necessariamente pela dimensão das vivências de jogos e brincadeiras. No Brasil, por outro lado, dado a presença da Educação Física (tanto no plano acadêmico do debate, quanto no plano da intervenção), é notório que, além de vivências com os jogos e brincadeiras, o trabalho com o corpo e movimento na infância também pressupõem a vivência lúdica e experiências com as mais diversas práticas corporais. Entre elas destacamos a dança, a capoeira, os elementos da ginástica, as práticas corporais de aventura, os esportes, entre outras. Dito isso, encerramos este texto com a convicção de que a despeito de não termos aprofundado muitas análises ou respondido todas as questões que emergem da temática aqui discutida, também é papel de uma tese, apresentar novos contextos e cenários que possam figurar como novas possibilidades de pesquisas e reflexões.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Pesquisa (auto)biográfica – tempo, memórias e narrativas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria & empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 201-24.
- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; HONÓRIO FILHO, Wolney. Dois lados de um pós-doutorado: caminhos de aprendizagens (auto)biográficas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; HONÓRIO FILHO, Wolney (Org.). Dossiê: Histórias de Vida e Formação: o uso de (auto)biografias educativas no ensino e pesquisa em Educação. **Revista Poiesis Pedagógica**, v. 8, n. 1, 2010.
- ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: GOULART, Ana Lúcia Faria; FINCO, Daniela. (Org.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 17-36.
- ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana. A infância analisa a educação básica. **Acta Scientiarum. Education**, v.35, n.2, p. 293-300. 2013. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=303328749016> . Acesso em:30 de nov. 2021
- ABRAMOWICZ, Anete. Sociologia da Infância: traçando algumas linhas. **Contemporânea - Revista de Sociologia da UFSCAR**. Disponível em: <https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/653>. Acesso em 29 de set. 2019.
- ABUCHAIM, Beatriz de Oliveira. **Panorama das políticas de educação infantil no Brasil**. Brasília: UNESCO, 2018. 115 p.
- ADLERSTEIN, Cynthia Grimberg. La política pública de la educación parvularia chilena: una mirada desde la historia y su actualidad. **Docencia**. Santiago de Chile, v. XVII, n. 48, p. 30-45, 2012.
- AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história: destruição da experiência e origem da história**. 9ª ed. Trad. de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG; 2005. 188p.
- ALMEIDA, Felipe Quintão. EUSSE, Karen Lorena. Educação Corporal: uma análise comparada entre a Colômbia e a Argentina. **Educación Física y Ciencia**, vol. 20, n. 1, 2018. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=439954642004> .DOI: <https://doi.org/10.24215/23142561e044>. Acesso em Junho 2020.
- _____; Renovação da Educação Física na América Latina: experiências desde o Chile, a Colômbia e a Argentina. In: FILGUEIRAS, Isabel Porto Filgueiras; MALDONADO, Daniel Teixeira. (Org.). **Currículo e Prática Pedagógica de Educação Física Escolar na América Latina**. Curitiba: Editora CRV, 2020, v. 43, p. 15-28.
- ALMEIDA, Felipe Quintão. MORENO, Alberto Doña. Educação Física crítica e epistemologia: uma análise comparada entre Brasil e Chile. **Poiesis – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**. Prelo, Santa Catarina, 2020.

ANTUNES, Fátima. **Políticas educacionais nacionais e globalização: novas instituições e processo educativos**. Braga: Centro de Investigação em Educação – Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho, 2004.

Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020. São Paulo: Moderna, 2020. Disponível em:
<https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2020/10/Anuario-Brasil-eiro-Educacao-Basica-2020-web-outubro.pdf>. Acesso em 20 de nov. 2021

APPLE, Whitman Michael. **Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora**. Petrópolis, RJ : Vozes, 1997.

APPLE, Whitman Michael. A política de conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ARAÚJO, Vânia de Carvalho. **Leitura crítica BNC Movimento pela Base Nacional Comum Balanço preliminar – dezembro/2015**. 2016. Disponível em:
[.https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2015/12/20160121_BNC_leitura_critica_Movimento_Final.pdf](https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2015/12/20160121_BNC_leitura_critica_Movimento_Final.pdf)

ARAYA-PIZARRO, Sebastián C. PASTÉN, Laura Espinoza. Aportes desde las neurociencias para la comprensión de los procesos de aprendizaje en los contextos educativos. **Propósitos y Representaciones**, vol. 8, n.1, 2020. Disponível em <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.312>. Acesso em setembro de 2022.
 ARCE, Alessandra. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância?. In: DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de M. W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 1990

AUAD, D. **Educar Meninas e Meninos: Relação de gênero na escola**. 2.Ed. São Paulo: Contexto, 2006.

AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo: supl. 4, p. 53-60, 2001.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. (Consultora). **Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 05 de dez. 2018.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Síntese analítica das propostas pedagógicas das Redes Municipais de Educação Infantil cadastradas no Sistema Integrado de Monitoramento – SIMEC**, módulo PAR, após setembro de 2014: relatório do projeto “Apoio ao Desenvolvimento de Estratégias de Implementação do Plano Nacional de Educação no Tocante às Políticas Públicas de Educação Básica”. Brasília: UNESCO, MEC, 2014

BARDIN, L. (2011). **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70.

BERTO, Rosianny Campos; FERREIRA NETO, Amarílio; SCHNEIDER, Omar. Infância, educação e educação física: escolarização e educação dos sentidos. In: ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo; SCHNEIDER, Omar (Org.). **Educação Física para a educação infantil: conhecimento e especificidade**. São Cristóvão: Editora UFS, 2008.

BOETTIGER, Andrea. PONCE, M. Cristina. **Tres miradas de la Educación Infantil**. Serie de Hojas para el Jardín para la reflexión de las Comunidades de Aprendizaje de las Unidades Educativas (CAUE), JUNJI, 2016.

BONAL, Xavier. La Educación en tiempos de globalización: ¿Quién de beneficia?. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 108, p. 653-671. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 30 de jul. 2021.

