

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
PRÓ-REITORIA DE ENSINO, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN - RS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO**

KÉLI BENDER

**A EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL NA PROPOSTA DA BNCC:
EXPERIÊNCIAS E APRENDIZAGENS EM QUESTÃO**

FREDERICO WESTPHALEN – RS

2023

B396e Bender, Kéli
A Educação Física Infantil na proposta da BNCC : experiências e aprendizagens em questão / Kéli Bender. – 2023.
109 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen, 2023.

Orientadora: Dra. Silvia Regina Canan.
Coorientador: Dr. Claudionei Vicente Cassol.

1. BNCC. 2. Educação Física. 3. Educação Infantil. 4. Currículo escolar. I. Canan, Silvia Regina. II. Cassol, Claudionei Vicente. III. Título.

CDU 37

KÉLI BENDER

**A EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL NA PROPOSTA DA BNCC:
EXPERIÊNCIAS E APRENDIZAGENS EM QUESTÃO**

Dissertação apresentada como requisito para à obtenção do grau de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado, Departamento de Ciências Humanas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Câmpus de Frederico Westphalen - RS.

**Orientadora: Dra. Silvia Regina Canan
Coorientador: Dr. Claudionei Vicente Cassol**

FREDERICO WESTPHALEN - RS

2023

KÉLI BENDER

**A EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL NA PROPOSTA DA BNCC:
EXPERIÊNCIAS E APRENDIZAGENS EM QUESTÃO**

Dissertação apresentada como requisito para à obtenção do grau de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, Departamento de Ciências Humanas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Câmpus de Frederico Westphalen - RS.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Silvia Regina Canan (Orientadora)

(Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões)

Prof. Dr. Claudionei Vicente Cassol (Coorientador)

(Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões)

Prof. Dr. Sidinei Pithan da Silva

(Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul)

Prof. Dr. Arnaldo Nogaró

(Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões)

IDENTIFICAÇÃO

Instituição de Ensino e Unidade

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Câmpus de Frederico Westphalen - RS

Rua Assis Brasil, nº 709, Bairro Itapagé, Frederico Westphalen – RS. CEP 98400-000

Direção do Câmpus

Diretora Geral: Profa. Dra. Sílvia Regina Canan

Diretora Acadêmica: Profa. Dra. Elisabete Cerutti

Diretor Administrativo: Prof. Me. Ezequiel Plínio Albarello

Chefia de Departamento e Coordenação de Programa

Departamento de Ciências Humanas: Profa. Ma. Maria Cristina Gubiani Aita

Programa de Pós-Graduação em Educação: Profa. Dra. Luci Mary Duso Pacheco

Orientadora

Profa. Dra. Sílvia Regina Canan

Coorientador

Prof. Dr. Claudionei Vicente Cassol

Mestranda

Kéli Bender

Linha de Pesquisa

Políticas Públicas e Gestão da Educação

Temática

Esta proposta de pesquisa aborda questões referentes à Educação Física Infantil e à BNCC, com foco nos campos de experiência e objetivos de aprendizagens.

AGRADECIMENTOS

O mestrado é um processo de aprendizagem que só se materializa de forma compartilhada. Tornar-se mestre só é possível a partir do precioso apoio de várias pessoas.

Gratidão a Deus, que sempre esteve comigo me guiando e iluminando meu caminho. “Tudo posso naquele que me fortalece” (Filipenses 4:13).

Agradeço a meu pai Aurimar e a minha mãe Ivani, que sempre estiveram ao meu lado me apoiando e me incentivando a estudar. Vocês são pessoas maravilhosas, sou privilegiada por receber tanto carinho, amor e apoio. Sem vocês nada disso seria possível.

A toda minha família, em especial meu irmão Cristian, minha cunhada Ionara e minha sobrinha Eloá, que sempre me deram forças e motivações para seguir nessa caminhada. Sempre juntos, um apoiando o outro. Meu muito obrigada, vocês são meu alicerce.

Agradeço meus orientadores, professora Silvia e professor Claudinei, por toda paciência, dedicação e motivação. Obrigada pelas orientações, foram momentos de muitas trocas e aprendizagens, que me fizeram crescer durante todo o processo. Sempre presentes e dispostos a ajudar, guiando meu caminho, indicando leituras, corrigindo os erros e elogiando os acertos. Um privilégio conhecer vocês e compartilhar essa caminhada.

Agradeço aos professores Arnaldo e Sidinei que, carinhosamente, aceitaram fazer parte das bancas (qualificação e defesa) trazendo considerações importantes para as reflexões do tema. Obrigada por dividirem comigo este momento tão importante e esperado.

Agradeço à Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, e ao PPGEDU-URI. Agradeço aos docentes e demais funcionários. Universidade pela qual guardo um carinho pelos momentos vividos.

Agradeço ao meu primeiro professor de Educação Física Jucinei Sierota, que através do esporte me cativou e serviu de inspiração para seguir nessa profissão linda. Orgulho de ter sido sua aluna, e hoje, colegas de profissão.

Agradeço meus mestres Sandra Fachineto e Elieser Felipe Livinalli pelos ensinamentos durante a graduação. Vocês me inspiraram e motivaram a querer ser

melhor, a querer fazer uma Educação Física de qualidade. Profª Sandra, obrigada por me incentivar a entrar no mundo da pesquisa e acreditar no meu potencial. Esse título também é de vocês. Vocês estão nas páginas dessa dissertação, tudo que me ensinaram fez esse trabalho ter maior sentido e significado. Elieser e Sandra, vocês são pessoas singulares, incríveis no que fazem. Pessoas inspiradoras, meu muito obrigada.

Aos meus amigos e amigas que permaneceram ao meu lado durante essa caminhada, que entenderam minhas ausências e comemoraram minhas conquistas. Obrigada pelo apoio e companheirismo, vocês deixam minha vida mais leve e divertida.

Pessoas precisam de pessoas. Gratidão a todos e todas.

RESUMO

A presente dissertação desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI Câmpus de Frederico Westphalen – RS, no âmbito da Linha de Pesquisa de Políticas Públicas e Gestão da Educação compreende a BNCC como documento norteador da educação brasileira. O documento elenca objetos de conhecimento de maneira ampla, o que permite a elaboração de currículos e demais documentos escolares considerando as especificidades locais e regionais. Esse texto descreve os percursos históricos e legais da BNCC, suas potencialidades e fragilidades, discute questões referentes ao currículo escolar e as competências e habilidades relacionadas à Educação Física. Através das aulas de Educação Física as crianças podem entrar em contato com a cultura corporal do movimento. Avaliar a relevância da Educação Física para a Educação Infantil na perspectiva do desenvolvimento integral das crianças é esforço paralelo ao objetivo principal da investigação. Profissionais que atuam neste espaço podem proporcionar para seus alunos o maior número de experiências motoras, cognitivas, afetivas e sociais, a fim de contribuir com desenvolvimento e os processos de ensino e de aprendizado. Essa pesquisa se orienta pelo objetivo de estudar a proposta epistemológico-metodológica da BNCC na dimensão da Educação Física escolar para a Educação Infantil, a partir dos campos de experiência e objetivos de aprendizagem, a fim de verificar se apresenta os requisitos necessários para subsidiar a prática pedagógica e primar pelo desenvolvimento integral das crianças de quatro e cinco anos de idade. Metodologicamente, a pesquisa se caracteriza como qualitativa, de cunho descritivo. Engloba procedimentos de pesquisa bibliográfica e documental. As opções epistemológicas se situam nos campos da hermenêutica e da dialética que, em diálogo, permitem pensar e compreender que a construção da BNCC sofre inúmeras discontinuidades. Para o componente de Educação Física, a Base auxilia a docência na elaboração e construção do planejamento curricular em torno dos cinco campos de experiência da Educação Infantil. A indicação não é olhar o documento de forma engessada ou aproximá-lo de um arranjo curricular. A Educação Infantil merece atenção ampla do docente que precisa visualizar as necessidades dos alunos, reconhecer a criança como protagonista de seu processo educativo e proporcionar experiências de repertório motor, cognitivo, afetivo e social. A Educação Física na etapa Infantil, pode colaborar, pelas vertentes da BNCC, com a formação crítica e autônoma.

Palavras-Chave: Base Nacional Comum Curricular. Educação Física. Educação Infantil.

ABSTRACT

The present dissertation developed in the Graduate Program in Education - Master, of the Integrated Regional University of Alto Uruguai e das Missões - URI Campus of Frederico Westphalen - RS, within the scope of the Research Line of Public Policies and Education Management comprises the BNCC as a guiding document for Brazilian education. The document lists objects of knowledge in a broad way, which allows the elaboration of curricula and other school documents considering local and regional specificities. This text describes the historical and legal paths of the BNCC, its strengths and weaknesses, discusses issues related to the school curriculum and skills and abilities related to Physical Education. Through Physical Education classes, children can get in touch with the body culture of movement. Evaluating the relevance

of Physical Education for Early Childhood Education from the perspective of the integral development of children is a parallel effort to the main objective of the investigation. Professionals who work in this space can provide their students with the greatest number of motor, cognitive, affective and social experiences, in order to contribute to the development and teaching and learning processes. This research is guided by the objective of studying the epistemological-methodological proposal of the BNCC in the dimension of School Physical Education for Early Childhood Education, from the fields of experience and learning objectives, in order to verify if it presents the necessary requirements to subsidize the practice pedagogical and focus on the integral development of four- and five-year-old children. Methodologically, the research is characterized as qualitative, descriptive. It includes bibliographic and documentary research procedures. The epistemological options are located in the fields of hermeneutics and dialectics which, in dialogue, allow thinking and understanding that the construction of the BNCC suffers from numerous discontinuities. For the Physical Education component, Base assists teachers in the preparation and construction of curriculum planning around the five fields of experience in Early Childhood Education. The indication is not to look at the document in a rigid way or to bring it closer to a curricular arrangement. Early Childhood Education deserves wide attention from teachers who need to visualize the needs of students, recognize the child as the protagonist of their educational process and provide motor, cognitive, affective and social repertoire experiences. Physical Education in the Children's stage can collaborate, through the BNCC aspects, with critical and autonomous training.

