

## Corpo e movimento e o projeto político-pedagógico na educação infantil: tensões na relação com a BNCC e o RCG

### RESUMO

Neste artigo tem-se o objetivo de discorrer sobre as possíveis tensões na relação entre proposições relativas ao corpo e movimento no processo de elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) para a Educação Infantil (EI) à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Referencial Curricular Gaúcho (RCG), considerando-se a parte específica da EI dos documentos. Para tanto, fez-se uma análise documental, em diálogo com alguns referenciais da área sobre a temática, abrangendo elementos referentes à construção do PPP e sua relação com o currículo da escola, o currículo na EI e a Educação Física, além do corpo e o movimento e a EI. Nessa análise, observou-se que parece haver tensões na elaboração dos PPP e dos currículos em relação ao corpo/movimento, de acordo com as concepções, muitas vezes ambíguas, contidas na BNCC e reafirmadas no RCG.

**PALAVRAS-CHAVE:** Corpo e movimento; Projeto político-pedagógico; Educação infantil; Base nacional comum curricular

### Heloisa Elesbão

Mestra em Educação Física  
Universidade Federal de Santa Maria,  
Programa de Pós-Graduação em  
Educação Física, Centro de Educação  
Física e Desportos,  
Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil  
elesbaoheloisa@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0001-5322-2510>

### Maria Cecília da Silva Camargo

Doutora em Ciências do Movimento  
Humano  
Universidade Federal de Santa Maria,  
Departamento de Desportos Individuais,  
Centro de Educação Física e Desportos,  
Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil  
mceciliacg6@hotmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-5542-4009>

## **Body and movement and the political-pedagogical project in childhood education: tensions in the relationship with BNCC and RCG**

### **ABSTRACT**

This article aims to discuss the possible tensions in the relationship between propositions related to the body and movement in the process of preparing Political-Pedagogical Projects (PPP) for Early Childhood Education (EI) in the light of the National Common Curricular Base (BNCC) and the Gaúcho Curriculum Reference (RCG), considering the specific EI part of the documents. To this end, a documentary analysis was carried out, in dialogue with some references in the area on the subject, covering elements related to the construction of the PPP and its relationship with the school curriculum, the curriculum in EI and Physical Education, in addition to the body and the movement and IS. In this analysis, it was observed that there seems to be tensions in the preparation of the PPP and the curricula in relation to the body/movement, according to the concepts, often ambiguous, contained in the BNCC and reaffirmed in the RCG.

**KEYWORDS:** Body and movement; Political-pedagogical project; Child education; Common base national curriculum

## **Cuerpo y movimiento y el proyecto político pedagógico en la educación infantil: tensiones en la relación con BNCC y RCG**

### **RESUMEN**

Este artículo tiene como objetivo discutir las posibles tensiones en la relación entre proposiciones relacionadas con el cuerpo y el movimiento en el proceso de elaboración de Proyectos Político-Pedagógicos (PPP) de Educación Infantil (EI) a la luz de la Base Curricular Nacional Común (BNCC) y la Referencia Curricular Gaúcho (RCG), considerando la parte específica de la IE de los documentos. Para ello, se realizó un análisis documental, en diálogo con algunos referentes en el área sobre el tema, abarcando elementos relacionados con la construcción del PPP y su relación con el currículo escolar, el currículo en IE y Educación Física, además al cuerpo y al movimiento y es. En este análisis, se observó que parece haber tensiones en la elaboración del PPP y los currículos en relación al cuerpo/movimiento, según los conceptos, muchas veces ambiguos, contenidos en el BNCC y reafirmados en el RCG.

**PALABRAS-CLAVE:** Cuerpo y movimiento; Proyecto político-pedagógico; Educación infantil; Base nacional común curricular

## INTRODUÇÃO

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), a Educação Infantil (EI) é a primeira etapa da Educação Básica (EB). E conforme a mesma lei, a Educação Física (EF) é considerada componente curricular obrigatório da EB e deve ser incluída no Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas.

É preciso destacar que a organização pedagógica da EI não se configura de maneira disciplinar, no entanto, com a presença central do corpo e do movimento e dos jogos e brincadeiras no trabalho junto a EI, a EF acaba por obter maior reconhecimento e espaço nessa etapa (MELLO et al., 2016). Considerando-se que a lógica de organização da EI não contempla a fragmentação de um trabalho por áreas do conhecimento, optou-se por fazer uso da expressão corpo/movimento para tratar do espaço que seria destinado à EF. Essa opção nos parece mais adequada ao contexto regional e local que, de modo predominante, não assegura a presença de um professor especialista de EF nessa etapa da EB.

Este texto não inaugura a discussão, já presente nas produções de: Pandini-Simiano e Buss-Simão (2016), ainda que de forma tangencial; de Mello et al. (2016); de Barbosa, Martins e Mello (2019) e Silva et al. (2019), nas quais estão presentes considerações sobre corpo e movimento, e no documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em suas diferentes versões, há a referência orientadora para a elaboração dos PPP para a etapa inicial da EB. No entanto, neste texto, consideramos as especificidades do contexto regional gaúcho, agregando o Referencial Curricular Gaúcho (RCG) (RIO GRANDE DO SUL, 2018), que corresponde a uma versão adaptada da BNCC à realidade do estado do Rio Grande do Sul, e ainda a condição de presença do(a) professor (a) de EF na EI como não usual.

A partir disso, o objetivo deste estudo<sup>1</sup> foi apresentar as considerações sobre as tensões existentes na relação entre proposições relativas ao corpo e movimento no processo de elaboração de PPP para a EI à luz da BNCC e do RCG, considerando a parte específica da EI dos documentos<sup>2</sup>

## CAMINHO METODOLÓGICO

O caminho metodológico adotado neste estudo foi a análise documental (CELLARD, 2012), reconhecida como um importante mecanismo de pesquisa, pois os documentos são considerados uma fonte relevante no processo investigativo, possibilitando inúmeras perspectivas para sua realização. Neste caso específico, realizamos a análise de documentos públicos, que têm como característica, muitas vezes, a complexidade, o volume e a variedade, exigindo uma leitura minuciosa, analítica e cuidadosa (CELLARD, 2012), além de observar o contexto e o momento político em que foram produzidos.