BONITATIBUS, Suely Grant. **Educação comparada: conceito, evolução, métodos**. São Paulo: EPU, 1989

BRACHT, Valter. & Crisorio, Ricardo. (Org.). **A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. São Paulo, Brasil: Autores Associados, 2003.

BRACHT, Valter. **A Educação Física Escolar no Brasil o que ela vem sendo e o que pode ser: Elementos de uma teoria pedagógica para a Educação Física**. Ijuí: Ed. Unijuí. 2019.

BRACHT, Valter; ALMEIDA, Felipe Quintão. Pedagogia Crítica da Educação Física: dilemas e desafios na atualidade. **Movimento**, v.25, n.25001, 1-15. 2019. Disponível em: doi: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.96196>

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Seção 1, p. 13563-577.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/ DPE/COEDI, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. **Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de 0 a 6 anos à educação**. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Lei n. 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 7 fev. 2006a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11274.htm>. Acesso em: 14 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação**. Brasília: MEC/SEB/COEDI, 2006b.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Institui o piso salarial profissional do magistério. Diário Oficial da União. Brasília, 17 jul. 2008. Seção 1, p. 1.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Política de Educação Infantil no Brasil: relatório de avaliação**. Brasília: MEC/SEB, 2009b.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Prevê a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e amplia a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 11 nov. 2009c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 16 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. 2.ed. Brasília: MEC/SEB, 2010.

Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Passo a passo PSE: Programa Saúde na Escola tecendo caminhos da intersetorialidade**. Brasília: Ministério da Saúde, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **A educação infantil nos países do Mercosul: análise comparativa da legislação**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília : MEC/SEB, 2013a.132 p.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de Abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 04 abr. 2013 b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: 11 ago. 2020.

BRASIL. 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, 2013c. p.80-101.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Monitoramento do uso dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil: Relatório Técnico**. Brasília: MEC/SEB, UNICEF, Undime, Ação Educativa, 2013d

BRASIL. Lei nº 13.005/2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 25 jun. 2014. Disponível em:
<<https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Contribuições para a política nacional: avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto**. Curitiba: UFPR; Brasília: MEC/SEB/COEDI, 2015.

BRASIL. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 08 mar. 2016. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm>. Acesso em: 18 ago. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: MEC, 2018. Disponível em:
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_-versaofinal.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2019.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 jun. 2021. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm>. Acesso em: 01 nov. 2021.

BELLEI, Cristián. La más grande reforma institucional en educación desde el retorno a la democracia. Cristián Bellei (coordinador). **La Nueva Educación Pública. Contexto, contenidos y perspectivas de la desmunicipalización**. Universidad de Chile Santiago, 2018

BUSS-SIMÃO, Márcia. **Relações sociais em um contexto de educação infantil: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2012.

BUSS-SIMÃO, Marcia. Experiências Sensoriais, expressivas, corporais e de movimento nos campos de experiências da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil. **Debates em Educação**, n.16, v. 08, 2016.

CAICEO, Jaime. Desarrollo de la Educación Parvularia en Chile. **Revista História da Educação - RHE**. Porto Alegre, v. 15 n. 34 Maio/ago. p. 22-44, 2011

CALIMAN, Luciana Vieira. **A biologia moral da atenção: a constituição do sujeito (des)atento**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2006.

CALVO, Carlos. **Del mapa escolar al territorio educativo: 'diseñando' la escuela desde la educación**. Editora Universidad de La Serena, La Serena: 2016.

CALVO, Carlos. Educación y escolarización: distinción indispensable para el rescate de la intuición en los procesos de aprendizaje. En M. Mendoza, & A. Moreno (Eds.). **Infancia, juego y corporeidad: Una mirada al aprendizaje desde el sur global**, p.124-140). Ediciones de la Junji. 2018.

CALVO, Carlos Muñoz. ¿Qué pasaría si a los niños y niñas se les dejara aprender?. **Polis, Revista Latinoamericana**, v.13, n. 37, 2014, p. 17-39. Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0718-656820140001&lng=es&nrm=iso Acesso em: 10 de agosto de 2021.

CALVO, Carlos Muñoz. **Ingenuos, ignorantes, inocentes**. 1ª ed. Santiago: Ediciones de la Junji; 2017. Disponível em: <https://www.junji.gob.cl/wp-content/uploads/2017/09/Libro-Carlos-Calvo.pdf>. Acesso em: 10 de agosto de 2021

CAMPOS, Maria Malta. Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 148, p. 22-43, jan./abr. 2013.

CAMPOS, Rosânia. A educação das crianças pequenas como estratégia para a contenção da pobreza: análise de iniciativas dos organismos internacionais em curso na América Latina. **Práxis Educativa**, v.4, n.1, p.29-39. 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/894/89415700004.pdf>. Acesso em: 07 de jun. 2021.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Estudos comparados em educação: novos enfoques teórico metodológicos. **Acta Scientiarum**. Maringá, v. 36, n. 1, p. 129-141, Jan.-June, 2014.

CASASSUS, Juan. A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 07-28. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/G84F35T35zrRSv9drSJc6Dz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 de jun. de 2021

CELLARD, André. A Análise Documental. In: POUPART, Jean. et al. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Nasser. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 295-316.

CHÁVEZ, Paulina Ibarra; FUENTES, Claudio. Nuevas ciudadanías en espacios emergentes de participación. **Praxis. Revista de Psicología**, v.2, n.18, p. 65-89. 2010. <https://praxispsy.udp.cl/index.php/praxispsi/article/view/67/54>

CHÁVEZ, Paulina Ibarra. VERGARA, Ana del Solar. **Ser niño y niña en el Chile de hoy La perspectiva de sus protagonistas acerca de la infancia, la adultez y las relaciones entre padres e hijos**. Editora CEIBO: Santiago do Chile, 2017.

CHILE. Ley nº18.962, de 07 de março de 1990. **Ley Organica Constitucional de Enseñanza**. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Santiago, mar. 1990. Disponível em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30330>. Acesso em: 28 mai. 2021.