Keywords: Common National Curriculum Base. Physical Education. Child Education

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Resultado dos descritores Educação Física AND Base Nacional Comum Curricular.....	21
Gráfico 2 – Resultado dos descritores Educação Física AND Base Nacional Comum Curricular AND Educação Infantil.....	18
Gráfico 3 – Resultado dos descritores Educação Física AND Currículo AND Educação Infantil.....	22
Gráfico 4 – Resultado dos descritores Educação Infantil AND Currículo AND Base Nacional Comum Curricular.....	23
Gráfico 5 – Número de publicações por tipo e ano de publicação.....	24
Quadro 1 – Produções acadêmicas selecionadas.....	25
Quadro 2 – Estruturação da BNCC.....	61
Imagem 1 – Percurso histórico da BNCC.....	37
Imagem 2 – Estrutura da etapa da Educação Infantil na BNCC.....	68

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 ESTADO DO CONHECIMENTO.....	21
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	29
3.1 Questões de pesquisa: problema, objetivos e questões norteadoras	29
3.2 Delineamento da pesquisa	30
3.3 Opções epistemológicas	32
4 PERCURSOS HISTÓRICOS E LEGAIS DA BNCC: UMA ANÁLISE ACERCA DAS SUAS PROPOSTAS.....	36
4.1 Currículo: teorizações e conceitos.....	43
4.2 Componente curricular de Educação Física: O que diz a BNCC e o que podemos colher para a Educação Infantil.....	47
4.3 Educação de qualidade: pensar o conceito.....	52
5 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES: ELEMENTOS PARA UMA REFLEXÃO PEDAGÓGICO-EPISTEMOLÓGICA	55
5.1 A ação pedagógica docente: proposta da BNCC	61
5.2 Contribuições da Educação Física no desenvolvimento das crianças de 4 e 5 anos.....	72
6 ESTRUTURA DA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DE CAMPOS DE EXPERIÊNCIA: NOVOS OLHARES	76
6.1 Os campos de experiências e as possibilidades de construção do conhecimento	80
CONCLUSÕES.....	92
REFERÊNCIAS.....	100

1 INTRODUÇÃO

A dissertação ora apresentada emerge de inquietações acerca das dificuldades encontradas no cotidiano escolar, referentes ao planejamento e organização das aulas de Educação Física para a etapa da Educação Infantil. Inquietações que, se intensificam, principalmente, após a publicação da versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento norteador da educação brasileira.

A implantação de uma Base Comum Curricular é um assunto que tramita desde a publicação da Constituição de 1988, tendo como objetivo diminuir as desigualdades de oportunidades para os estudantes brasileiros. O documento elenca os objetos de conhecimento de maneira ampla, permitindo que as escolas elaborem seus currículos considerando as especificidades locais e regionais. A partir do documento, analisamos suas possibilidades e limitações referentes às aulas de Educação Física Infantil.

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, é o pilar da formação da criança, um local de descobertas e aprendizados. Para alguns é o primeiro contato com pessoas fora do círculo familiar, com crianças da mesma idade e, também, um espaço que permite conhecer novas formas de comunicação e convivência. O ensino infantil não é dividido em disciplinas como ocorre com as outras etapas da educação básica, o que nos permite destacar, desde este momento, a importância do trabalho interdisciplinar. Os docentes precisam caminhar pedagogicamente na mesma direção, organizar seus planejamentos seguindo uma linha comum que fortaleça a formação integral e veja a criança como um todo, de modo que, cada docente, cada um com as especificidades da sua área de atuação, adote como objetivo o atendimento dos anseios dos alunos.

Através das aulas de Educação Física, as crianças entram em contato com a cultura corporal do movimento e, a partir das experiências e atividades propostas pelos docentes, conhecem suas potencialidades, suas limitações, aprendem esperar sua vez, a respeitar os colegas e lidar com suas emoções sem, contudo, deixar de demandar, de compreender que estão inseridos nos processos. É um momento rico de aprendizado em que a bagagem motora, cognitiva, afetiva e social adquirida neste espaço será incorporada para as demais etapas da vida das crianças.

Através de atividades lúdicas, jogos e brincadeiras, a professora de Educação Física consegue proporcionar para as crianças vivências corporais que poderão

contribuir para a formação de cidadãos conscientes, autônomos e críticos. É importante destacar que as aulas são um ambiente propício para despertar e criar hábitos saudáveis. Se a criança gosta de se movimentar e compreende a importância da atividade física para sua vida, a probabilidade de ser um sujeito ativo fisicamente será maior.

Compreendendo a importância das aulas de Educação Física a curto e longo prazo, faz-se necessário um planejamento adequado, que venha ao encontro das necessidades dos alunos, a fim de contribuir com sua formação integral. O profissional deve organizar suas aulas olhando para sua realidade e seguindo o currículo da sua escola. Neste trabalho, objetivamos estudar a proposta epistemológico-metodológica da BNCC na dimensão da Educação Física escolar para a Educação Infantil, a partir dos campos de experiência e objetivos de aprendizagem, a fim de verificar se apresentam os requisitos necessários para subsidiar a prática pedagógica da professora e primar pelo desenvolvimento integral das crianças de quatro e cinco anos de idade.

A temática em questão aborda aspectos referentes à Educação Física Infantil e à BNCC, com foco nos campos de experiência e objetivos de aprendizagens. Nesse sentido, o texto aborda o seguinte problema de pesquisa: A proposta epistemológico-metodológica da BNCC, na dimensão da Educação Física escolar para a Educação Infantil, os campos de experiência e objetivos de aprendizagem nela contidos possuem requisitos necessários para nortear a prática pedagógica da professora e primar pelo desenvolvimento integral de crianças de quatro a cinco anos de idade?

A temática desta pesquisa se apresenta relevante à medida que, enquanto autora¹ recebi influências pela prática de esportes e por profissionais exemplares, para então escolher a profissão que hoje atuo, ou seja, professora de Educação Física. Antes mesmo de concluir minha formação inicial, já estava inserida no contexto escolar em uma escola pública de Educação Infantil. Esta experiência permitiu a vivência prática da bagagem teórica que a universidade proporcionava, enquanto formação, com o cotidiano escolar. Estar envolvida no âmbito escolar desde o início da graduação tem possibilitado alargar meus horizontes enquanto docente, permitindo

¹ Neste momento me coloco na condição da pessoa que escreve, portanto falarei em primeira pessoa, pois o texto refere-se a uma experiência pessoal.

um olhar mais crítico, analisar as dificuldades e os desafios que as professoras² encontram na etapa infantil da educação básica.

Na breve, mas significativa experiência que desenvolvi em uma escola de Educação Infantil, percebi que um grande número de docentes apresenta dificuldades em planejar suas aulas seguindo o currículo, documento norteador da escola, e a Base Nacional Comum Curricular, documento que regulamenta as aprendizagens que devem ser trabalhadas pelas escolas públicas e privadas do Brasil. Ao analisar a BNCC percebe-se que a mesma não é dividida em disciplinas e não menciona o componente da Educação Física, na sessão da Educação Infantil. É importante ressaltar que através das experiências proporcionadas nas aulas os alunos adquirem aprendizados que levarão ao longo da vida. A falta de embasamento e planejamento que contemplem as necessidades dos alunos comprometerá a qualidade da aula e o desenvolvimento dos alunos nesta faixa etária.

A escolha da temática de estudo dessa dissertação se dá na perspectiva de analisar se os conteúdos propostos na BNCC referentes à Educação Infantil são suficientes para nortear as aulas de Educação Física e promover o desenvolvimento integral das crianças e se revestem de sentido a partir do grande interesse, enquanto pesquisadora, pelas temáticas alinhadas à Educação Física Infantil e, inclusive, a documentos norteadores da escola e da educação: o currículo e a BNCC. Como professora de Educação Física, sinto a necessidade de dissertar sobre essas temáticas, pois é nesta etapa da educação, a Educação Infantil, que o processo educacional se inicia e as aprendizagens nela adquiridas serão incorporadas para toda vida.

Ao avaliar que a Educação Infantil é uma etapa importante para o desenvolvimento das crianças, compreendemos que a professora de Educação Física Infantil deve proporcionar o maior número de experiências nos diferentes aspectos: motores, cognitivos, afetivos e sociais, visando o pleno desenvolvimento dos alunos³, contribuindo para que consigam ter o domínio do próprio corpo, socializem com os

² Utilizamos o gênero feminino para a docência, pois a autora da Dissertação é Professora. No entanto, quando mencionamos desta forma, estamos nos referindo a todas as professoras e todos os professores, independente de gênero. Fazemos o uso do gênero feminino porque a autora, enquanto Professora, inclui-se no debate e para, simultaneamente, desenvolver uma discussão em torno da linguagem hegemônica que é patriarcalista.

³ Quando mencionamos a palavra aluno, temos presente as limitações da linguagem culturalizada para expressar, além da dualidade feminina e masculina, as questões da diversidade.

colegas, aprendam sobre limites e regras e a respeitar as diferenças e seus limites. Através da cultura corporal do movimento a criança conhece seu corpo, suas limitações e assume consciência do mundo, do/a outro/a e das interações.

De acordo com Basei (2008), a Educação Física na Educação Infantil possibilita inúmeras experiências para os alunos. Através das aulas as crianças descobrem novas formas de movimentos, estimulam a sua imaginação para criar e recriar movimentos e ideias; descobrem seus limites; convivem com outras pessoas; valorizam a si mesmo e ao próximo; superam seus medos e desafios; bem como expressam seus sentimentos através do movimento, por meio da linguagem corporal.

Nas aulas de Educação Física as crianças encontram o ambiente propício para aprender através do brincar. Em vista disso, o movimento não pode ser visto apenas como um fator relacionado ao aspecto físico, pois envolve aspectos cognitivos, afetivos e sociais. Segundo Freire (2011, p. 11), “Corpo e mente devem ser entendidos como componentes que integram um único organismo. Ambos devem ter assento na escola, não um - a mente - para aprender e o outro - o corpo - para transportar, mas ambos para se emanciparem”⁴.

Nesta linha de pensamento, percebe-se o valor que a Educação Física tem, neste caso, especificamente para a Educação Infantil. Porém, para proporcionar aulas de qualidade a professora precisa de suporte para planejar e organizar suas atividades e estar amparada com documentos que contribuam para a realização de um planejamento adequado ao desenvolvimento integral dos alunos, respeitando sempre suas fases e limitações. Os sentidos que pretendemos para o termo qualidade, nesta dissertação, é que a professora seja responsável pelas suas aulas, que as mesmas sejam planejadas e desenvolvidas sempre com objetivo de agregar e contribuir com o desenvolvimento do aluno. Desse modo a docente precisa ter ciência, conhecimento e ética profissional e fazer da melhor forma possível, não apenas para cumprir uma atividade, mas com objetivos definidos em todas suas aulas.