Para tanto, realizamos a análise documental junto à versão final disponível da BNCC (BRASIL, 2018) e do RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2018). Com o intuito de dar maior potencialidade à análise dos documentos, agregamos à discussão bibliografias consideradas referência acerca da temática do PPP e do corpo e movimento relacionado à EI.

## PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO

---

1 Este artigo é um recorte de uma dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), sendo registrado sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética 16345619.6.0000.5346 e aprovado pelo parecer 3.470.458. O estudo contou com o financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

2 Ao longo do texto, sempre que nos referirmos a BNCC e ao RCG estaremos nos remetendo a parte específica da EI.

A construção do PPP é um processo que exige empenho de toda a comunidade escolar, pois não basta a simples elaboração de um documento, mas é necessário fazer com que a escola adote um processo de ação-reflexão em conjunto, assumindo a real importância desse processo no desenvolvimento de um trabalho junto à escola, visando a uma prática consciente e de qualidade (BUSSMANN, 2004).

O PPP é muito mais que o agrupamento de planos de ensino e de outras inúmeras ações na escola. Ele é construído com o intuito de que a escola defina um rumo a seguir — uma intenção, um compromisso. Dessa maneira, não é um documento que possa ser construído para ser guardado ou apenas para ser enviado às secretarias de educação como simples cumprimento de funções burocráticas. Ele é muito mais do que isso, pois está ligado e intimamente relacionado ao compromisso social e político da escola (VEIGA, 2004).

Diante disso, o PPP está ligado à organização do trabalho pedagógico da escola de duas maneiras: a primeira, em relação à escola, em sua totalidade; e a segunda, relacionada à organização do trabalho em sala de aula (VEIGA, 2004). Sua elaboração é um desafio, pois é preciso que se entenda e considere o projeto como algo inacabado, ou seja, que está em constante construção e reformulação, em que os resultados aparecerão gradativamente e de maneira mediata (BUSSMANN, 2004).

A LDB (BRASIL, 1996), em seu artigo 13º, estabelece que “os docentes incumbir-se-ão de: I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino [...]”. Sendo assim, a participação dos professores, nessa construção, é obrigatória e estabelecida por lei. A partir disso, entendemos que os professores precisam compreender que o PPP irá orientar sua prática pedagógica, ou seja, incidirá sobre a maneira como irão se relacionar com as crianças<sup>3</sup> e o modo com que desenvolverão seu trabalho com elas.

A construção de uma proposta pedagógica que venha a ser um documento de referência para o trabalho a ser realizado na escola é essencial na busca de uma educação de qualidade. A participação de toda a comunidade escolar (crianças, pais, professores, funcionários e direção da escola) é necessária para que haja convergência nas correntes teóricas a serem seguidas, ou seja, que sirvam de base para a elaboração dos conceitos de educação, de criança, de processo de ensino e aprendizagem, em suma, do cidadão que será formado (BARBOSA; HORN, 2008).

O currículo, por sua vez, também é um elemento importante dentro dessa organização escolar, pois implica, indispensavelmente, na interação entre as pessoas que possuem determinado objetivo em comum e uma base teórica que as sustente (VEIGA, 2004). A construção do currículo

---

3 Os estudos que têm como tema a EI não costumam utilizar os termos aluno(s) e/ou estudante(s), e sim fazem uso do termo criança(s). Diante disso, adotaremos o termo criança como padrão, independente do termo utilizado pelos autores parafraseados. Somente nos casos que possam vir a ocorrer dentro de citações diretas manteremos o termo utilizado pelos autores.

estabelece algumas ações futuras acerca da prática pedagógica, delimitando os espaços e papéis de cada um dos elementos do processo educativo: como será utilizado o tempo na escola; a maneira com que as diferentes áreas trabalharão em conjunto; quais conteúdos serão desenvolvidos; normas, técnicas e procedimentos, tanto didáticos quanto de avaliação; além dos valores a serem projetados pela instituição (PINHEIRO, 2002). Portanto, o currículo não é neutro, nele está imbricada e é expressa uma cultura (VEIGA, 2004).

Concordamos com Veiga (2004) de que não é possível separar o currículo de seu contexto social, convergindo com a afirmação de Sacristán (2000, p. 21), pois, “[...] modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza-se, enfim, num contexto, que é o que acaba por lhe dar o significado real”.

A partir de alguns referenciais (BRASIL, 1996; ARROYO, 2007; MOREIRA; CANDAU, 2007; SILVA, 1999) Neira (2008, p. 66) menciona que “[...] é possível afirmar que o currículo é influenciado por pressupostos teóricos que fundamentam os conhecimentos a serem ensinados e que subsidiam a ação pedagógica [...]”. Além disso, conforme Sacristán (2013, p. 20), “desde suas origens, o currículo tem se mostrado uma invenção reguladora do conteúdo e das práticas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem [...]”, ratificando o entendimento de que o currículo acaba por ditar e estruturar a maneira com que a escolarização irá se organizar, de modo a condicionar a forma como se vive nas escolas, as práticas pedagógicas a serem utilizadas, além da imposição e transmissão de normas e regras.

Quando há uma ação na direção de definir o currículo, está presente uma descrição das funções da própria escola, levando em conta um dado momento histórico e social, o nível ou modalidade de ensino em questão, além de outros aspectos institucionais a serem considerados (SACRISTÁN, 2000).

Assim, ao realizar a construção de um currículo é preciso “[...] partir de pistas do cotidiano e de uma visão articulada de conhecimento e sociedade [...]” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 36). Portanto, as autoras declaram que o currículo não pode ser elaborado de maneira prévia, devendo ser construído em ação, ou seja, por meio de uma articulação entre o tradicional e o novo.