CHILE. Ley General de Educación. Ley nº 20.370, de 12 de septiembre de 2009. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Santiago, set. 2009. Disponível em: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1014974> . Acesso em: 28/01/2020.

CISTERNAS PACHECO, Nicole; ZEPEDA AGUIRRE, Sandra. Identificando concepciones de infancia: una mirada a los proyectos educativos institucionales. **Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"**, v. 11, n. 2, p. 1-36. 2011. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44720020013>. Acesso em: outubro 2020.

CONVENCIÓN CONSTITUCIONAL. Governo do Chile. Disponível em: <https://www.chileconvencion.cl/>. Acesso em setembro de 2022.

CORSARO, William A. **The Sociology of Childhood**. Thousand Oaks: Pine Forge Press. 1997.

CORSARO, William. 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.

CORSARO, William. **Sociologia da infância**. 2. ed. Tradução de Lia Gabriele R. Reis. Revisão técnica de Maria Letícia B. P. Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, Arlete. **Cenas de meninas e meninos no cotidiano institucional da Educação Infantil: um estudo sobre as relações de gênero**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

CREI. Centro de Referências em Educação Integral. **Sob críticas, a Base Nacional Comum Curricular é aprovada**. Notícia publicada em 15/12/2017. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/sob-criticas-base-nacional-comum-curricular-bncc-e-aprovada/> . Acesso em: janeiro de 2022.

DALE, Roger. A sociologia da educação e o Estado após a globalização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.31, n.113, p.1099-1120. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/J46YWTNSF73jLJqJnLPRL4H/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 07 de jun. 2021.

DALE, Roger. Globalization, knowledge economy and comparative education. **Comparative Education**, v. 41, n. 2, p. 117-149. 2005. Disponível em:

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03050060500150906>. Acesso em: 07 de jun. 2021.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum ” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação?”. **Educação e Sociedade**, v. 25, n.87, p. 423-460. 2004. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/bJbBCJS5DvngSvzwz9hngDXK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 07 de jun. 2021.

DECICINO, Ronaldo. Organizações internacionais - **Conheça as principais instituições multilaterais**. Pesquisa escolar - Geografia. UOL. 2013. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/geografia/organizacoes-internacionais-conheca-as-principais-instituicoes-multilaterais.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 05 de nov. 2021

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução Suely Rolnik Rio de Janeiro: Rio de Janeiro: Editora 34, 1997. v. 4.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. Tradução de Renata Gaspar. Petrópolis: Vozes, 2011.

DURLI, Zenilde. Política do conhecimento oficial para a educação de primeira infância no Brasil e em Portugal. **Revista de Educação Pública**, v. 29, p. 1-20, jan./dez. 2020 DOI: <https://doi.org/10.29286/rep.v29ijan/dez>

FALABELLA, Alejandra. POBLETE, Ximena. Educación Parvularia: entre la pedagogía del juego, el asistencialismo y la escolarización. FALABELLA, Alejandra; GARCÍA-HUIDOBRO, Juan Eduardo (Orgs.) **A 100 años de la ley de Educación Primaria obligatoria: La educación chilena en el pasado, presente y futuro**. Ebooks Patagonia, 2020.

FARIAS, Uirá de Siqueira et al. Análise da produção do conhecimento sobre a educação física na educação infantil. **Movimento**, v.25, e25058, p. 1-17, 2019. ISSN 1982-8918. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.90145>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/90145>. Acesso em: 13 dez. 2019

FARIAS, Uirá de Siqueira et al. Educação física escolar na educação infantil: uma revisão sistemática. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 24, 2021. DOI: 10.5216/rpp.v24.65497. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/pef/article/view/65497>. Acesso em: 14 jan. 2022.

FERRAZ, Beatriz. **Leitura crítica sobre a versão 3 do documento da BNCC para a Educação Infantil**. 2017. Disponível em: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Elx3gOIMYYQJ:basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Parecer_2_Infantil_Beatriz_Mangione_Sampaio_Ferraz.pdf+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=br. Acessado em

FERREIRA, Manuela. TOMÁS, Catarina. “O pré-escolar faz a diferença?” Políticas educativas na educação de infância e práticas pedagógicas. **Revista Portuguesa de**

Educação, 31(2), pp. 68-84, 2018. DOI: 10.21814/rpe.14142

FERREIRA, Antônio Gomes. O sentido da Educação Comparada: Uma compreensão sobre a construção de uma identidade. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 124-138, maio/ago. 2008.

FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti (Org.). **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2000.

FIDALGO, Fernando. A Lógica das Competências: Contribuições Teórico-Methodológicas para Comparações Internacionais. **Pro-Posições**, v. 13, n.1 (37), Jan/abr. 2002

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Betim, MG: CGP Solutions, 2015.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura Municipal de Florianópolis. **A Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis, SC. 2016.

FRANCO, Maria Ciavatta. Quando nós somos o outro: Questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. **Educação & Sociedade**, ano XXI, no 72, Agosto/00

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Autores Associados, 1972.

GAMBOA, Rodrigo; JIMÉNEZ, Gladys; CACCIUTTOLO, Carola. **Motricidad infantil: bases y lineamientos para re-crear con los niños y las niñas trayectorias de placer**. Ediciones Universitarias de Valparaíso. 2019.

GAMBOA, Rodrigo; JIMÉNEZ Gladys; PEÑA N; GAETE, C; AGUILERA, D. Práticas corporales e inovação em educação infantil (0-6 anos): análise crítica desde a mirada de expertos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.40, n.3, p.224-232. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.03.010>

GAMBOA, Rodrigo; ROJAS, C.; SOTO, C.; VARAS, P. Corporeidad, Infancia y Sobreescolarización. In. Gamboa, Rodrigo; Fernández, C. (Org). **Corporeidad y escuela: lógicas que (in)visibilizan inter-subjetividades**. Ediciones Universitarias de Valparaíso. 2020.