A pesquisadora, professora e escritora Rios (2010, p. 24) define o termo qualidade como “A ação docente competente, portanto, de boa qualidade é uma ação que faz bem – que, além de ser eficiente, é boa e bonita. O ofício de ensinar deve ser um espaço de entrecruzamento de bem e beleza”. Entende-se que aulas de qualidade

⁴ Desse modo supera-se ou, pelo menos, questiona-se a lógica cartesiana da *res cogitans* e da *res extensa*, que simplifica o ser humano ao compreendê-lo de modo imediato com apenas duas dimensões.

precisam de planejamento e aporte teórico, ambiente agradável de trocas e aprendizagens que resultem significativamente para o aluno.

Estudos de Young (2010) comprovam a eficiência e a necessidade de estimular as crianças, na primeira infância, gerando um impacto significativo a curto e longo prazo em seu desenvolvimento físico e intelectual, contribuindo expressivamente na aprendizagem e no desenvolvimento do aluno. Ainda, Gallahue e Ozmun (2003) afirmam que o desenvolvimento humano é um processo que se inicia na concepção e cessa com a morte. Nessa perspectiva, a professora de Educação Física pode incentivar seus alunos da Educação Infantil e, desse modo, contribuir com sua formação e desenvolvimento.

Faz-se necessário, em nossa avaliação, analisar os campos de experiências, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dispostos na BNCC, seus conceitos e finalidades. Entende-se a importância de a professora dedicar-se a esses documentos e utilizá-los como orientadores do seu planejamento. É primordial verificar se os objetos de conhecimento apresentados na base dão suporte para o componente de Educação Física no Ensino Infantil. Esta pesquisa possui relevância pessoal e, sobretudo, social, pois corrobora em uma perspectiva de valorização do componente de Educação Física, uma vez que se torna importante discorrer sobre essas temáticas e proporcionar, com clareza e criticidade, discussões sobre o que os documentos norteadores evidenciam. Ademais, a proposta investigativa contribui também para elucidar pontos que reafirmam o porquê de a Educação Física ser fundamental para a Educação Infantil.

Nas aulas de Educação Física a criança desenvolve sua motricidade envolvendo o equilíbrio, noção espacial e temporal, lateralidade, esquema corporal e a motricidade fina e global. Além da aquisição motora, as aulas permitem a aprendizagem de valores como a empatia, respeito, tolerância e a responsabilidade. Nesta perspectiva, Bracht (1997) discorre que é na escola e, em especial, nas aulas de Educação Física que a criança é introduzida na cultura corporal do movimento. Para isso, a professora precisa planejar suas aulas comprometendo-se com as necessidades e interesses da criança, respeitando o aluno e realizando atividades que promovam a participação de todos para que, desse modo, a criança se aproprie da cultura corporal do movimento de forma crítica para, então, exercer a cidadania.

Na continuidade dessa linha de pensamento, a pedagoga e especialista em psicopedagogia, Reis (2015), ressalta que na Educação Infantil as crianças encontram um espaço privilegiado para viver intensamente sua corporeidade, experimentando movimentos e expressões. É por meio da valorização e consciência corporal que a criança adquire consciência de si. Nesse sentido, a corporeidade surge em contraposição ao pensamento cartesiano que não apresenta uma preocupação de integralidade e opera no sentido de uma fragmentação do corpo em duas partes, duas coisas, dois objetos, assemelhando-se a uma máquina. Para Reis (2015, p. 3) “Por meio do estudo da corporeidade abandona-se a ideia de um corpo dividido, ou seja, somado por partes para então ser substituído por um corpo-sujeito, um corpo na sua totalidade, um corpo que se movimenta intencionalmente.” Isto posto, as experiências vivenciadas na infância precisam ser carregadas de significados para contribuir no desenvolvimento da criança.

Considerando os argumentos citados sobre a importância da Educação Física Infantil, existem ponderações em relação à BNCC que precisam ser discutidas. Como documento norteador do planejamento das professoras e dos currículos escolares, percebe-se que a Educação Física não está articulada na organização do trabalho pedagógico da Educação Infantil, apenas apresenta um campo de experiências nomeado “corpo, gestos e movimento” que se aproxima ao componente.

Soares (2016) e Souza (2016) em seus escritos sobre a BNCC destacam a necessidade do componente de Educação Física ser inserido na Educação Infantil. Nas demais etapas da educação básica o componente aparece mediante uma organização curricular. Desse modo, entende-se a necessidade de a Educação Física ter reconhecido e assegurado seu espaço nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, bem como na organização curricular, esclarecendo sua obrigatoriedade e valorizando a profissional de Educação Física capacitada.

A BNCC e o currículo escolar possuem papéis complementares. As escolas devem organizar seus currículos de acordo com a realidade local, visando assegurar as aprendizagens essenciais dispostas na BNCC. É fundamental que as professoras realizem seus planejamentos seguindo o currículo da sua escola. De acordo com Lopes e Macedo (2011) existem inúmeras definições que permeiam o termo currículo, porém, várias dessas definições estão relacionadas com a ideia de organização de

experiências/aprendizagens realizadas pela professora e pela escola em prol do processo educativo.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96, a etapa da Educação Infantil está voltada para crianças de até 5 anos de idade, disponibilizada em creches e pré-escolas e tem como intuito o desenvolvimento integral da criança. Concordando, o documento da BNCC (2018) enaltece que é preciso ter intencionalidade educativa nas práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil, estabelecendo como parte do trabalho da educadora a função de organizar, selecionar, planejar, refletir, mediar e monitorar a prática, comprometendo-se e assegurando uma formação que contemple o desenvolvimento da criança.

Em relação à organização desta dissertação, destacamos que está dividida em seis capítulos que, de imediato, são brevemente apresentados. A construção começa com a introdução e a justificativa. Nesta etapa é realizada uma contextualização do tema e da relevância e pertinência do estudo. A segunda apresenta o estado do conhecimento que retrata os caminhos já percorridos a partir do levantamento das produções encontradas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Desenvolve-se uma análise de relevância e aproximações dos trabalhos encontrados em relação à temática em pesquisa. Os dados encontrados estão representados através de gráficos e quadros.

A terceira parte está dedicada à metodologia desenvolvida. Em um primeiro momento o esforço é por elucidar o problema, objetivo geral, objetivos específicos e as questões norteadoras. Esta dissertação de mestrado se fundamenta em uma abordagem qualitativa de cunho descritivo, que engloba os procedimentos de pesquisa bibliográfico e documental. Compreendendo que as pesquisas relacionadas com o campo educacional exigem reflexões e que diferentes concepções teóricas conversam nas entrelinhas do texto, pontuamos que a base teórica se constrói, para esse momento, a partir de Nadja Hermann (2002), Ernildo Stein (1983), Wachowicz (2001), González e Fensterseifer (2014).

Os pressupostos teóricos estão divididos em subtítulos para atender os objetivos propostos. Desse modo, em um primeiro momento a discussão se volta para os percursos históricos e legais da BNCC, elencando os principais marcos legais que ancoram a publicação do documento. Em seguida, abrimos debate sobre o currículo utilizando autores como José Gimeno Sacristán (2000), Dermeval Saviani (2003) e

Miguel Arroyo (2013) para sustentar a discussão. Posteriormente, aproximamos a discussão sobre a BNCC com o componente de Educação Física. O documento desloca o componente para a área de linguagens, porém, poucos argumentos ancoram essa mudança, abrindo espaço para dúvidas e questionamentos. Apesar das lacunas, a publicação do documento parece conter alguma importância para a construção curricular do componente de Educação Física na Educação Infantil, mas, também, apresenta fragilidades. Na sequência, discutimos o conceito educação de qualidade, abordando autores como Terezinha Rios (2010) e Pedro Demo (1985) para fundamentar as análises. A questão central circula em torno da professora de Educação Física e seu dever de primar por aulas de qualidade, elencando conteúdos, metodologias e formas de avaliação que considerem o aluno como centro da aprendizagem e, nesse sentido, as experiências corporais contribuem com a formação integral dos estudantes.

Complementamos com o debate sobre as competências e as habilidades previstas na BNCC. Na compreensão do documento, os estudantes precisam dominar as habilidades dos diferentes componentes para, então, desenvolver as competências previstas. Autores como Philippe Perrenoud (2000)⁵ e Terezinha Rios (2010) amparam o debate sobre o termo competência, nesta reflexão. Um sujeito competente consegue resolver situações da sua rotina com maior facilidade e obtém êxito em suas ações. Seguidamente, discutimos sobre as competências necessárias que uma professora necessita para exercer suas aulas com qualidade. Finalizamos o capítulo discutindo questões referentes à Educação Física no espaço da Educação Infantil. A compreensão é de que o tempo de cada criança é diferente, portanto, as aulas do componente precisam ser planejadas respeitando as especificidades e fases de seu desenvolvimento. Tal perspectiva vai ao encontro à ideia de que esta etapa da educação básica possui singularidades que devem ser compreendidas e respeitadas. No último capítulo abrimos debate sobre os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem e, a partir da análise dos cinco campos de experiência, buscamos verificar se os mesmos dão suporte para a professora de Educação Física planejar sua prática pedagógica.

⁵ Embora Perrenoud aborde as categorias *habilidades* e *competências* com um assento teórico de cunho pragmatista, segundo os debates que se realizam no Brasil com a implementação da proposta recente, pauta da BNCC, utilizamos essas categorias porque o significado que buscamos é outro, muito mais próximos da compreensão da filósofa Terezinha Rios. A autora define competências como saber fazer bem dentro do espaço profissional, articulado com as dimensões éticas e políticas (RIOS, 2010).

As opções epistemológicas eleitas para sustentar o estudo em desenvolvimento nesta dissertação estão situadas no campo da hermenêutica e também da dialética. As análises em abordagem encontram lastro a partir de pensadores e pensadoras que, mesmo de linhas de pensamento distintas, de correntes sócio-filosóficas e pedagógicas críticas e pós-críticas, são colocados em diálogo, respeitando seus âmbitos de compreensão e análises, pois compreendemos que, neste percurso, a centralidade do estudo é a temática em questão e não as vertentes epistêmicas. A diversidade de compreensões e os horizontes de análises das correntes críticas e pós-críticas, em diálogo na tematização dessa dissertação, expõe as fragilidades e potências da BNCC no que diz respeito tanto à Educação Física quanto à Educação Infantil e se constitui em riqueza para ampliar o pensar e suscitar, desde essa ousadia dialógica, também aproximações entre os horizontes filosófico-pedagógicos. Desse modo, a colheita se apresenta mais enriquecedora, visto que tanto pensadores e pensadoras, em referência nesta análise, de afinidade estruturalista e pós-estruturalistas, de cunho crítico e pós-crítico, partilham, desde suas fontes e concepções, de análises próximas com pontos de concordância e discordância em relação à BNCC para o campo da Educação Infantil e da Educação Física.