No entanto, conforme Arroyo (2016), aos poucos os currículos e as diretrizes curriculares foram se reduzindo à transmissão de conteúdos, domínios e habilidades que possibilitaram uma quantificação e, em consequência, uma avaliação, esquecendo, que eles são, na verdade, uma síntese da cultura. O autor reafirma que os currículos devem trazer a síntese da cultura e, além disso, “[...] que todo conhecimento é uma produção da cultura humana e que os corpos são produtores e expressões da cultura - culturas corpóreas [...]” (ARROYO, 2016, p. 20). Assim, se as identidades escolhidas pela escola irão servir de base para a construção do currículo, é pertinente pensarmos que tipo de prática queremos desenvolver em nosso cotidiano, a partir das concepções sociais que iremos empregar em nossa organização curricular.

Mediante as considerações apresentadas sobre o processo de produção do PPP e a construção do currículo escolar, passamos a discutir a EF no currículo da EI.

## **O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A EDUCAÇÃO FÍSICA**

Conforme previsto no artigo 26 da LDB (BRASIL, 1996, s/p):

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas

características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Ainda de acordo com a LDB (BRASIL, 1996), em seu artigo 3º, a “[...] educação física, integrada à proposta pedagógica da escola é componente curricular obrigatório da educação básica [...]”. Sendo, com isso, obrigatória sua existência na EI. Entretanto, nessa lei não fica estabelecida a obrigatoriedade de um professor devidamente formado em EF para ministrar as aulas dessa disciplina. A consequência é que muitos municípios e/ou estados não preveem/asseguram professores de EF para atuar nessa etapa de ensino (SILVEIRA, 2015).

Reconhecemos que a organização do trabalho pedagógico da EI é diferente das demais etapas da educação básica, pois não se organiza de maneira disciplinar (SILVEIRA, 2015). Por outro lado, a EF assume grande importância na Educação Básica, e como componente curricular obrigatório que é, deve garantir seu espaço assim como as demais disciplinas escolares. Ainda que a EI tenha uma configuração curricular de caráter interdisciplinar, a EF possui participação necessária nessa etapa escolar, vindo a contribuir para o desenvolvimento da cultura corporal (OLIVEIRA; MARTINS; PIMENTEL, 2013).

Ao se pensar sobre as rotinas e a ordem das atividades diárias é preciso fazer um reconhecimento do grupo de crianças. Assim, o professor pode começar a observar o modo de brincar das crianças, do que brincam, atividades de que mais gostam, seus espaços favoritos, espaços/tempos em que estão mais agitados e/ou tranquilos, contexto social no qual estão inseridas, entre outras possibilidades de observação, para, com essas informações, organizar o espaço/tempo da EI (BARBOSA; HORN, 2001). Assim, quando as escolas de EI elaboram seus currículos e práticas pedagógicas é necessário que levem em conta a realidade de suas crianças, entendendo-as como sujeitos culturais, que estão em contínuo processo de produção e reconstrução (NEIRA, 2008).

As crianças, de acordo com Neira (2008, p. 68), “[...] não são apenas frutos da escola, nem dos currículos, da docência ou do sistema de ensino”. As crianças são fruto de uma gama de experiências culturais que auxiliam sua construção identitária. Por sua vez, os responsáveis pela elaboração dos currículos “[...] atribuem determinadas identidades às crianças que frequentam a escola, a partir de um emaranhado de situações” (NEIRA, 2008, p. 68), e o que resulta desse processo é quase uma classificação das crianças e a consequente definição do que seria adequado ensinar a elas na escola. Não há espaço, nessas condições, para se pensar em protagonismo infantil.

O RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 22), por sua vez, pauta sua concepção de educação “[...] como processos em constante transformação”. Assim, esse documento volta seu olhar para as crianças de maneira integral, comprometendo-se a “[...] compreender o desenvolvimento integral do sujeito (físico, intelectual, emocional, afetivo, social e cultural), que permita as formas de inserção social, envolvendo educação escolar e extraescolar” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 22). Além disso, sinaliza para a necessidade de uma educação mais emancipatória, de modo a garantir que o processo educativo se torne efetivo, tendo a criança como protagonista desse processo e sendo organizado de maneira interdisciplinar e transdisciplinar.

A partir do exposto, é importante reconhecer que o currículo prescrito, presente em documentos como a BNCC (BRASIL, 2018) e RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2018), se materializa de maneira diferente no cotidiano das escolas e na dinâmica curricular, assim o que acontece na escola é, na verdade, o currículo vivido (GUIMARÃES, 2018).

Dessa forma, ao se desenvolver um trabalho junto a EI é preciso ter o cuidado para não realizá-lo a partir de uma visão adultocêntrica<sup>4</sup>, como a visão de que a criança é um ser que precisa

---

4 Para Fonseca e Faria (2012), visão adultocêntrica é uma maneira de o adulto enxergar a criança como um sujeito a ser preparado, a fim de um dia vir a tornar-se adulto. Essa preparação acontece por meio de padrões que são regulados a partir da visão que se tem da cultura e sociedade dominante.

ser preparado a fim de se tornar um adulto, conforme os parâmetros regulados pela cultura e sociedade dominante. Os estudos sobre a infância se contrapõem a isso, pois reconhece as crianças como atores sociais e a infância como algo construído socialmente (SARMENTO, 2008). Segundo Mello et al. (2016), os documentos de referência do campo da EI trazem uma mudança paradigmática em relação à concepção de criança, passando da Psicologia (BRASIL, 1998) para a Sociologia da Infância (BRASIL, 2010; BRASIL, 2018).

Assim, os documentos (BRASIL, 2010; BRASIL, 2018; RIO GRANDE DO SUL, 2018) expressam uma concepção de criança como ser de direitos, mas as contradições presentes no documento não garantem uma educação coerente com essa premissa. Nesse sentido, a educação realizada na escola, de acordo com o RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 23), é “[...] entendida como campo de interatividade, contempla tempos e espaços novos, diálogo, problematização e produção própria dos educandos”. E segundo esse documento, o professor mediador se torna coautor, tendo a mediação como promoção e intervenção de mudanças, sendo que o processo de aprendizagem das crianças deve proporcionar o desenvolvimento da criatividade.