GAMBOA-JIMÉNEZ, Rodrigo; BERNAL-LEIVA, M.; GÓMEZ-GARAY, M.; GUTIÉRREZ-ISLA, M.; MONREAL-CORTÉS, C.; MUÑOZGUZMÁ, V. Corporeidad, motricidad y propuestas pedagógico-prácticas en aulas de educación infantil. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v.18, n.1, 1-22. 2020.

GAMBOA, Rodrigo Jiménez; JIMÉNEZ, Gladys Alvarado; FERNÁNDEZ, Constanza Fuentes. Una educación física «otra» pensada desde las infancias. **Revista Retos**, v.45, n.3, 2022. Disponível em:

GARCÍA-HUIDOBRO, Juan Eduardo. (2007). Desigualdad educativa y segmentación del sistema escolar. Consideraciones a partir del caso chileno. *Pensamiento Educativo: Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, v. 40, n. 1, 65-85. 2007. Disponível em: <http://www.pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25489> Acessado dia: 14 de outubro de 2021.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T.T.; GENTILI, P. (Orgs.) **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação/CNTE, 1996. p. 24

GRABIVKER, Marina Gabriela. Los pre-textos y con-textos de la infancia en el Chile actual: Tensiones y desafíos. In: PAREDES, Mariana; MONTEIRO, Lucía (Orgs.). **Desde la niñez a la vejez: Luchas, resistencias y actores emergentes**. Editora CLACSO, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/j.ctvt6rm99.5>

GREGORIO, Marcia Gomes. **Os estudos de educação comparada internacional nos Bancos de Teses e Dissertações da CAPES de 1987 a 2006**, 2009. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011. Acesso em: 30 de maio. 2020.

GOELLNER, Silvana. A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da ‘diversidade’. *Cadernos de Formação RBCE*, 71-83. 2010. Disponível em: <http://www.rbceonline.org.br/revista/index.php/cadernos/article/view/984/556>. Acessado em:

INTEGRA. **Historia y políticas en educación Parvularia**. Fundación Integra, 2019.

JAMES, Allison; JENKS, Chris y PROUT, Alan. **Theorizing Childhood**. Cambridge. Polity Press. 1998.

JIMÉNEZ, Gladys Alvarado. **Actividad física y adulto mayor. Estudio de las percepciones de los participantes de los programas de los municipios de la región de Valparaíso Chile**. Tesis Doctoral. Universidad de Granada. 2015.

JOBIM e SOUZA, Solange. Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Org.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

JOSSO, Marie-Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 373-383, maio/ago. 2006.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo. Cortez, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Currículo e conteúdos específicos da Base Nacional Comum de Educação Infantil**. 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/relatorios-e-pareceres>.

KLIPPEL, Marcos Vinicius. 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.

KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito devir-criança. Revista Educação Pública. 2002. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/2/1/a-infancia-da-educacao-o-conceito-de-vir-crianca>. Acesso em: 08 de ago, de 2019.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade e ignorância: Ensaios de Filosofia e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KRAMER, Sonia. Propostas Pedagógicas e Curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In: **Educação e Sociedade**, Ano XVIII, n.60, dezembro, 1997.

KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZÍLIO, L. C; KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, Sonia. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel. (Orgs.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. 9ª ed. Campinas: Papirus 2007.

KRAMER, Sonia. (Consultoria). **Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil**. (2009). Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1015-subsidios-para-diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-basica&Itemid=30192

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

LA TERCERA. Disponível em: https://web.archive.org/web/20080310232536/http://www.tercera.cl/medio/articulo/0,0,3255_5666_206743274,00.html

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Lingüística **Revista Brasileira de Educação**, n.19. 2002.

LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. Brincadeiras de menina na escola e na rua: reflexões da pesquisa no campo. **Caderno CEDES**, nº 56, vol. 22, abril, 2002.

LISBOA, Ana Paula. O que o Brasil pode aprender com o Chile sobre a primeira infância? Blog da Primeira Infância - Correio Braziliense. Brasília, 2 de novembro de 2018. Disponível

em:<https://blogs.correiobraziliense.com.br/primeirainfancia/2018/11/02/o-que-o-brasil-pode-aprender-com-o-chile-sobre-primeira-infancia/> Acessado em: 23 de março de 2020.

LÓPEZ DE MATURANA, Desirée Luna. El juego como manifestación cuántica: un aproximación a la epistemología infantil. **Polis: Revista Latinoamericana**, v.9, n.25, 2010. Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0718-656820100001&lng=es&nrm=iso . Acesso em: 05 de mar. 2020.

LÓPEZ DE MATURANA, Desirée Luna. Establecimiento de patrones, un pilar fundamental para el juego y el aprendizaje. **Infancia, Educación y Aprendizaje - IEYA**, v. 3, n.1, pp. 194-204. 2017. Disponível em: <http://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/index>. Acesso em: out. 2021

LUZ MARQUÉS, María de la R; OSSES, Sonia B. Neurociencia y educación: una nueva dimensión en el proceso educativo. **Revista Médica Chile**, v.142, n.6. 2014. <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872014000600018>

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, J.; ALFERES, M. Sociologia das políticas educacionais: contribuições de Roger Dale. **Atos de pesquisa em educação**, v. 9, n. 2, p. 392-416. 2014. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4353/0>. Acesso em: 07 de jun. 2021.

MARIN, Jennifer Stephanie Monje. **Políticas públicas de educação infantil no Chile e no Brasil: tensões e tendências sobre a gestão municipal como eixo de qualidade**, 2017. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2017.

MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio. **O lugar da Educação Física na Educação Infantil**. 2018. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação Física), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2018

MATURANA, Humberto. **La democracia es una obra de arte**. Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá, 1997.

MEMÓRIAS DA DITADURA. Ditaduras Militares na América do Sul. Portal Memórias da Ditadura. c2014. Disponível em: <https://memoriasdaditadura.org.br/sequencias-didaticas/ditaduras-militares-na-america-sul/>. Acesso em 20 de nov. 2021.