Alertamos, ainda, que o componente de Educação Física não está inserido na BNCC para a Educação Infantil. Ponderamos, então, que os currículos escolares também seguem na mesma lógica. Nossa análise indica a dificuldade para profissionais da área realizar seus planejamentos e atributos enquanto docentes e, conseqüentemente, a possibilidade de haver interferências na qualidade das aulas. Embora não concentramos nossas análises e referências nesse sentido, compreendemos, desde já, e subentendemos a necessidade de formação permanente para docentes e para a gestão escolar.

2 ESTADO DO CONHECIMENTO

Apresentamos o estado do conhecimento ou estado da arte que nos mostra a realidade sobre a temática escolhida, o que permite a reflexão sobre sua abrangência e um olhar reflexivo mais crítico e atento. Morosini e Fernandes (2014) caracterizam o estado da arte como um movimento que proporciona uma leitura reflexiva em relação às produções científicas de determinada área e, também, leva o pesquisador a questionar-se sobre a presença do novo.

Esse movimento é basilar para uma pesquisa: tomar ciência sobre a temática e possibilitar o desenvolvimento de uma noção mais abrangente, analisando o que já foi produzido, desvela possibilidades e caminhos a percorrer dentro da pesquisa e encaminha diálogos com pensadores e pensadoras a partir das pesquisas com divulgação recente. Em seus escritos, Morosini (2015) destaca a importância de analisar os escritos no campo da temática, destacando que esse processo contribui com a ruptura de pré-conceitos e abre caminhos para engrandecer o estudo.

A partir dos escritos supracitados, compreendendo a importância do estado do conhecimento, consultamos o Catálogo de Teses e Dissertações⁶ e também o Portal de Periódicos⁷, ambos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação – CAPES/MEC. Posteriormente, dentro da temática proposta, definimos os descritores: Educação Física, Educação Infantil, Base Nacional Comum Curricular e Currículo. Com esse movimento, é possível verificar o que está sendo pesquisado e comunicado pela comunidade científica acerca do tema.

Fez-se necessário refinar as buscas para encontrar estudos que se aproximassem com a temática de interesse. No Banco de Teses e Dissertações utilizamos o filtro “Ano” e como o recorte temporal foi selecionado os últimos três anos e para o filtro “Área do Conhecimento”, optamos por Educação e Educação Física.

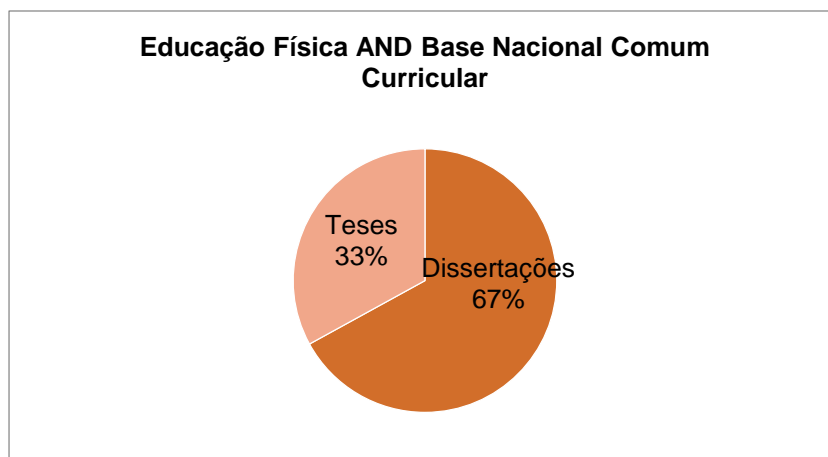
Na primeira combinação de descritores entre Educação Física AND Base Nacional Comum Curricular, o resultado da busca contabilizou 9364 pesquisas. Em seguida, aplicaram-se os filtros restando 210 trabalhos, sendo 130 (67%) desses resultantes de dissertações de mestrado e 64 (33%) teses de doutorados. Como

⁶ Link para acesso disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> acesso em fevereiro de 2021

⁷ Link para acesso disponível em: <http://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/> acesso em fevereiro de 2021

mostra o gráfico 1, é possível perceber que existe um número maior de dissertações em comparação às teses. Em análise aos títulos encontrados, foram selecionados 07 trabalhos para posterior leitura do resumo.

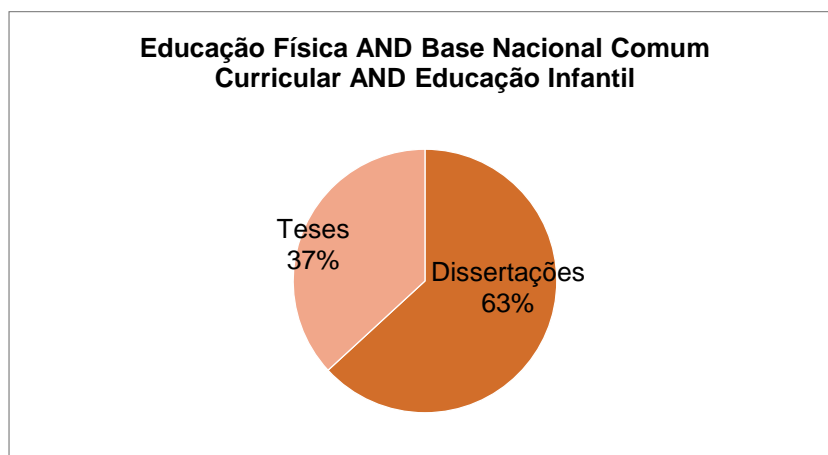
Gráfico 1 – Resultado dos descritores Educação Física AND Base Nacional Comum Curricular



Fonte: Elaborado pelos autores a partir da pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (fev. 2021).

O gráfico 2 apresenta os dados obtidos com os descritores Educação Física AND Base Nacional Comum Curricular AND Educação Infantil. A partir dessa pesquisa foram encontrados 21 trabalhos, sendo 12 (63%) dissertações e 7 (37%) teses. Em leitura aos títulos, constatou-se que nenhum apresentava temática aproximada com esta pesquisa. A partir dessa busca é possível perceber que a temática ainda está sendo pouco explorada. Talvez se deva ao fato de ser recente a construção e a implementação da BNCC na educação básica.

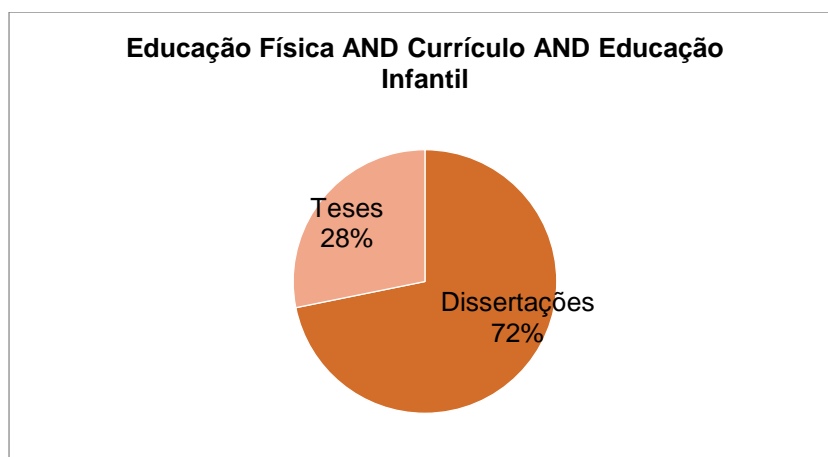
Gráfico 2 – Resultado dos descritores Educação Física AND Base Nacional Comum Curricular AND Educação Infantil



Fonte: Elaborado pelos autores a partir da pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (fev. 2021).

Em relação ao gráfico 3, apresentamos a terceira combinação de descritores, Educação Física AND Currículo AND Educação Infantil. Após a aplicação dos filtros foram encontrados 188 trabalhos, dos quais 79 (72%) são dissertações e 31 (28%) teses. Novamente as dissertações sobressaíram-se às teses, tendo em vista que no Brasil os cursos de Mestrado são mais ofertados e possuem maior número de vagas em comparação aos de Doutorado. A partir da leitura dos títulos, foram selecionados 6 trabalhos.

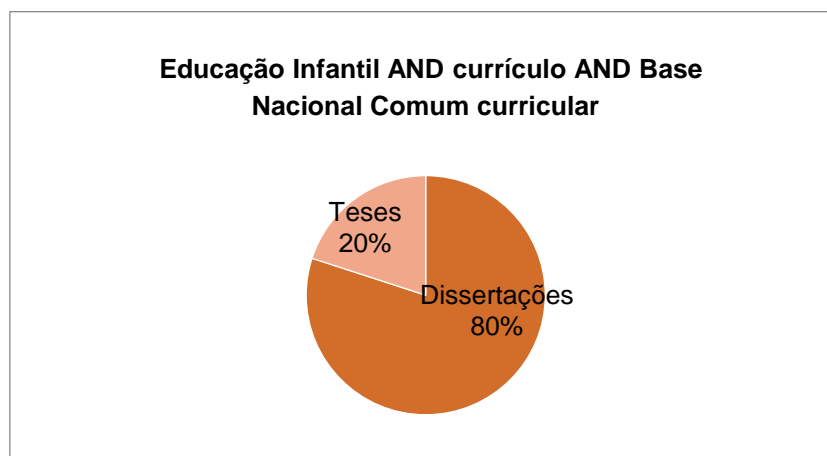
Gráfico 3 – Resultado dos descritores Educação Física AND Currículo AND Educação Infantil



Fonte: Elaborado pelos autores a partir da pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (fev. 2021)

O gráfico 4 apresenta a última combinação de descritores no banco de teses e dissertações. A partir da combinação Educação Infantil AND Currículo AND Base Nacional Comum curricular a análise resultou em 28 trabalhos, 20 (80%) dissertações e 8 (20%) teses. Em leitura aos títulos, 2 trabalhos foram selecionados para posterior análise do resumo. No decorrer das pesquisas observou-se que um número considerável de trabalhos aparece em mais de uma combinação de descritores, constatando uma baixa produção científica sobre esta temática, especialmente, sobre a abordagem que se pretende.