Na EI, conforme o mesmo documento, o papel do professor é tido como complexo e, muitas vezes, precisa ser reinventado (RIO GRANDE DO SUL, 2018). Dessa forma, o professor deve criar “[...] os contextos para as experiências das crianças, narrando-as, registrando-as e interpretando-as, assim como cria os contextos de bem-estar global e de cuidado” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 58). Além disso, é preciso que o professor fique próximo das crianças, de modo a demonstrar interesse e participação em suas ações, indagando, perguntando, dando espaço e tempo diário para que as crianças possam realizar suas investigações e construir, a partir disso, sentidos do mundo em que vivem.

Por sua vez, o currículo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010, p. 12), é entendido como o

conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

É preciso considerar que o cuidar e o educar são a base para o desenvolvimento do currículo na EI, tendo a ideia de cuidado ampliada para além de questões físicas, ligando-as às ações educativas. Nessa perspectiva, o currículo necessita de uma escuta atenta às crianças (RIO GRANDE DO SUL, 2018). A partir do que analisamos até o momento, é possível apreender que os currículos infantis passaram por uma reformulação ao longo dos tempos, deslocando-se de um olhar pedagogizado para privilegiar uma escuta sensível, tentando, com isso, romper com a lógica da visão adultocêntrica, que, infelizmente, ainda se faz muito presente.

Ao analisar a BNCC identificamos alguns avanços em determinadas concepções, por exemplo, em relação à infância e ao modo de organização curricular, entretanto, Barbosa, Martins e Mello (2019) alertam para contradições presentes nesse documento quanto à prática pedagógica, ao desconsiderar todos os elementos do cotidiano das escolas, a partir de uma prescrição acerca do que o professor deve ensinar, a maneira e o modo como avaliará as crianças.

Diante disso, observamos que a BNCC, por meio de seus campos de experiência direciona seu foco para quem aprende, dando um protagonismo às crianças nessa ação educativa entre o cuidar e o educar. No entanto, Barbosa, Martins e Mello (2019) identificam uma ambiguidade no documento que estabelece direitos de aprendizagem que são, de fato, objetivos de aprendizagem, diluindo o protagonismo infantil, conforme detalhamos a seguir.

O RCG, para a EI (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 54), tem como principal objetivo “[...] orientar a elaboração dos currículos das redes e das escolas, no sentido de garantir as aprendizagens essenciais a que todas as crianças têm direito e o desenvolvimento integral nas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica”. No entanto, do mesmo modo que o documento reconhece a necessidade de selecionar conteúdos que venham a ter relevância e significado para as crianças, além de se tornar um documento de referência, ou seja, que servirá de

base para a elaboração e/ou reelaboração dos currículos das escolas, reproduz os objetivos de aprendizagem presentes na BNCC e esmiúça cada um deles em mais dois ou três objetivos. E mesmo contendo a ideia de desenvolvimento integral das crianças, faz uma divisão das crianças em dimensões (física, social, afetiva, entre outras), de modo a gerar certa ambiguidade.

O currículo infantil contido no RCG para a EI (RIO GRANDE DO SUL, 2018), tem sua ideia pautada nas DCNEI (BRASIL, 2010), pois

o currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio do brincar e das interações que as crianças estabelecem, desde bem pequenas, com os professores e as outras crianças e afetam a construção de suas identidades (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 56).

Ainda conforme o mesmo documento (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 58), o “[...] currículo, assim compreendido, emerge da escuta atenta às crianças, de suas necessidades e desejos e deixa de ser um caminho linear, com objetivos predefinidos”. Além disso, deve-se compreender que “pensar o currículo supõe mudar a concepção de aprendizagem apenas como uma aquisição para uma concepção de aprendizagem como construção narrativa da experiência, como história de aprendizagens de crianças, grupos e turmas com seus professores” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 58).

O currículo infantil (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 60) também precisa considerar que

[...] a infância deve ser vivenciada através das interações e da brincadeira; valoriza a escuta das crianças e suas narrativas, respeitando o tempo de cada uma, bem como os conhecimentos já construídos; promove situações em que as crianças possam se desenvolver de forma integral, explorando, experimentando, criando e agindo sobre os mais variados tipos de brinquedos e materiais, formulando hipóteses para suas descobertas e proporciona contextos onde o faz-de-conta e o jogo simbólico estejam presentes, expressando sentimentos, emoções e novas aprendizagens.

No entanto, o próprio documento do RCG para a EI, e até mesmo o documento da BNCC (BRASIL, 2018), contém inúmeros objetivos quanto às aprendizagens que devem ser desenvolvidas ao longo da EI, gerando certa ambiguidade em seus discursos, pois, ao mesmo tempo em que define uma escuta sensível e atenta às crianças e às suas narrativas, para, a partir dela, desenvolver um planejamento, estabelece objetivos de aprendizagem a serem seguidos.

O RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 65) chama a atenção ainda para a organização de práticas educativas “[...] que se organizam a partir de áreas de conhecimento compartimentadas, datas comemorativas descontextualizadas, rotinas padronizadas, não consideram a complexidade das ações e interações presentes no cotidiano da escola da infância”. Em contraponto a essa fragmentação, a proposta dos Campos de Experiência presente no RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 82), define que um

[...] currículo organizado por Campos de Experiências é compreender que esses Campos articulam-se entre si, que não há uma fragmentação ou divisão disciplinar entre os Campos; é reconhecer que as crianças têm em si o desejo de aprender e que o papel do adulto passa por desconstruir algumas práticas tradicionais e enrijecidas e construir novas práticas que possibilitem às crianças dar significado aos diferentes contextos de interação e que possam representar, em suas brincadeiras, diferentes fatos de suas vivências.

A origem dessa organização do currículo da EI por Campos de Experiência vem da proposta italiana (FINCO; BARBOSA; FARIA, 2015), e pressupõe a necessidade de uma “[...] mudança de postura em relação ao processo educativo, aproximando as crianças, o máximo possível, do seu

contexto social através do desenvolvimento do senso crítico, da pesquisa e da resolução de problemas” (FINCO, 2015, p. 237).

Assim, conforme Barbosa e Horn (2008, p. 36), para que realmente haja “[...] aprendizagem, é preciso organizar um currículo que seja significativo para as crianças e para os professores”. A partir disso, as autoras consideram que a organização do currículo não pode se resumir a uma “[...] repetição contínua de conteúdos, como uma ladainha que se repete infundavelmente no mesmo ritmo, no mesmo tom, não importando quem ouça, quem observe ou o que se aprende” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 36).