MEZZARI, Janair. GARBIN, Inelva Maria Favaretto. WENDHAUSEN, Adriana M.P. Educação Física Na Educação Infantil E Suas Diferentes Abordagens: Em Busca De Pistas Bibliográficas. **Motrivivência** Ano XIX, Nº 29, P. 29-54 Dez./2007

MINEDUC, Gobierno de Chile. **Bases Curriculares de la Educación Parvularia**. Santiago: Mineduc, 2002.

MINEDUC, Gobierno de Chile. **Decreto 315**. Reglamenta requisitos de adquisición, mantención y pérdida del reconocimiento oficial del Estado a los establecimientos educacionales de educación parvularia, básica y media. Santiago: Mineduc. 2011.

MINEDUC, Gobierno de Chile. **Ley 20.529 crea el Sistema Nacional de aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su fiscalización**. 2011.

MINEDUC, Gobierno de Chile. **Corporalidad y Movimiento en los aprendizajes. Orientaciones para el desarrollo de actividades motrices, pre-deportivas, deportivas y recreativas, y su importancia en los aprendizajes escolares**. Santiago: MINEDUC, 2013. Disponible em:
<<https://basica.mineduc.cl/textos-de-corporalidad-y-movimiento/>> Acceso em 03 fev. 2020.

MINEDUC, Gobierno de Chile. **Informe Nacional Revisión de las Políticas Educativas en Chile Desde 2004 al 2016**. Santiago: MINEDUC, 2017. Disponible em:
<https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/CBR_Mineduc-WEB.pdf> Acceso em: 30 set. 2021

MINEDUC, Gobierno de Chile. **Bases Curriculares Educación Parvularia**. Santiago: MINEDUC, 2018. Disponible em:
<https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2019/04/Bases-curriculares_Educ-Parv_IMPRESA-v3.pdf> Acceso em: 31 out. 2019.

MINEDUC, Gobierno de Chile. Subsecretaría de Educación Parvularia. **Informe de caracterización de la Educación Parvularia: preliminar 2020 Descripción estadística del sistema educativo asociado al nivel de Educación Parvularia**. MINEDUC. 2020. Disponible em:
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/15030>. Acceso em: 27 nov. 2021

MINEDUC, Gobierno de Chile. MINEDUC. **Marco para la Buena Enseñanza para la Educación Parvularia**. MINEDUC. 2019. Disponible em:
https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2019/08/MBE_EP-Final.pdf
Acceso em: 30 set. 2021

MINEDUC. Ayuda MINEDUC Atención Ciudadana. **JUNJI e Fundación Integra**. 2021. Disponible em:
<<https://www.ayudamineduc.cl/ficha/junta-nacional-de-jardines-infantiles-junji>>.
Acceso em: 18 de out. de 2021.

MORALES, Francisca ahumada. CORTÁZAR, Alejandra Valdés. Institucionalidad para las políticas de primera infancia y resguardo de la calidad de la educación inicial desde la perspectiva de derechos. **DOCENCIA**, v. VXII, n. 48, p.46-58. 2012.

MORENO, Alberto Doña. Colonialidad del conocimiento e infancia lúdica: rescatando los saberes infantiles desde el decir/hacer de los niños. In: MENDOZA, Marcelo prado; MORENO, Alberto Doña (orgs.). **Infancia, juego y Corporeidad**. Junta Nacional de Jardines Infantiles, JUNJI, Santiago: 2018.

MORENO, Alberto Doña. **Educación y caos: del insípido orden escolar al sabroso desorden educativo**. Ediciones de la Junji. Santiago: 2016.

MORENO, Alberto Doña; CALVO, Carlos Muñoz; LÓPEZ de MATURANA, Silvia Luna. Aprender en y desde la motricidad humana: Educación, escuela y mediación pedagógica. **Revista Iberoamericana de educación**, n.62, pp. 203-216. 2013.

MORENO, Alberto Doña; LÓPEZ de MATURANA, Silvia Luna. Ambientes educativos escolares: Una investigación sobre la propensión a aprender en jardines infantiles chilenos. **Estudios Pedagógicos** v. XLI, n. Especial, p.169-180, 2015

MORENO, Alberto Doña; GAMBOA, Rodrigo Jiménez; POBLETE, Carolina Gálvez. La Educación Física en Chile: análisis crítico de la documentación ministerial. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 411-427, abril/junho 2014

MORENO, Alberto Doña. **Percepciones del profesorado universitario en relación a la función de transformación social de la educación física como asignatura del currículum escolar: el caso de Chile**. Tesis (Doctoral). Universidad de Granada. 2011

MORENO, Alberto Doña. Colonialidad del conocimiento e infancia lúdica: rescatando los saberes infantiles desde el decir/hacer de los niños. In Mendoza, Marcelo; MORENO, Alberto (Orgs). **Infancia, juego y corporeidad: Una mirada al aprendizaje desde el sur global**. Ediciones de la Junji, 2018.

MORENO, Alberto Doña; CAMPOS, M.; ALMONACID, A. Las funciones de la educación física escolar: una mirada centrada en la justicia social y la reconstrucción del conocimiento. **Estudios Pedagógicos**, vol. esp. 38, p. 13-26. 2012. Disponible em: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000400002>

MOURA, Diego Luz; COSTA, Kamilla Ribeiro Nunes; ANTUNES, Marcelo Moreira. Educação física e educação infantil: uma análise em seis periódicos nacionais. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n.1, p. 182-195, jan./mar. 2016.

NOGUEIRA, Luciana; DIAS, Juciele Pereira . Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Sentidos em disputa na lógica das competências. **Revista Investigações**, v. 31, n.2, Dezembro/2018

NÓVOA, Antonio. Modelos de análise em educação comparada: o campo e a carta. (mimeo, tradução do artigo publicado na **Revista Les Sciences** de l'education pour l'ère nouvelle, n.2-3/1995). Tradução: Ana Isabel Madeira.