Gráfico 4 – Resultado dos descritores Educação Infantil AND Currículo AND Base Nacional Comum Curricular



Fonte: Elaborado pelos autores a partir da pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (fev. 2021)

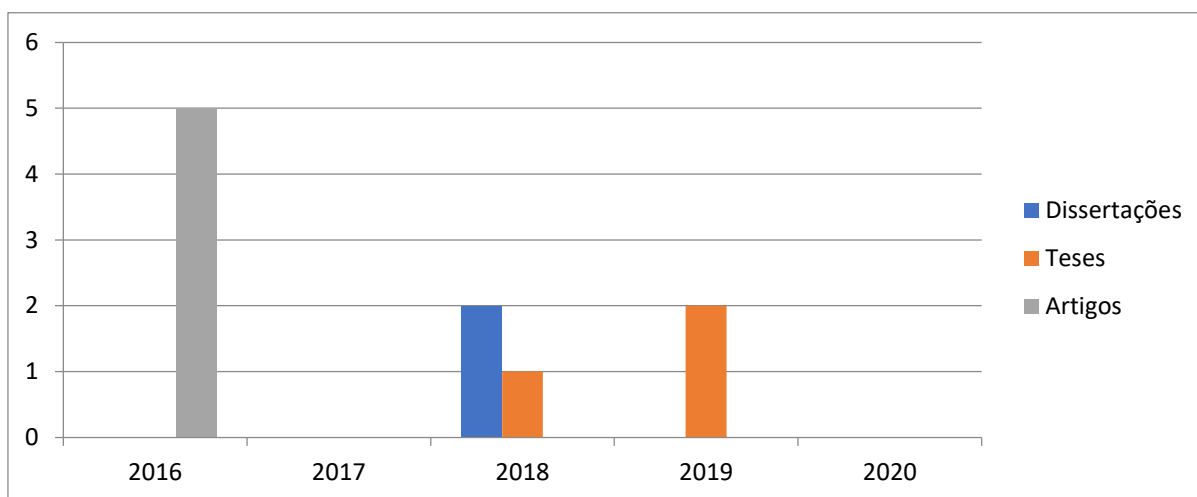
Foram selecionados 16 trabalhos sendo 8 dissertações e 8 teses. Após a leitura dos resumos, apenas 5 apresentaram relevância e temática semelhante ao objeto de estudo pesquisado. Dos selecionados, 3 são teses e 2 dissertações. Muitos estudos encontrados tratavam de relatos de casos, apresentando situações de determinada região, município ou educandário. Quando se trata da BNCC os trabalhos encontrados não mencionam a Educação Física Infantil. Do mesmo modo, percebe-se que os trabalhos que discutem a BNCC para a disciplina de Educação Física, debatem apenas sobre as etapas do ensino médio e ensino fundamental.

Em virtude dos poucos trabalhos encontrados, optamos por realizar buscas na plataforma de periódicos da CAPES. Utilizamos o modo de busca “Avançado” e na opção “Data da publicação” selecionamos os últimos 5 anos. A primeira combinação de descritores foi Educação Infantil AND Currículo AND Base Nacional Comum Curricular e, a partir dela, encontramos 14 trabalhos. Desse universo, apenas um apresenta relevância para nosso estudo.

Em seguida utilizamos os descritores Educação Física AND Base Nacional Comum Curricular. Como resultado dessa combinação encontramos 57 estudos. Foram selecionados 3 artigos para posterior leitura. A última combinação consistiu em Educação Infantil AND Currículo. Essa busca resultou em 414 trabalhos. Para aproximar com nosso objeto de estudo, aplicamos o filtro “No assunto”, restando 19 trabalhos, dos quais, apenas um foi selecionado.

O gráfico seguinte representa o tipo de trabalho e o ano de publicação dos trabalhos selecionados para análise completa, evidenciando um número maior de artigos produzidos sobre a temática. Todos os artigos selecionados foram publicados em 2016, um ano após a publicação da primeira versão da BNCC.

Gráfico 5 – Número de publicações por tipo e ano de publicação



Fonte: Os autores (fev. 2021).

Foram selecionados 10 trabalhos para leitura na íntegra. Após a realização da leitura e análise, foram selecionados 3 trabalhos para realizar uma descrição abreviada, sendo, um artigo, uma tese e uma dissertação.

Entre as produções que não foram selecionadas, havia trabalhos que descreviam especificamente a etapa da educação infantil no documento da BNCC, abordando aspectos históricos, políticos e curriculares, porém sem menção a disciplina de Educação Física. Outros tratavam questões relevantes em todas as versões da BNCC e suas interações com a Educação Física, abordando aspectos pedagógicos. Ainda, encontramos estudos, nos quais foram realizadas práticas pedagógicas com grupos de alunos, enaltecendo e concluindo com suas práticas a importância da Educação Física para esta faixa etária.

No quadro 1 elencamos as principais características dos trabalhos selecionados para posterior descrição. É possível perceber que o artigo selecionado elencou, como palavras-chave, as mesmas da pesquisa que estamos a desenvolver.

Quadro 1 - Produções acadêmicas selecionadas

Título do Trabalho	Autoria	Palavras-chave	Tipo de Trabalho	Ano da Publicação	Local/PPG
Disputas políticas pela Educação Física escolar na Base Nacional Comum Curricular	Denise de Souza Destro	Currículo. Educação Física Escolar; Base Nacional Comum Curricular; Teoria do Discurso.	Tese	2019	Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro
A Educação Física Escolar Na Base Nacional Comum Curricular: Dinâmicas De Um Movimento Em Construção	Ellen Grace Pinheiro	Base Nacional Comum Curricular. Políticas Educacionais. Educação Física.	Dissertação	2018	Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Estadual de Maringá.
A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: Pressupostos e interfaces com a Educação Física	André da Silva Mello; Bethânia Alves Costa Zandominegue; Raquel Firmino Magalhães Barbosa; Rodrigo Lema Del Rio Martins; Wagner Santos.	Base Nacional Comum Curricular; Educação Infantil; Educação Física	Artigo	2016	Vitória – Espírito Santo – Motrivivência

Fonte: Os autores (fev. 2021).

A Doutora em Educação Denise de Souza Destro (2019), orientada pela Doutora Alice Casimiro Lopes, nome de expressão internacional relacionado à escrita sobre o currículo, entre seus objetivos, identifica e interpreta o processo de constituição do documento da BNCC para a Educação Física. As autoras olham de duas formas para o documento: ora como uma política de centralidade curricular que veio para direcionar a educação brasileira, ora como um documento que apresenta muitas lacunas e equívocos e questionam sua necessidade. Realizam uma discussão sobre o currículo e como suas significações dão sentido para a disciplina de Educação Física e também para as discussões da BNCC referente a esse componente

curricular. Em suas conclusões, destacam a questão da Educação Física estar inserida na área das linguagens.

As pensadoras relatam que essa alocação delimita a abrangência dos conteúdos do componente, impedindo outras significações. Entendemos que a perspectiva da Educação Física alinhada à área de linguagens retira a centralidade das aulas apenas nos gestos motores e na aptidão física. Porém, a linguagem ressignifica esses elementos, sem retirá-los dos currículos, considerando sua importância para o desenvolvimento integral das crianças. Nas aulas de Educação Física o movimento humano parece ter sentido educativo e cultural, em que a subjetividade do aluno precisa ser considerada. Pelas lentes do paradigma moderno de conhecimento o movimento humano era visto pelos seus aspectos mecânicos, assim, se fez necessário abandonar essa concepção e assumir uma nova pedagogia, que considere a subjetividade dos alunos e os aspectos sociais e culturais do movimento, ultrapassando a ideia da Educação Física tecnicista. Consideramos essas novas significações importantes, pois o aluno deve ter experiências educativas através do movimento.

O texto da professora Destro (2019) não abordou questões específicas de cada etapa da educação básica – educação infantil, ensino fundamental e médio –, mas trouxe todo o processo de construção e significações do documento para o componente de Educação Física, trazendo indagações relacionadas ao currículo, que também serão pensadas nesta dissertação.

A dissertação de mestrado da professora Ellen Grace Pinheiro (2018), teve como objetivo investigar questões relevantes sobre a construção da BNCC relacionadas à Educação Física. Destacamos o quarto objetivo específico da autora que consistiu em identificar como o componente curricular Educação Física encontra-se estruturado nos documentos da BNCC, possibilitando assim, analisar os possíveis limites e avanços do documento. Em seu estudo Pinheiro analisou diferentes aspectos, entre eles, os políticos e as influências internacionais sobre a educação brasileira, bem como fez uma análise de todas as versões publicadas, inclusive a versão final homologada. De maneira sucinta a autora aborda a educação infantil em seu texto, questionando a unicidade nessa etapa, trazendo autores que defendem essa organização para a não fragmentação dos conteúdos e aprendizagens. De outro lado, debate com autores que consideram um momento oportuno para incluir a

Educação Física na etapa infantil, viabilizando o reconhecimento e a valorização do profissional, pois a partir do momento que o documento não o menciona reduz a intervenção de profissionais devidamente capacitados para atuar nesta área.

O artigo realizado por um coletivo de autores (2016) discute a organização da educação infantil na BNCC, analisando a presença do componente no documento. Ainda, a pesquisa possui como percurso de análise a compreensão de como são abordadas as concepções de criança, organização curricular, corpo/movimento e jogo/brincadeira em três documentos norteadores da educação infantil, entre eles a BNCC. No que diz respeito à BNCC, a concepção de criança é centrada na sociologia da infância, na organização curricular e através de campos de experiência. Corpo/movimento são vistos como construção de sentidos e jogo/brincadeira são direitos de aprendizagem. Esse estudo mostrou que o documento, quando comparado a outros, apresenta um avanço na compreensão de corpo/movimento, na qual a matriz biológica vai perdendo vez para as abordagens socioculturais. Os autores não defendem a inserção do componente em um contexto que não se organiza de forma disciplinar, mas ressaltam a importância de um profissional qualificado para atuar nesta etapa, pois somente o profissional com formação demanda dos atributos e conhecimentos específicos para desenvolver aulas de Educação Física na etapa infantil da educação básica.