E, conforme Barbosa e Richter (2015, p. 196),

um currículo para crianças pequenas exige estar inserido na cultura, na vida das crianças, das famílias, das práticas sociais e culturais, ou seja, e um currículo situado que encaminha para a experiência não na perspectiva do seu resultado, mas naquela que contenha referências para novas experiências, para a busca do sentido e do significado, que considera a dinâmica da sensibilidade do corpo, a observação, a constituição de relações de pertencimento, a imaginação, a ludicidade, a alegria, a beleza, o raciocínio, o cuidado consigo e com o mundo.

Em algumas escolas a proposta pedagógica e o currículo infantil são extensos, com a descrição minuciosa dos conteúdos a serem trabalhados com as crianças. No entanto, muitas vezes, ao se questionar a autoria desses documentos, os professores não sabem responder, porque, talvez, tenham sido criados de modo a contemplar a obrigatoriedade dessa documentação na escola (BARBOSA; HORN, 2008), carecendo de uma legitimidade por parte do corpo docente.

Outro entrave no trabalho junto a EI, muitas vezes, são as datas comemorativas. Conforme Barbosa e Horn (2008, p. 38), em determinados meses do ano “[...] as crianças ficam continuamente expostas ao que poderíamos chamar da indústria das festas”. As autoras consideram que esses conhecimentos acabam por ficar fragmentados em meio ao planejamento ou, às vezes, muito simples, pois, afirmam, existem tradições que podem ser de origem cultural, cívica e até mesmo religiosa que são consideradas fundamentais para as crianças, e, por conta disso, devem aparecer no currículo. No entanto, continuam as autoras, é preciso dar um enfoque à construção do sentido, seja ele real ou imaginário, não se restringindo apenas a comemorar a data.

Diante disso, a organização de um trabalho pedagógico por projetos pode possibilitar à criança o protagonismo, retirando-a de um lugar passivo e reconhecendo seu direito e capacidade para exercer um papel participativo no processo. Nesse tipo de trabalho existe uma troca e um diálogo entre crianças e professores, pois, durante o processo, ambos estão, constantemente, planejando de maneira cooperativa e solidária (BARBOSA; HORN, 2008). Assim, para que as crianças tenham papel ativo nesse processo, reiteramos que o professor tenha uma escuta sensível aos interesses e às inquietações das crianças, de modo a tornar a escola um espaço atrativo e as aprendizagens, interações e brincadeiras algo significativo para elas.

Conforme Pinazza e Siqueira (2017), um trabalho pautado em projetos com a participação de todos (crianças, professores e famílias das crianças), só se efetiva plenamente junto com o uso de pedagogias participativas e progressivas. Exige não apenas uma metodologia que assegure a participação das crianças nessa elaboração, mas principalmente uma escuta aos seus enunciados, em suas diversas formas.

## **CORPO/MOVIMENTO E A EDUCAÇÃO INFANTIL**

O movimento corporal é considerado uma forma de linguagem das crianças, e é por meio dele que elas se expressam, desenvolvem-se e aprendem, ou seja, é por meio dele que as crianças constroem seus conhecimentos (MOURA; COSTA; ANTUNES, 2016). Conforme Soares, Prodócimo e Marco (2016, p. 1196), o movimento corporal “[...] é uma forma de linguagem que proporciona autonomia para a criança, pois se compõe de expressão e intenção”. Segundo os mesmos autores, nessas atividades que envolvem movimento, as crianças exploram relações e

interações sociais e no ambiente, além de compreenderem conceitos, exploram espaços e acompanham ritmos musicais.

Conforme o RCG, “[...] o corpo é o ponto de partida para as interações e a brincadeira, eixo estruturante da ação pedagógica, e o modo pelo qual as crianças podem se apropriar dos sentidos e funções do mundo social e cultural” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 98). Assim, o RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2018), apoiado na BNCC (2018), menciona que o Campo de Experiência “Corpo, gestos e movimentos” “[...] expressa que o movimento, o gesto e o corpo são manifestações de linguagem, através das quais as crianças se expressam e se apropriam de sua corporeidade, na relação com os outros e com o meio” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 99).

A criança, conforme Basei (2008, p. 5), “[...] utiliza seu corpo e o movimento como forma para interagir com outras crianças e com o meio, produzindo culturas”. A autora enfatiza a importância e a necessidade das práticas pedagógicas utilizadas com a EI, as quais possibilitam que as crianças tenham espaços/tempos para criar, expressar e construir seus conhecimentos por meio do movimento.

As crianças na EI precisam ter o maior contato possível com experiências diversificadas de movimento corporal, para que consigam se movimentar de maneira livre, estabelecendo suas próprias relações com a cultura corporal de movimento (BASEI, 2008). A escola por ser, muitas vezes, o local em que as crianças passam a maior parte do tempo durante o dia, é um espaço/tempo de grandes aprendizagens e experiências, referentes ao corpo/movimento (ALTMANN; MARIANO; UCHOGA, 2012).

O movimento é a base para o desenvolvimento de um trabalho junto a EI, pois é por meio dele que as crianças compreendem, expressam e constroem significados, além disso, o movimento auxilia o processo de socialização das crianças e o desenvolvimento de sua autonomia (MOURA; COSTA; ANTUNES, 2016).

O binômio corpo/movimento ganhou espaço na última versão da BNCC (BRASIL, 2018) para a EI. É possível afirmar que haja uma proximidade maior com um dos cinco campos de experiência, denominado “Corpo, gestos e movimentos”. Nesse campo de experiências, a BNCC dá centralidade ao corpo no trabalho junto a EI, o qual deve ser explorado por meio das diferentes linguagens e também devem ser proporcionados espaços para que as crianças consigam interagir com seus pares, instigadas pela ludicidade, explorando seus movimentos e seu corpo no espaço (BRASIL, 2018).

A BNCC (BRASIL, 2018), semelhante ao RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2018), pauta-se nas DCNEI (2010) e tem as interações e brincadeiras como eixos do trabalho junto a EI. Segundo a BNCC, as interações e brincadeiras são “[...] experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização” (BRASIL, 2018, p. 37).