NÓVOA, Antonio; CATANI, Denice Bárbara. Estudos Comparados sobre a Escola: Portugal e Brasil (séculos XIX e XX). In I CONGRESSO BRASILEIRO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. **Anais do I Congresso Brasileira da História da**

Educação. 2000. Disponível em:

http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/028_antONIO_denice.pdf

Acesso em: 18 de abril de 2020.

NUNES, Kezia Rodrigues e NETO, Amarílio Ferreira. Os currículos da Educação Física na educação infantil em Vitória, ES (1991-2007). **Rev. Diálogo Educação**, 12(36), 485-507, 2012. Disponível em:

<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4648>. Acesso em: maio de 2020.

OCDE. **Educação e cuidado na primeira infância: grandes desafios, educação e competência.** Brasília: Unesco; Ministério da Saúde, 2002. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136283POR.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2021.

OLIVEIRA, Nara Rejane Cruz de. Concepção de infância na Educação Física brasileira: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte.** Campinas, Vol. 26, n. 3, p. 95-109, maio de 2005.

ORTEGA, Francisco; ZORZANELLI, Rafaela. **Corpo em evidência. A ciência e a redefinição do humano.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

PAGNI, Pedro Angelo. Infância, Arte de Governo Pedagógica e Cuidado de Si.

Educação & Realidade, v. 35, n. 3, p. 99-123. 2010. Disponível em:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227078007>. Acesso em: 02 de dez. 2019.

PARDO, Marcela. OPAZO, María José. RUPIN, Pablo. Escolarización de la Educación Parvularia en Chile: consensos entre actores del campo sobre su definición, causas y proposiciones. **CALIDAD EN LA EDUCACIÓN**, n. 54, p. 143-172. 2021.

PAVEZ SOTO, Iskra. Los derechos humanos de la infancia desde una perspectiva de género. **Revista Política Pública**, v.1. 2007.

PEÑA OCHOA, Monica. Hacia una Recuperación de la Subjetividad en el Proceso de Conocer en el Contexto Escolar: la pregunta por el saber en niños y niñas de educación básica chilena. **Estudios Pedagógicos**, v. 36, n.2, p. 195-211. 2010.

PERALTA, María Victoria Espinosa. El derecho de los más pequeños a una pedagogía de las oportunidades en el siglo XXI. **Revista Iberoamericana de Educación**. n. 47, p. 33-47, 2008.

PERALTA, María Victória. El futuro de la educación inicial iberoamericana: calidad desde la construcción de currículos en una perspectiva de posmodernidad. In: PALACIOS; Jesús; CASTAÑEDA, Elsa (Orgs.). **La primera infancia (0-6 años) y su futuro.** Fundación Santillana. 2011.

PERALTA, Maria Victoria Espinosa. Un análisis del desarrollo curricular de la educación parvularia chilena: ¿cuánto se ha avanzado? Reflexiones pedagógicas.

Docencia. Santiago de Chile, v. XVII, n. 48, p. 30-45, 2012.

PERALTA, María Victoria Espinosa. Ciento cincuenta años de los inicios de la educación parvularia pública en Chile. **Revista Enfoques Educativos**, v.12, n.1, p. 127-156. 2016.

PERALTA, María Victoria. ¿Cuáles son los principales aspectos a tener en cuenta en el diálogo planteado entre las neurociencias contemporáneas y la educación? **Neurociencias y Educación Infantil**. 2018.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999. 90 p.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PICELLI, Luciyelena Amaral. **Produção científica sobre Educação Infantil nos Programas de Pós-graduação em Educação Física no Brasil**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia/MG, 2002

PROUT, A. Reconsiderando a Nova Sociologia da Infância. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n. 141, 729-750. 2010. Disponível em:
<https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000300004>

RICARDO, Elio Carlos. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 605 - 628, maio/ago. 2010.

RICHTER, Ana; SANTOS, C.; VAZ, Alexandre Fernandez. Concepções de Corpo nos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (MEC–2009). **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v.26, n.1. 2018. Disponível em:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6584763>

RICHTER, Ana Cristina; BASSANI, Jaison; VAZ, Alexandre Fernandez. Entrevista com Manuel Jacinto Sarmiento: infância, corpo e educação física. Florianópolis, **Cadernos de Formação da RBCE**, p. 11-37, 2015.

RIZZINI, I. Crianças e menores – do pátrio poder ao pátrio dever: um histórico da legislação para a infância no Brasil. In: RIZZINI, I; PILLOTTI, F (Org.). **A arte de governar as crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância. 3ed., São Paulo: Cortez, 2011.

RIZZO, Gilda. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

RNPI. Rede Nacional Primeira Infância. **Plano Nacional pela primeira infância**. RNPI: Brasília, 2020. Disponível em:
<<http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2020/10/PNPI.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2021.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia**. 1998. Tese

(Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 1998.

ROCHA, Eloisa Acires Candal(1998). **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia** (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas. 1998. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251307>

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Diretrizes educacionais-pedagógicas para a educação infantil. In: FLORIANOPOLIS. **Orientações curriculares para a Educação Infantil da rede municipal de Florianópolis**. p, 12-23, 2012

ROCHA, Jerusa Machado. Neurofenomenologia: em busca de um método de investigação da consciência ou neurofenomenologia: investigando a consciência. **Revista Departamento de Psicologia**, vol.14, n.2, p. 111-128. 2002

ROCHA, Maria Celeste Rocha. **Forma escolar, educação física e educação infantil: (im)pertinência**, 2011. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos, 2011.

ROCHA, Maria Celeste Rocha. Por uma Educação Física da educação infantil: um relato de experiência acerca da construção de um trabalho integrado no CMEI. **Cadernos de Formação RBCE**, v.6, n.1, p. 69-79, mar. 2015.