De modo geral, apenas o artigo adentrou no assunto da Educação Física Infantil. Porém, nenhum deles trouxe, de forma específica, assuntos que tratem a questão do planejamento da professora e da construção curricular da Educação Física Infantil nas escolas.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo estabelecemos espaço para discutir sobre os caminhos metodológicos percorridos nesta pesquisa. Abrindo debate, apresentamos aspectos relacionados ao problema de pesquisa levantado a partir de inquietações pessoais da pesquisadora e, na sequência, localizam-se os objetivos, as questões norteadoras e o delineamento desta pesquisa. Em seguida, desenhemos nossas opções epistemológicas que partem da hermenêutica e da dialética, a primeira relacionada com o ato de interpretar e compreender a realidade educacional, e a segunda que tem como fio condutor o ato da contradição de ideias para produzir outras ideias, outros saberes.

3.1 Questões de pesquisa: problema, objetivos e questões norteadoras

A elaboração da pergunta tem origem nas inquietações e dificuldades encontradas na rotina escolar e nas práticas pedagógicas da disciplina de Educação Física Infantil. A pergunta se dá a partir de um problema real e carrega significados pessoais e, também, de relevância acadêmica e social. O problema de pesquisa consiste em investigar a proposta epistemológico-metodológica da BNCC, na dimensão da Educação Física escolar para a Educação Infantil, os campos de experiência e objetivos de aprendizagem nela contidos e se possuem requisitos necessários para nortear a prática pedagógica da professora e primar pelo desenvolvimento integral de crianças de quatro a cinco anos de idade.

A partir do problema foram levantadas as seguintes questões norteadoras:

- Quais são os conceitos de currículo escolar a partir da BNCC e quais suas finalidades no âmbito escolar?
- De acordo com a BNCC, quais são as atribuições, conceitos e finalidades das competências e das habilidades dispostas no documento, para a Educação Infantil?
- Os conteúdos dispostos na BNCC dão suporte às demandas para uma formação e um desenvolvimento de qualidade para os alunos da educação infantil?
- Qual a importância da Educação Física escolar para o desenvolvimento de crianças de quatro e cinco anos?

Dessa forma, essa pesquisa tem como objetivo geral: Estudar a proposta epistemológico-metodológica da BNCC na dimensão da Educação Física escolar para a Educação Infantil, a partir dos campos de experiência e objetivos de aprendizagem,

a fim de verificar se apresentam os requisitos necessários para subsidiar a prática pedagógica da professora e primar pelo desenvolvimento integral das crianças de quatro e cinco anos de idade.

O objetivo maior se desdobra em objetivos específicos, que nos ajudaram a conduzir a pesquisa. São eles:

- Estudar os conceitos de currículo escolar a partir da BNCC e diferentes autores, suas aproximações e distanciamentos, para melhor compreender suas finalidades e implicações no âmbito da Educação Infantil.

- Pesquisar como os conceitos de competências e habilidades se apresentam, direta e indiretamente, na BNCC para compreender suas matrizes epistemológicas e suas repercussões no que tange ao planejamento da Educação Física Infantil para crianças de quatro e cinco anos de idade.

- Analisar a relevância e a contribuição da Educação Física com crianças de 4 e 5 anos de idade, que frequentam a Educação Infantil, nos aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais.

- Problematizar os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem propostos na BNCC, referentes à Educação Infantil, verificando se possibilitam aos docentes de Educação Física um planejamento eficiente para o desenvolvimento integral das crianças.

Com base nas questões levantadas, na próxima parte discutiremos sobre os aspectos metodológicos que serão estabelecidos para o desenvolvimento desta pesquisa.

3.2 Delineamento da pesquisa

Ao compreender que a presente pesquisa não representa apenas uma exigência a ser cumprida para adquirir o título de mestre, mas pode tornar-se um meio para ampliar os conhecimentos e contribuir para a área da Educação, em especial, a Educação Física na etapa da Educação Infantil, ousamos, inclusive, propor o aprofundamento do debate metodológico como necessidade de ampliar os horizontes da caminhada pelos quais pensamos desenvolver o estudo em apresentação. Descrevemos, desse modo, os caminhos metodológicos que norteiam esta proposta.

Desse modo, pensamos com Lüdke e André (2018) que o conhecimento se dá a partir de dúvidas, questionamentos, curiosidades acerca do assunto em questão. Partindo dessa premissa a pesquisadora reúne esforços para pensar a problemática. Ainda, para Lüdke e André (2018, p.2), os pontos relevantes para a realização de uma pesquisa, precisam considerar a promoção

[...] do confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico construído a respeito dele. Em geral isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento.

De acordo com Gil (2002, p. 17) “Pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são postos”. Para o autor, existem inúmeras razões que podem levar o sujeito a realizar uma pesquisa desde a satisfação pessoal até a vontade de aprimorar algo já existente de modo mais eficiente ou eficaz.

Esta dissertação de mestrado metodologicamente será fundamentada na abordagem qualitativa, que objetiva interpretar, correlacionar e discutir fatos e fenômenos de determinado grupo social. Isto posto,

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetivos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após esse tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa (CHIZZOTTI, 2003, p. 221).

Diante dos objetivos propostos nessa pesquisa, a mesma será de cunho descritivo, visando descrever determinados fenômenos. Para Gil (2002) a pesquisa descritiva objetiva descrever determinadas características da população ou grupo e também as relações entre as variáveis estudadas.

Ainda, destacamos que os procedimentos de pesquisa bibliográfica e documental também compõem este percurso metodológico. De acordo com Marconi e Lakatos (1992) a pesquisa bibliográfica consiste no exame e no levantamento da literatura produzida sobre determinado assunto. No que se refere à pesquisa documental, o enfoque está centrado em uma análise de documentos relevantes para

o estudo. Nesse sentido cabe à pesquisadora selecionar e interpretar informações que agreguem em seu estudo. Nesse trabalho o documento analisado será a BNCC. Para Chizzotti (2003) a pesquisa documental tem, em sua essência, a obtenção de dados através da análise de documentos, podendo ser leis, cartas, revistas, arquivos escolares etc. Compreende Chizzotti (2003, p. 57), que “o documento a ser utilizado na pesquisa dependerá do objeto de estudo, do problema a que se busca uma resposta. Ao pesquisador cabe a tarefa de encontrar, selecionar e analisar os documentos que servirão de base aos seus estudos. ”

3.3 Opções epistemológicas

As pesquisas relacionadas com o campo educacional, exigem reflexões e dinamismo. Desse modo, utilizaremos diferentes concepções teóricas que conversam no texto e possibilitam a compressão, debate e a interpretação dos assuntos em tematização. A metodologia que utilizaremos nesta pesquisa está situada no campo da hermenêutica e também na perspectiva da dialética.

O sentido histórico da palavra hermenêutica está relacionado com o mensageiro dos deuses gregos, chamado Hermes. O mensageiro possuía sandálias com formato de asas e apresentava facilidade de se movimentar para lugares distantes, levando mensagens e trazendo consigo a possibilidade da compreensão. Desse modo, essa referência histórica e mitológica fortalece a tradição de associar a hermenêutica à ideia de interpretação ao transportar mensagens (HERMANN, 2002). Do mesmo sentido, Vieira (2019) afirma que a palavra hermenêutica tem origem grega *hermeneuein*, que tem como significado a arte de interpretar.

Diante da concepção grega a palavra hermenêutica passou a ser vista como uma referência no processo de tornar compreensível as mensagens ao envolver o processo da linguagem. O verbo grego *hermeneuein* tem como tradução interpretar, porém não se limita apenas a esta tarefa, incorporando o papel de anunciar, traduzir e explicar. Quando relacionada às ciências ou à teoria da interpretação, a hermenêutica tem como intuito anunciar, traduzir e explicar textos e livros objetivando a compreensão de seus sentidos. (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2014).

Além dessa significação a hermenêutica, no campo da pesquisa, surge com a finalidade de instaurar sentido e enfrentar a ideia de que existe apenas um caminho

para a verdade. Contrariando essa visão do modernismo científico, de adquirir conhecimento pelas vias da transmissão ou, de algum modo, imposto, em que os procedimentos devem ser validados por uma única via, já consagrada e, por isso, fundamentalizada, a hermenêutica abre perspectivas e pode mostrar que existem outras maneiras, modos, caminhos diferentes de conhecer a realidade. (HERMANN, 2002).

Neste sentido, ressalta Hermann (2002, p. 20),

[...] a hermenêutica filosófica marca sua posição contra um modo exclusivo de ter acesso ao conhecimento, admitindo outra racionalidade em que o fundamento da verdade não está nem nos dados empíricos nem na verdade absoluta; antes, é uma racionalidade que conduz a verdade pelas condições humanas do discurso e da linguagem.

Partindo dessas afirmações, entendemos que a hermenêutica está relacionada com o ato de interpretar e compreender o texto considerando seus aspectos históricos e o seu entorno, bem como os contextos sócio-históricos e científico-culturais dos sujeitos que pesquisam. Quando relacionada com o contexto educacional, a hermenêutica é um método que busca interpretar e compreender os acontecimentos cotidianos educacionais, em que vários fatores estão envolvidos. Entre eles, destacamos os valores, os princípios, sentimentos, motivações, ações e os objetivos.

Nessa perspectiva, pretendemos utilizar o método hermenêutico para interpretar os sentidos exposto na BNCC para educação infantil, visando sua compreensão, para, desse modo, significar novas compreensões para a Educação Física e, com isso, ampliar suas abrangências para a formação infantil e a atuação docente.

A hermenêutica no campo educacional não é estática. Ela considera o contexto e a realidade de tudo que envolve a formação humana. Ao encontro dessa afirmação, Vieira (2019) explana que esse método não parte de condições fixas, mas associa a teoria com a prática, considerando a individualidade e a realidade dos sujeitos envolvidos, bem como seus valores e significados.

A hermenêutica pode auxiliar na compreensão da realidade educacional e também interpretar as lacunas encontradas neste âmbito, relacionadas com a Educação Física Infantil, e também no documento norteador da educação brasileira, a BNCC. Ainda, esta concepção teórica contribui para indicar a ampliação do campo conceitual para a pluralização de sentidos e ações formadoras, bem como no diálogo

com os textos e as contextualidades. Neste mesmo sentido, pode contribuir para compreender implicações, consequências e viabilizar as correções de percursos das abordagens e das bases de compreensão.

As possibilidades interpretativas do documento analisado, a BNCC, e a identificação dos horizontes teóricos aí presentes, nos conduzem à dialética, pois elas parecem permitir um olhar para as contradições existentes. Nesse sentido, Wachowicz (2001, p. 1), afirma que “O ponto de partida para o método dialético na pesquisa é a análise crítica do objeto a ser pesquisado, o que significa encontrar as determinações que o fazem ser o que é”, os conteúdos subjacentes, as teses envolvidas, as grandes teorias de fundo e as perspectivas de suas aplicações.