O brincar também ganhou maior relevância nesse documento, integrando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na EI propostos pela BNCC (BRASIL, 2018). Por sua vez, o RCG estabeleceu seis Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento no Campo de Experiências Corpo, Gestos e Movimentos especificamente:

**CONVIVER** com crianças e adultos experimentando marcas da cultura corporal nos cuidados pessoais, na dança, música, teatro, artes circenses, escuta de histórias e brincadeiras.

**BRINCAR** utilizando criativamente o repertório da cultura corporal e do movimento.

**EXPLORAR** amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, produção de sons e de mímicas, descobrindo modos de ocupação e de uso do espaço com o corpo.

**PARTICIPAR** de atividades que envolvem práticas corporais, desenvolvendo autonomia para cuidar de si.

**EXPRESSAR** corporalmente emoções e representações tanto nas relações cotidianas como nas brincadeiras, dramatizações, danças, músicas, contação de histórias.

**CONHECER-SE** nas diversas oportunidades de interações e explorações com seu corpo. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 99 e 100, grifo do autor).

O RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2018) também reconhece a criança como sujeito histórico e de direitos, que faz uso de variadas linguagens para produzir conhecimento e estabelecer relações e interações com as demais crianças, adultos e com o mundo em que vive. O documento expressa ainda que as crianças vivem o mundo presente, ou seja, vivem o hoje, suas infâncias são vividas no presente, sendo que cada criança vive a sua infância de acordo com o contexto em que está inserida e em condições às quais está exposta, não existindo, dessa forma, uma infância padrão.

De acordo com Barbosa, Delgado e Tomás (2016, p. 104), “[...] infância é um conceito instável, ambíguo, ambivalente e difícil de normatizar. Das crianças e suas vidas podemos dizer o mesmo”. Não existe, portanto, um padrão para se definir a infância ideal. Assim, o RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 61) reconhece que a infância não pode ser vista “[...] como uma etapa da vida ou um momento do desenvolvimento das pessoas em uma determinada faixa etária, que precisa ser superada e se encerra com a juventude”. No entanto, apesar disso, em conformidade com a BNCC (BRASIL, 2018), o RCG lista objetivos de aprendizagens e desenvolvimento para as crianças separando-as por grupos etários (bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas).

Para Staviski, Surdi e Kunz (2013), é preciso compreender o que é ser criança para depois pensarmos sobre suas necessidades, pois, o agir adulto é diferente do agir criança. Conforme os autores, as crianças não têm a mesma percepção de mundo que os adultos. Parece que temos a necessidade de acelerar a infância, deixando de lado o presente, o ser que a criança é, pensando, apenas, no ser que poderá vir a ser. Esse “apressamento” se justifica, em grande parte, na busca de uma educação que prepare a criança para ser “produtiva”, de acordo com a lógica da sociedade em que vivemos. O desdobramento dessa influência ocorre na forma de atividades utilitaristas, focadas em desenvolvimento de habilidades consideradas relevantes para os adultos, mas pouco sensível às necessidades da criança.

Na relação entre o corpo e a infância, de acordo com James, Janks e Prout (2000, p. 207), é preciso que a infância seja “[...] entendida como uma construção social ou cultural [...]”, ou seja, para os autores, as diferenças biológicas existentes entre crianças e adultos não são parâmetro para que a infância seja deduzida. Embora os autores defendam a necessidade de se reduzir os reducionismos biológicos, também chamam a atenção para não cairmos em outro tipo de reducionismo, o cultural, gerando uma dicotomia que em nada contribui para uma concepção mais ampliada de infância.

Na mesma direção, Buss-Simão et al. (2010) citam que o corpo, às vezes, é concebido a partir de uma herança biológica, e, às vezes, de uma herança cultural. Assim, nos momentos em que houve uma supervalorização da parte biológica do corpo, ou seja, o corpo reduzido a apenas aspectos biológicos, existiu a denominada hiperbiologização. O contrário também foi percebido, existindo, então, uma biofobia, ou seja, aversão a tudo o que se ligava a aspectos biológicos por parte dos estudos das Ciências Humanas e Sociais. No entanto, os autores compreendem corpo a partir de uma unidade biopsicossocial, ou seja, o corpo e a infância resultam de uma construção biológica e cultural.

Da mesma forma, Trebels (2006, p. 25) afirma que o “[...] movimento e percepções [...] são mutuamente relacionados. As capacidades de nossa percepção sensível (sensório) e nossa capacidade de movimentação (motor) não podem ser isoladas, separadas uma da outra”. E a “[...] totalidade da existência humana não pode ser descrita nem pela dicotomia entre corpo e espírito, nem pela separação entre ser humano e mundo” (TREBELS, 2006, p. 39), e a criança deve ser reconhecida como um todo, um ser social e de direitos.

Se a BNCC atenta para a necessidade do protagonismo infantil, reconhecendo a criança como ser de direitos, por outro, expressa a importância de que não se perca a intencionalidade pedagógica nos processos educativos institucionais. Assim, a BNCC reitera (BRASIL, 2018, p. 38, grifo do autor):

essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir **intencionalidade educativa** às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola.

Desse modo, a intencionalidade pedagógica estará presente quando o professor organizar e propuser situações propícias a experiências a serem vivenciadas pelas crianças para que elas possam conhecer-se a si e aos outros. Além disso, é pertinente que as crianças possam estabelecer relações com a natureza, cultura, mundo científico, brincadeiras, experiências com materiais diversos, nas relações com as pessoas, no contato com a literatura e no estabelecimento de cuidados pessoais (BRASIL, 2018).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração de um PPP, conforme o exposto ao longo deste texto, exige empenho e participação de toda a comunidade escolar tanto para a sua produção quanto para assegurar sua execução. Esse documento não deve ser elaborado com o único intuito de atender às exigências dos órgãos reguladores, sejam eles secretarias de educação ou alguma autarquia específica.

O PPP expressa a identidade da escola, representa o presente e orienta o futuro. Pode estar ligado à organização, como um todo, do cotidiano escolar e também à organização pedagógica em sala de aula. Não é um documento acabado, pois está em constante modificação, devendo ser elaborado e revisto de acordo com as demandas que irão surgindo no decorrer do processo educativo.