ROCHA, Maria Celeste. Surfe na Educação Infantil: uma experiência radical. In: SILVA, Bruno Allan Teixeira; MALDONADO, Daniel Teixeira; OLIVEIRA, Leandro Pedro. (Orgs.). **Manifestações Culturais radicais nas aulas de Educação Física escolar**. Curitiba: Editora CRV, 2016, v. 15, p. 11-189

ROCHA, Maria Celeste; MACHADO, Thiago da Silva ; OLIVEIRA, Sandra Regina Barboza. Capoeira na educação infantil: brincando com os saberes da cultura afro-brasileira. In: NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira; MALDONADO, Daniel Teixeira. (Org.). **Práticas pedagógicas inovadoras nas aulas de Educação Física escolar: indícios de mudança 2**. Curitiba: Editora CRV, 2017, v. 32, p. 11-240.

ROCHA, Maria Celeste. A constituição da docência com a Educação Física na Educação Infantil: ofício feito de saberes e de encontros. In: MELLO, André da Silva; CAMARGO, Maria Cecília da Silva. (Org.). **Seminário de Formação Docente e Práticas Pedagógicas com a Educação Infantil**. Vitória: UFES, 2018, p. 60-65.

ROCHA, Maria Celeste; MACHADO, Thiago da Silva ; COSTA, Diogénes. Guarnier; BAUDSON, Vanessa. Brincadeiras na Educação Infantil: uma questão de gênero. In: MALDONADO, Daniel Teixeira; FARIAS, Uirá de Siqueira; NOGUEIRA, Valdilene Aline. (Org.). **Os professores como intelectuais: Novas perspectivas didático-pedagógicas na Educação Física escolar brasileira**. Curitiba: Editora CRV, 2018, v. 34, p. 11-312.

ROCHA, Maria Celeste; ALMEIDA, Felipe Quintão; MORENO, Alberto Doña. Educação Física e Educação Infantil: primeiros diálogos com o contexto chileno. In: FILGUEIRAS, Isabel Porto Filgueiras; MALDONADO, Daniel Teixeira. (Org.). **Currículo e Prática Pedagógica de Educação Física Escolar na América Latina**. Curitiba: Editora CRV, 2020, v. 43, p. 79-89.

ROCHA, Maria Celeste. Sobre la enseñanza de la educación física con niños de cero a tres años en educación infantil: un informe de experiencia. In: ACOSTA, Fernando; SMYTH, Leonardo Gómez (Orgs.). **Contribuciones de la educación física al profesorado de Educación Inicial : infancias en juego**. Buenos Aires: Universidad de Flores, 2021, p. 224-243.

ROCHA, Maria Celeste. Educação Física e Linguagem: relatando experiências vivenciadas na Educação Infantil. In: MALDONADO, Daniel Teixeira; FARIAS, Uirá de Siqueira; NOGUEIRA, Valdilene Aline. (Orgs.). **Linguagens na Educação Física Escolar: Diferentes formas de ler o mundo**. Curitiba: Editora CRV, 2021, v. 44, p. 137-152.

ROCHA, Maria Celeste, ALMEIDA, Felipe Quintão e DOÑA, Alberto Moreno. A produção do conhecimento da Educação Física sobre Educação Infantil como tema de pesquisa. **Educación Física y Ciencia**, vol. 23, nº.2, 2021. doi: <https://doi.org/10.24215/23142561e171>

RODRIGUES, Karolina Sarmento. A inserção do professor de educação física na educação infantil no estado do Espírito Santo. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

ROJAS, Jorge Flores. **Historia de la infancia en el Chile republicano 1810-2010**. 2ª ed. Santiago: Ediciones de la JUNJI, 500 p. 2016.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, Estado e política de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n.115, p. 25-63. 2002. Disponível em: Acesso em: 11 dez. 2020.

ROSEMBERG, Fúlvia. Programa da Educação Infantil brasileira contemporânea. In: SIMPÓSIO EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUINDO O PRESENTE, Brasília. Anais... Brasília: UNESCO Brasil, 2003. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000311.pdf>>. Acesso em: 11 dez. 2020.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução de Alexandre Salvaterra. Consultoria, supervisão e revisão técnica: Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTIBAÑEZ, Dimas. Avances y transformaciones en la educación inicial en Chile: Riesgos y desafíos de un derecho inconcluso. In: TORRES, Osvaldo (Org.). **Niñez y Ciudadanía**. Pehuen: 2011. SILVA, Benjamín. FIGUEROA, Carolina. SANDOVAL,

Geraldine. **Transformando vidas y construyendo la historia de la Educación Parvularia**. Fundación Integra, 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências, in Sarmento, Manuel Jacinto e Gouvêa, Maria Cristina Soares de (org.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis. Vozes (17-39). 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Entrevista com Manuel Jacinto Sarmento: infância, corpo e educação física. Entrevista concedida a Richter, A. C., Bassani, J., & Vaz, A. F. **Cadernos de Formação da RBCE**, Florianópolis, v.6, n.2,11-37. 2015. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2182>

SARMENTO, Manuel Jacinto. Crianças: educação, culturas e cidadania activa Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **Perspectiva**, v. 23, n. 01, p. 17-40, 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, M. C. S. (Orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p 1-30.

SARMENTO, Manuel Jacinto; MARCHI, Rita de Cássia. Radicalização da infância na segunda modernidade: Para uma Sociologia da Infância crítica. **Revista Configurações**, v.4. 2008. Disponível em: <http://journals.openedition.org/>. Acesso em: 17 de abr. 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, Romilda Teodora; GARANHANI, Marynelma Camargo (Orgs.). **Sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013. p. 13-46.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013. 474 p.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema nacional de educação e plano nacional de educação**. Campinas: Autores Associados, 2014. 118 p.

SAYÃO, Deborah. Thomé. Educação física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, ano XI, n. 13, p. 221-238, nov. 1999.

SCHNEIDER, Sergio; SCHIMITT, Cláudia Job. O uso do método comparativo nas Ciências Sociais. **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre, v. 9, p. 49-87, 1998.

SEGOVIA-CUELLAR, Andrés. Neurofenomenología. Proyecto para una ciencia de la experiencia vivida. **Revista Colombiana de Psiquiatria**, vol. 41, n.3. 2012. Disponível em:http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502012000300014. Acesso em: setembro de 2022.