A palavra dialética tem origem grega, *dialektiké*, tendo como significado a arte da discussão, do debate. Neste sentido, o método dialético consiste na visualização das contradições de ideias que levam a outras ideias, de modo que se pretende chegar a uma verdade, a um conceito mais fundamental, pelas vias do debate que identificam as contradições, porém, sem a pretensão de absolutizar compreensões e fundamentalizar verdades. A partir desse movimento, parece ser possível chegar a pontos comuns, ou seja, conciliações, consensos, diálogos. Nos remetemos também a este método em virtude de a temática norteadora desta pesquisa pretender enfrentar esse debate entre as indicações da BNCC e as atuais práticas e compreensões em desenvolvimento nas atividades pedagógicas de nossos tempos. Isto significa, também, a necessidade de compreensão das contradições dos contextos vivenciados na prática de Educação Física da Educação Infantil.

Ainda, Wachowicz (2001) afirma que a experiência do pesquisador com a temática possibilita atingir um nível crítico, favorecendo a contextualização do problema a ser pesquisado. Essa característica marcante da dialética pode ser vista na trajetória da pesquisadora, que a partir das problemáticas vividas se envolveu com este problema de pesquisa.

Neste sentido, pretendemos trabalhar com ambas metodologias de pesquisa. A dialética para abrir caminhos através da contradição e do debate, e a hermenêutica para encontrar sentidos e significados. Em vista disso, Stein (1983, p. 26) afirma que “O método dialético e o método hermenêutico, o primeiro partindo da oposição e o segundo da mediação, constituem momentos necessários na produção de

racionalidade e desta maneira operam indissoluvelmente como elementos de uma unidade”

Pela via da dialética é possível dialogar entre diferentes teses, e a partir dos conflitos e dos pontos de vistas opostos será possível produzir outros conhecimentos e outras teses. Gonzáles e Fensterseifer (2014) explanam que na área da Educação Física a dialética vem ao encontro das necessidades para a compreensão das práticas pedagógicas. É através da dialética que pretendemos compreender a complexidade e os paradoxos que perfazem a temática escolhida, buscando o diálogo entre as contradições encontradas na BNCC referentes à Educação Física Infantil, a fim de produzir novos conhecimentos.

4 PERCURSOS HISTÓRICOS E LEGAIS DA BNCC: UMA ANÁLISE ACERCA DAS SUAS PROPOSTAS

Historicamente a educação brasileira tem enfrentado constantes mudanças no que tange aos aspectos políticos, curriculares e culturais. A implantação da Base Nacional Comum Curricular é mais uma mudança que ocorre no cenário educativo. A BNCC é um documento que tem como objetivo a garantia de uma base comum para estudantes brasileiros, visando a diminuição das desigualdades de oportunidades. Neste sentido, “A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]” (BRASIL, 2018, p. 7).

Entre os marcos legais que ancoram a BNCC está a Constituição Federal de 1988, promulgada no momento em que o Brasil passava por um processo de transição política, cultural e social, quando deixava para trás os anos ditatoriais e lançava as bases para um Estado democrático. Para Juzwiak (2021, p. 32) esse processo de transição teve muitos avanços e embates em prol dos direitos democráticos. Explana ainda que “[...] o documento dará sentido e respaldo legal a todas as políticas públicas educacionais após esse período”.

A Constituição Federal, além de estruturar a organização estatal, instituiu um amplo sistema de direitos e garantias fundamentais, consagrando a educação como um direito social (art. 6º, CF). A partir disso, a norma fundamental conta com uma sessão própria para disciplinar a pauta educacional, universalizando o acesso à educação e atribuindo uma série de encargos ao Estado, à família e à sociedade:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.(BRASIL, 1988)

A partir do momento que a educação passa a ser um dever do Estado é essencial que as políticas educacionais respeitem as normas e os princípios instituídos, sendo que a Constituição determinou a implementação de uma base comum para os estudantes brasileiros do ensino fundamental: “Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação

básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

A formação básica comum é um assunto que repercute na legislação brasileira, visando assegurar conteúdos mínimos para todos, de modo que grupos desfavorecidos, como comunidades carentes e periféricas, tenham acesso a uma formação de qualidade e igualitária. Tal preceito objetiva que o aluno possa exercer a cidadania, acessar postos de trabalho e ter uma jornada acadêmica em melhores condições, independentemente de sua origem socioeconômica, cultural e étnica.

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes de Bases 9.394/96, que tem por função definir e regulamentar o sistema educacional do Brasil e também assegurar o direito à educação desde a etapa da Educação infantil até o ensino superior, em instituições públicas ou privadas, define que os currículos da educação básica necessitam ter uma base nacional comum, considerando as características regionais e locais dos estudantes e do estabelecimento escolar.

Art. 26. 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. (BRASIL, 1996)

Com o propósito de planejar e assumindo o compromisso com a diminuição das desigualdades encontradas no país, criou-se, em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) que estabeleceu 20 metas a serem cumpridas, envolvendo as esferas nacionais, estaduais e municipais, definindo estratégias que devem ser cumpridas no prazo de 10 anos. A meta de número 7 do PNE prioriza a importância de uma base nacional comum para o Brasil, vindo ao encontro do texto constitucional e das legislações já citadas. É possível perceber que a construção de uma base comum é temática que tramita há mais de 30 anos no Brasil, e em 2018 se consolidou com a implantação da BNCC para amparar os currículos e estruturar o sistema educacional brasileiro.


A concepção da BNCC não é uma ideia que nasceu em 2015, pois é discutida há alguns anos. Consideramos pertinente trazer um fragmento da fala do Professor González⁸ (2021) ao abordar a construção do documento. González faz um

⁸ Disponível no Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=Z7G8fGxdwIY&t=1036s>

comparativo com os países vizinhos e enfatiza que o Brasil tem uma Argentina de alunos na educação básica e mais de um Uruguai exercendo a docência. É compreensível que qualquer esforço ou mudança para ter um alinhamento curricular se transforme em um processo complexo. Pensar em mudanças para um país com a dimensão territorial brasileira, na quantidade de alunos, nas diversidades culturais, étnicas e diante de realidades tão distintas, pode ser um processo trabalhoso e árduo. Além dessas questões quantitativas, incomparáveis com outros países de extensão territorial inferior e realidades mais homogêneas, a complexidade cultural, política e socioeconômica do território brasileiro e a forte tradição exploratória, colonialista e de dependência (FERNANDES, 2009), repercute no pensar e na organização do sistema educacional. Na imagem que segue, é possível observar o percurso histórico que constitui a elaboração do documento.

Imagem 1 – Percurso histórico da BNCC

DOCUMENTO		O QUE DIZ
Constituição Federal	Art. 210º	Serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum (...)
Lei de Diretrizes e Bases	Art. 26º	Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Médio devem ter BASE NACIONAL COMUM , a ser complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar
Diretrizes Curriculares Nacionais	Art. 14º	Define BASE NACIONAL COMUM como conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico (...)
Plano Nacional de Educação	Metas 2, 3 e 7	Estabelecida como estratégia para o cumprimento das metas 2, 3 e 7

 A BNCC FOI CRIADA EM OBSERVÂNCIA À LEGISLAÇÃO NACIONAL RELATIVA AO CAMPO DA EDUCAÇÃO

Fonte: GONZÁLEZ, 2021.

O documento balizou-se em uma promessa governamental com a finalidade de garantir maiores e melhores acessos e aprendizagens. A imagem acima representa, de maneira sistematizada, os marcos legais que ancoram o documento, e elaboram uma linha do tempo. De fato, o documento tem como finalidade propor, na concepção de alguns, e impor, na compreensão de outros, conteúdos, padrões de aprendizados, modalidades e formas de organização do funcionamento, para todos os estudantes brasileiros. Questionamos se a sistemática pensada no documento para implementar as mudanças, realmente tem possibilidades de garantir o direito do aluno a aprender.

Também nos preocupamos se as reais necessidades da educação brasileira serão sanadas com a publicação do documento e a implementação da proposta ali contida.

Foram anos de discussão sobre a importância e a necessidade de uma Base Comum para a educação brasileira e, quando se consolida, o documento é produzido a portas fechadas, com a participação restrita de professores, centrada em especialistas selecionados pelo MEC (SILVA, 2019). Que garantias há que esses especialistas conhecem as realidades brasileiras? Serão eles que estarão no dia a dia das escolas colocando em prática o documento? Qual o espaço do debate em torno da proposta e da formação para sua implementação? Cabe refletir sobre essas interrogações porque a falta de debate e a não participação dos profissionais que fazem a educação acontecer diariamente – professoras, gestoras, coordenadoras e os próprios estudantes – em grande medida, caracterizam a elaboração desse documento como vertical e centralizadora.

É nesse sentido que os professores Cezari, Souza e Cunha (2016) discutem sobre algumas limitações do documento. Quando a BNCC propõe que as escolas brasileiras cumpram o mesmo programa didático, distancia-se de extinguir as desigualdades entre as escolas do país. Esse movimento desconsidera as especificidades de cada região. Assim, a BNCC parece querer homogeneizar os currículos. Acreditamos que a educação vai muito além, está relacionada também com a cultura, com os hábitos, os valores que cada comunidade brasileira produz, e a importância de manter viva a tradição e os costumes de uma geração para a outra. Assim, “a educação em si, está além de conteúdos e de formação, educação é visão de mundo, construção de identidade” (CEZARI; SOUZA; CUNHA, 2016, p. 6).

Antes mesmo da sua versão final, a BNCC já apresentava fissuras e possíveis contradições. De acordo com Neira (2017) a BNCC teve sua última versão homologada em 2017. Porém, a primeira versão publicada recebeu inúmeras críticas, entre elas a falta de envolvimento político e da população e, também, por apresentar um caráter de transmissão de conhecimentos. A segunda versão, apresentou mudanças em relação à sua construção, havendo uma maior participação e envolvimento da comunidade brasileira através do portal da BNCC e outros meios. É possível analisar lacunas entre a segunda e terceira versão do documento. A segunda versão foi construída de forma democrática, aberta ao debate e acessível aos profissionais. Em contrapartida, a terceira versão rompe com esse modelo

democrático de construção, na medida em que exclui algumas contribuições evidenciadas no documento, bem como retrocedeu aos preceitos instrumentais e cognitivistas.