A elaboração do PPP também implica na construção de um currículo e este, por sua vez, deve seguir os documentos normativos para essa etapa da EB, dentre os quais a BNCC. A organização curricular presente na BNCC e a concepção de criança são consideradas um avanço para a área, no entanto, existem muitos retrocessos, por exemplo, a desconsideração do cotidiano das escolas ao se prescrever o que as crianças deveriam aprender e os professores ensinar.

A proposta de organização por campos de experiências, presente na BNCC, dá destaque ao protagonismo das crianças, porém, os direitos de aprendizagem da forma como foram postos acabam por se caracterizar como objetivos, tornando-se contraditórios à proposta inicial dos campos de experiência à medida que se tornam parâmetros para o que as crianças devem vivenciar na escola. Isso levaria a experiências “planejadas”, “previstas”, o que nos parece inadequado e até inviável.

Da mesma forma que a BNCC, o RCG também contém inúmeras ambiguidades em sua composição, pois, além de reproduzir os objetivos de aprendizagem da primeira, estabelece dois ou três objetivos para um mesmo objetivo da BNCC. Estes desdobramentos dos objetivos acabam por acentuar a importância de sua realização na EI.

De outro lado, a concepção de currículo infantil contida no RCG baseia-se na ideia proposta pelas DCNEI, dando ênfase às experiências das crianças, dos saberes que trazem em sua bagagem, além de ressaltar a importância das brincadeiras e das interações nesse processo de construção identitária. O documento também chama a atenção para a necessidade de uma escuta atenta às crianças, de modo que o professor estabeleça o caminho a ser seguido, devendo respeitar o tempo de cada criança, sendo reforçada a organização do currículo por campos de experiência, de modo a ir contra a fragmentação proposta por disciplinas.

Os campos de experiência da BNCC ganham no RCG seus próprios direitos de aprendizagem, como é o caso do campo citado no RCG, o do Corpo, Gestos e Movimentos. E, mais uma vez, os direitos se aproximam do que podemos chamar de objetivos de aprendizagem, indo de encontro de uma concepção de currículo que tem como base nas DCNEI. Apesar disso, o RCG chama a atenção para as múltiplas infâncias e as diferentes formas com que cada criança vivencia esse momento, se constituindo, portanto, em um movimento dúbio. E é nesse movimento que os PPP estão sendo reelaborados nas escolas.

Diante do exposto, é plausível afirmar que as escolas possam ter dificuldades mediante tais ambiguidades. Isto porque, ora abre-se um espaço para uma escuta sensível e um protagonismo infantil, e, mais adiante, sinaliza para uma ênfase a objetivos a serem atingidos, notadamente no RCG. As inquietações tendem a aumentar mediante a presença dos direitos de aprendizagem e seu desdobramento na forma de objetivos de aprendizagem, os quais ganharam amplo espaço nos documentos abordados, notadamente no RCG.

Esperamos que o movimento ocorrido na passagem do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998) para as DCNEI não seja repetido em relação à implementação da BNCC nas escolas. Reconhecemos que a organização de um PPP, em meio a essas ambiguidades, torna-se uma tarefa nada fácil.

O risco de atribuir centralidade aos objetivos de aprendizagem é, talvez, o grande desafio que se coloca às escolas no processo de elaboração de seus Projetos Político-pedagógicos à luz da BNCC e RCG. No entanto, consideramos que as escolas têm a possibilidade de explorar as potencialidade contidos nesses documentos normativos, por exemplo, o protagonismo infantil, a indissociabilidade entre o educar e o cuidar, e o reconhecimento das múltiplas infâncias, de modo a elaborarem suas propostas pedagógicas pautadas em seu cotidiano escolar, assegurando a valorização das experiências vividas pelas crianças, tão destacadas desde as DCNEI.

## REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena; MARIANO, Marina; UCHOGA, Liane Aparecida Roveran. Corpo e movimento: produzindo diferenças de gênero na educação infantil. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 15, n. 2, p. 272-550, abr./jun. 2012. Disponível em:

<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/12375> Acesso em: 09 jun. 2019.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Corpos resistentes produtores de culturas corporais. Haverá lugar na Base Nacional Comum? **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 15-31, set. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p15/32559>. Acesso em: 05 jun. 2019.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Indagações sobre o currículo: os educandos, seus direitos e o currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (Orgs.). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 185-198.

BARBOSA, Raquel Firmino Magalhães; MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio; MELLO, André da Silva. A educação infantil na base nacional comum curricular: avanços e retrocessos. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, v. 6, n. 10, p. 147-172, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32667/18810>. Acesso em: 15 ago. 2019.

BASEI, Andréia Paula. A educação física na educação infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 3, n. 47, p. 1-12, out. 2008. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2730353>. Acesso em: 08 jun. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 08 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf). Acesso em: 17 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf). Acesso em: 17 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 08 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category\\_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 29 jul. 2020.

BUSSMANN, Antônia Carvalho. O Projeto político-pedagógico e a gestão da escola. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 2004. 17. ed. p. 37-53.

BUSS-SIMÃO, Márcia; MEDEIROS, Francisco Emílio de; SILVA, Ana Márcia; SILVA FILHO, João Josué da. Corpo e infância: natureza e cultura em confronto. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 151-168, dez. 2010.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULEX, Lionel-H; LAPERRIÈRE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Álvaro P. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2012. 3. ed. p. 298-316. Tradução de Ana Cristina Nasser.

FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Conversações de ponta-cabeça sobre crianças pequenas para além da escola. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (Orgs.). **Campos de**

**experiências na escola da infância:** contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 7-14.

FONSECA, Adriana de Castro; FARIA, Eliete do Carmo Garcia Verbena e. Práticas corporais infantis e currículo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; SILVA, Maurício Roberto da. (Org.). **Corpo-infância:** exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 280-300.

JAMES, Allison; JENKS, Chris; PROUT, Alan. O corpo e a infância. In: KOHAN, Walter Omar; KENNEDY, David. (Orgs.). **Filosofia e infância:** possibilidades de um encontro. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1999. p. 207-238.