SERRA. Secretaria Municipal de Educação / Departamento de Ensino. **Orientação Curricular de Educação Infantil e Ensino Fundamental**: articulando saberes, tecendo diálogos. Serra: ABBA Gráfica e Editora, 2008.

SHIROMA, E. O. Redes sociais e hegemonia: apontamentos para estudos de política educacional. In: AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; LARA, Angela Mara de Barros (Org.). **Políticas para a educação: análises e apontamentos**. Maringá: Eduem, 2011. p. 15-38.

SHRIEWER, Jürgen. **Pesquisa em educação comparada sob condições de interconectividade global**. São Leopoldo: Oikos, 2018.

SILVA, Petronilla Beatriz Gonçalves. Educação Comparada no contexto da globalização, considerando a diversidade. In **Educação Comparada na perspectiva da globalização e autonomia**. Org. Werlwo, F. O. C., Castro, M. L. S. São Leopoldo. Ed. Unisinos. 2000.

SILVA, Edilayne Fernandes; PINHEIRO, Maria do Carmo Morales. A Educação Infantil Como Campo De Conhecimento E Suas Possíveis Interfaces Com A Educação Física. **Revista Pensar A Prática**, V. 05, 2002.

SILVA, Sérgio Gomes. Oliver Sacks e a neurofenomenologia do Self. **Revista Latinoamericana de psicopatologia**, vol.14, n.3, 2011. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1415-47142011000300004>. Acesso em agosto de 2022

SILVA, Divino José. Vaz, Alexandre Fernandez. A Emergência do sujeito cerebral e suas implicações para a educação. **Childhood & philosophy**, vol. 12, núm. 24, pp. 211-230, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5120/512055734002/html/> . Acesso em agosto de 2022

SIROTA, R. Emergência de uma nova sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

SOUZA, Donaldo Bello; MACEDO, Lia Ciomar Macedo. Reforma do Estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: A gestão política dos Sistemas Públicos de Ensino pós-LDB 9.394/96. **Ensaio de Avaliação de Políticas Públicas Educacionais**, v.12, n.45, p. 925-944. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/6DcY5hJVYHYGQ4pHG6Cz3qQ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 25 de nov. 2021

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A teoria da agenda globalmente estruturada para a educação e sua apropriação pela pesquisa em políticas educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 32, n. 2, p. 463 - 485. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/63947>. Acesso em: 07 de jun. 2021.

STEIN, Ivan et al. Educação Física na Educação Infantil: uma revisão sistemática. **CINERGIS**. Vol. 16, n.4, outubro, 2015

STEMMER, Márcia Regina Goulart da Silva. **Educação Infantil e pós-modernismo: a abordagem Reggio Emilia**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade

Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2006.

TAPIA, Ivonne Marlene Martínez. **Diseño y aplicación de un módulo de neurociencias para educadoras de párvulos: cambio de actitudes respecto de la disciplina.** Tesis de Grado en Magíster. Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales. Santiago, 2013.

TAVARES, Léia. As relações internacionais e os organismos multilaterais. Nova Escola. 2009. Disponível em:
<https://novaescola.org.br/conteudo/2313/as-relacoes-internacionais-e-os-organismos-multilaterais>. Acesso em: 05 de nov. de 2021

TORO, Sergio. Didáctica de la motricidad, una propuesta desarrollada en relación a la infancia. **Estudios Pedagógicos**, v.38, n.1, 45-57. 2012. Disponível em:
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000100002>

UNESCO. **Sistema de Informação de Tendências Educacionais da América Latina: Subeixo Educação Infantil.** Disponível em:
https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs_pt/sub-eje_-_nivel_inicial_-_pt.pdf Acesso em: 04 de nov. 2021

VALENZUELA, Juan Miguel. LABARRERA, Pía. RODRÍGUEZ, Paula. Educación en Chile: entre la continuidad y las rupturas: principales hitos de las políticas educativas. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 48, p. 129-145, 2008.

VARELA, Francisco Javier. Neurophenomenology: A methodological remedy to the hard problem. **Journal of Consciousness Studies**, v. 3, n. 4, p. 330-350, 1996.

VAZ, Alexandre Fernandez. Avaliação em Educação Física na Educação Infantil: notas para discussão. **Cadernos de Formação RBCE**, v.8, n.2, p. 95-104, set. 2017. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2299>

_____. Dos corpos infantis em ambientes educacionais. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 9, n.2, p. 47-56, set. 2018. Disponível em:
<http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2352>

VERGARA, Ana Del Solar. Guardianes del valor: peligrosidad e higiene moral en niños y jóvenes de sectores pobres de Santiago. In: PINZÓN, G. C; GARAY, Y; SUÁREZ, R. (Orgs.), **Para cartografiar la diversidad de los jóvenes**. Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia. 2008.

VICENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-48, jun. 2001.

VILA VELHA, Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Pedagógica da Educação Infantil do Município de Vila Velha: desvelado histórias... produzindo saberes.** Vila Velha/ES, 2008.

VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação. **Educação infantil: um outro olhar.** Gerência de Educação Infantil, Vitória (ES): Multiplicidade, 2006. 104 p.

VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de Vitória/ES**. Vitória: Secretaria de Educação de Vitória, 2020.

VOLTARELLI, Monique Aparecida. **Estudos da infância na América do Sul: pesquisa e produção na perspectiva da Sociologia da infância**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2017

VOLTARELLI, Monique Aparecida. Educação, contextos culturais e infância: diálogos com as produções sul-americanas. **EccoS Revista Científica**, n. 50, p. 1-24, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/715/71566372006/html/>. Acesso em: set. 2020.

VOLTARELLI, Monique Aparecida; NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. A infância na América Latina: aportes do campo dos Estudos da Infância em Argentina, Brasil e Chile. **Sociedad e Infancias**, n.3 p. 211-235. 2019. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.5209/soci.63789>. Acesso em nov. 2021