MELLO, André da Silva; ZANDOMINEGUE, Bethânia Alves Costa; BARBOSA, Raquel Firmino Magalhães; Martins, Rodrigo Lema Del Rio; Santos, Wagner. A educação infantil na base nacional comum curricular: pressupostos e interfaces com a educação física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 130-149, set. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p130/32567>. Acesso em: 08 mar. 2019.

MELLO, André da Silva; RODRIGUES, Karolina Sarmiento; SANTOS, Wagner dos; COSTA, Felipe Rodrigues da; VOTRE, Sebastião Josué. Representações sociais sobre a educação física na educação infantil. **Revista de Educação Física/UEM**, Maringá, v. 23, n. 3, p. 443-455, 3. trim. 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/12684>. Acesso em: 15 jun. 2019.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo:** currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

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. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fe/article/view/34061>. Acesso em: 09 jun. 2019.

NEIRA, Marcos Garcia. Educação física na educação infantil: algumas considerações para a elaboração de um currículo coerente com a escola democrática. In: ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo de; SCHNEIDER, Omar. (Orgs.). **Educação física para a educação infantil:** conhecimento e especificidade. São Cristóvão: Editora UFS, 2008. p. 45-96.

OLIVEIRA, Victor José Machado de; MARTINS, David Gomes; PIMENTEL, Nilton Poletto. O cotidiano da educação infantil e a presença da educação física na poética de ser criança. **Pensar a prática**, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 118-133, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fe/article/view/16188>. Acesso em: 09 jun. 2019.

PANDINI-SIMIANO, Luciane; BUSS-SIMÃO, Márcia. Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil: entre desafios e possibilidades dos campos de experiência educativa. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, n. 41, p. 77-90, set./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/viewFile/6799/3422>. Acesso em: 10 dez. 2020.

PINHEIRO, Maria Eveline. Ação coletiva como referencial para a organização do trabalho pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro et al. (Orgs.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas: Papyrus, 2002. 6 ed. p. 75-94.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Referencial Curricular Gaúcho: Educação Infantil**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, 2018. v. 1. Disponível em: <http://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/1532.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2019.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000. 3. ed.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. (Org.). Porto Alegre: Penso, 2013. Tradução de Alexandre Salvaterra. Consultoria, supervisão e revisão técnica desta obra: Miguel González Arroyo. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=V4MFBAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA16&dq=defini%C3%A7%C3%A3o+de+curriulo&ots=YIKW1HcZXR&sig=3lwei\\_3ajGtshz1TfFh2tn3C7Hk#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=V4MFBAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA16&dq=defini%C3%A7%C3%A3o+de+curriulo&ots=YIKW1HcZXR&sig=3lwei_3ajGtshz1TfFh2tn3C7Hk#v=onepage&q&f=false). Acesso em: 04 mar. 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (Orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 17-39.

SILVA, Gustavo Cleiton Sousa; OLIVEIRA, Natalia Cristine Ramos de; MEDEIROS, Bruno Lima; ARAÚJO, Fernando Gabriel Catarino; ANACLETO; Francis Natally de Almeida. Educação infantil na BNCC: análise e contextualização do componente curricular educação física. **Temas em Educação Física Escolar**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, jan./jul. 2019, p. 97-116. Disponível em: [https://cp2.g12.br/ojs/index.php/temasemedfisicaescolar/article/view/1938/pdf\\_12](https://cp2.g12.br/ojs/index.php/temasemedfisicaescolar/article/view/1938/pdf_12). Acesso em: 30 jul. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVEIRA, Juliano. Reflexões sobre a presença da educação física na primeira etapa da educação básica. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 27, n. 45, p. 13-27, set. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2015v27n45p13/30191>. Acesso em: 07 jun. 2019.

SOARES, Daniela Bento; PRODÓCIMO, Elaine; MARCO, Ademir de. O diálogo na educação infantil: o movimento, a interdisciplinaridade e a educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 4, 1195-1208, out./dez. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/57571/39729>. Acesso em: 08 jun. 2019.

STAVISKI, Gilmar; SURDI, Aguinaldo; KUNZ, Elenor. Sem tempo de ser criança: a pressa no contexto da educação de crianças e implicações nas aulas de educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 35, n. 1, p. 113-128, jan./mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbce/v35n1/a10v35n1.pdf>. Acesso em 17 abr. 2020.

TREBELS, Andreas Heinrich. A concepção dialógica do movimento humano: uma teoria do “se-movimentar”. In: KUNZ, Elenor; TREBELS, Andreas Heinrich. **Educação física crítico-emancipatória**: com uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte. Ijuí: Editora Unijuí, 2006. p. 23-48.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 2004. 17. ed. p. 9-35.

## NOTAS DE AUTOR

**AGRADECIMENTOS** - Não se aplica

**CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA** - Não se aplica.

### FINANCIAMENTO

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

**CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM** - Não se aplica.

### APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

O presente estudo foi enviado ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), sendo registrado com o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) 16345619.6.0000.5346 e aprovado pelo Parecer 3.470.458 na data de 25 de julho de 2019.

**CONFLITO DE INTERESSES** - Não existe conflito de interesses entre as autoras.

### LICENÇA DE USO

Os autores cedem à **Motrivivência - ISSN 2175-8042** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution Non-Comercial ShareAlike](#) (CC BY-NC SA) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, desde que para fins **não comerciais**, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico desde que adotem a mesma licença, **compartilhar igual**. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico, desde que para fins **não comerciais e compartilhar com a mesma licença**.

### PUBLISHER

Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. LaboMídia - Laboratório e Observatório da Mídia Esportiva. Publicado no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

### EDITORES

Mauricio Roberto da Silva, Giovani De Lorenzi Pires, Rogério Santos Pereira.

### EDITORA DE SEÇÃO

Letícia de Assis

## **REVISÃO DO MANUSCRITO E METADADOS**

João Caetano Prates Rocha; Keli Barreto.

## **HISTÓRICO**

Recebido em: 26 de fevereiro de 2021.

Aprovado em: 17 de maio de 2021.