Em seus escritos Santos e Fuzii (2019) evidenciam que o documento tem caráter normativo e prevê a superação de barreiras e dificuldades encontradas no ensino brasileiro. Diante do exposto, a BNCC parece se empenhar na busca pela equidade no âmbito educacional e também proporcionar um lugar digno para os estudantes desenvolverem e vivenciarem as competências e as habilidades previstas. Contudo, é importante que se indique, desde já, a grande distância entre a promessa exposta no documento e sua efetividade. Há um grande número de pensadores e pensadoras da educação – em referência neste texto – com posições críticas ao discurso da BNCC. As propostas da BNCC se apresentam com certo brilho teórico e pedagógico, mas podem ofuscar o desenvolvimento das perspectivas à medida que não estão previstas formações permanentes para a docência, construções democráticas de currículos e qualificações dos espaços pedagógicos e físicos das escolas.

Além das mudanças nas estruturas curriculares, a BNCC traz mudanças nas concepções e práticas pedagógicas das professoras. As profissionais precisaram sair do seu lugar tradicional e trabalhar a partir de outra perspectiva. De acordo com o documento, as crianças devem, desde cedo, ser protagonistas do seu conhecimento e da sua aprendizagem. É neste momento e, parece ser deste modo, que o conhecimento passa a ser uma construção e não um repasse de informações. Na proposta da BNCC, essas mudanças são significativas e potentes. Porém, para implementar no cotidiano escolar, inúmeras dificuldades são encontradas. Um novo documento, novas formas de pensar e planejar e um esforço para além das atividades cotidianas do exercício docente, na direção de compreender o documento, discuti-lo com o coletivo de docentes e, de fato, colocá-lo em prática.

As professoras precisam estudar, pesquisar e alcançar o sentido e a dinâmica da proposta e, também, posicionar-se diante do texto, das circunstâncias sócio-históricas que o produziram e dos horizontes pedagógicos que dele despontam. Para isso acontecer, faz-se necessário tempo, incentivos e valorização profissional. Professoras com cargas horárias cheias sem tempo para planejar, sem retorno financeiro adequado para estudos e a falta de recursos tecnológicos e didáticos

afastam a teoria da BNCC do chão da escola. Além desses aspectos, as dificuldades que impedem o aprofundamento do texto, a compreensão da proposta e a repercussão desconhecida, imprevisível e apressada para o campo pedagógico, afastam o coletivo de docentes da sua incorporação e envolvimento. A professora Suavi (2018) reforça que o documento precisa se articular com políticas educacionais relacionadas à formação continuada, para que as professoras “aprendam a pensar a base a partir de uma concepção crítica e contribuinte, tanto na equidade dos conhecimentos para os educandos, quanto pelas maiores possibilidades de ensino para os educadores” (SUAVI, 2018, p. 49).

É fundamental entender que a BNCC não irá promover uma qualidade de ensino melhor, ou promover o fim das desigualdades por si própria, mas carece de um rol de políticas públicas, que promovam a formação continuada das professoras, e também, a valorização salarial e profissional de todos os trabalhadores da área da educação. Para que, dessa forma, as escolas consigam cumprir seu papel social, viabilizando a equidade, a inclusão e a qualidade de ensino para os estudantes brasileiros (CNTE, 2015). Ao utilizarmos o termo qualidade de ensino, nos remetemos a filósofa Rios (2010), citada na página 56 no subcapítulo, *Educação de qualidade: Pensar o conceito*.

Nas primeiras páginas do documento é possível verificar que a BNCC tem como intuito dar suporte para as escolas organizarem seus currículos, podendo adaptá-los de acordo com a realidade escolar.

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (BRASIL, 2018, p. 7).

Com o propósito de garantir um conjunto fundamental de aprendizagens para os estudantes brasileiros, após a publicação do documento, passou a se fazer necessário um diálogo entre os currículos e a base. Segundo o documento, as escolas devem elaborar seus currículos de acordo com sua realidade. “Os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos

estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais” (BRASIL, 2018, p. 15). Como discutido neste mesmo subcapítulo, na página 32, parece existir uma discordância no que consta na base e o que acontece na prática. Se faz necessária a valorização das particularidades de cada escola e das suas identidades. É fundamental construir currículos pensados no contexto escolar, valorizando a cultura local e os costumes.

Todavia, nesse momento, parece haver uma divergência nas entrelinhas do documento. A BNCC, a partir da sua estruturação, tende a direcionar a educação para o mercado de trabalho, organizada para atender o perfil profissional exigido pelo mercado empresarial. Vale questionar, até que ponto as escolas possuem autonomia, para organizar seus currículos e suas práticas. Nessa linha de pensamento, as estudiosas Bonini e Costa-Hübes (2019) assentam que o documento estabelece os objetivos que os estudantes devem atingir, e o currículo vem para definir como esses objetivos serão alcançados. “É possível afirmar que a Base indica o destino onde se quer chegar. O currículo traça o caminho. As redes de ensino têm autonomia para elaborar ou adequar seus currículos, desde que estejam de acordo com os estabelecidos na Base” (BONINI; COSTA-HÜBES; 2019, p. 33).

Nesse ponto se manifesta a importância de promover a formação continuada para professoras e, também, o incentivo aos docentes a pesquisar e a desenvolver autonomia para elaboração de material didático, práticas pedagógicas diversificadas e pensar continuamente metodologias. As instituições escolares e as professoras, devem olhar para a base de forma crítica e cuidadosa. A proposta do documento não pode ser a totalidade dos conteúdos e práticas presentes nos currículos escolares. Caso essa concepção se desenvolva, “a BNCC corre o risco de se transformar em mero currículo mínimo, abrindo caminho para que esse mínimo acabe se tornando o máximo de conteúdo oferecido à imensa maioria dos estudantes brasileiros” (CNTE, 2015, p. 419). Em um país tão diverso, com tantas culturas, etnias e costumes, o documento não deve ser visto de forma fechada e inflexível. Os currículos precisam sobressair ao que o documento propõe como sendo o mínimo.

Aqui abrimos debates sobre o currículo, conceito que possui uma ampla variedade de definições. Nesse sentido, nossa próxima sessão tratará sobre concepções e conceitos dessa temática, que vem ao encontro da pesquisa que estamos desenvolvendo.

4.1 Currículo: teorizações e conceitos

Na história da educação, estudiosos e estudiosas dedicaram suas pesquisas à temática do currículo e suas concepções. Essas discussões assumem cada vez mais importância relacionadas, principalmente, com as diversas alterações ideológicas e sociais que vêm ocorrendo na sociedade e, também, às diferentes mudanças nos aspectos pedagógicos da escola. Esta parece ser a perspectiva que Lopes e Macedo (2010) percebem como existente no Brasil e que tem ativado o debate sobre currículo. A tematização do currículo, no campo educacional ganha relevância em função, principalmente, das diversas alterações que as propostas curriculares oficiais indicam para a escola. Especialmente com as proposições da BNCC e, recentemente, da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio.

O debate sobre currículo é complexo e polissêmico, pois para os diferentes autores e autoras que debatem esse tema, possuem diferentes características e concepções. É nessa direção que nos esforçamos para elucidar alguns sentidos atribuídos ao currículo e, também, algumas concepções relacionadas à temática em questão. A palavra currículo tem origem no Latim *curriculum* que comporta o significado de caminho, curso ou trajeto. De acordo com Silva (2006), a palavra *curriculum* é mencionada no âmbito educacional pela primeira vez no século XVI. Essas menções evidenciam que a palavra esteve relacionada à ideia de "ordem como estrutura" e "ordem como sequência". Historicamente o currículo perpassou inúmeras concepções e teorias, sofrendo influências ideológicas e sociais. A partir dessa análise, Silva (2010, p. 14) salienta que "uma definição de currículo não nos revela o que é, essencialmente, o currículo". Compreendemos com Silva que "uma definição nos revela o que uma determina teoria pensa" sobre currículo.

Sacristán (2000), ao referir-se a currículo, elenca definições e perspectivas que permitem analisá-lo. Nesse aspecto, podemos estudar currículo a partir da sua função social, como um projeto educativo que expressa conteúdos e experiências a partir da relação entre a teoria e a prática. Essas perspectivas podem sofrer variadas e amplas influências nos aspectos políticos, administrativos, econômicos, sociais e pedagógicos. Consideramos que, para além dessas influências, pairam aspectos nos

quais é possível encontrar crenças, valores e costumes que também podem influenciar na construção e racionalização.

Parece ser em uma linha de pensamento um tanto diversa que Lopes e Macedo (2011), em seus escritos, indicam diferentes definições que permeiam o currículo. Entre elas, apontam o currículo como uma matriz que contém um repertório de disciplinas, conteúdos e cargas horárias a serem seguidas. Também indicam currículo como meio para a organização das experiências que devem ser proporcionadas aos alunos. Partindo dessas compreensões, percebe-se que o currículo perpassa por diferentes definições e sua construção pode sofrer influência por diferentes fatores.

Em uma perspectiva mais ampliada e integral, Dermeval Saviani (2016) descreve o currículo como sendo a própria escola em funcionamento; alunos, professores, gestores e todos os seus recursos direcionados a um objetivo comum: a educação dos discentes. Neste sentido, considera o currículo como as atividades nucleares desenvolvidas pela escola e que proporcionam aos alunos o ingresso na cultura letrada e ao saber elaborado.

Ao partirmos dessas afirmações, ficam os questionamentos de como atingir estes objetivos em comum e também o que deve ser feito para atingi-los. Para Santos (2009) o currículo precisa da integração de conteúdos de diferentes campos, enfatizando situações e problemáticas da vida cotidiana do aluno. Em vista disso, é fundamental que o currículo se direcione para além do conhecimento cognitivo tensionando outros contextos, como o cultural e o social, permitindo ao aluno construir conhecimentos, habilidades intelectuais, valores e atribuir significados para os conhecimentos adquiridos.

Nesta lógica, os currículos não devem ser construídos a partir da concepção de professor aulista, repassador de conteúdos e treinador de competências para quantificação de resultados; mas sim, construído através de um viés humanista, que possibilite alargar os horizontes do aluno e do professor. Os alunos chegam às salas de aula com uma bagagem de conhecimentos, significados e experiências de vidas que devem ser valorizadas na escola. Neste prisma, se faz necessário a construção de um currículo com foco no aluno e não nos conteúdos e notas de provas. A sala de aula deve ser um espaço de conhecimento, que possibilite conhecer e explorar novas verdades. (ARROYO, 2013). No entendimento de Saviani, é importante que a escola possibilite a aquisição de conteúdos previamente sistematizados. Desse modo os

estudantes podem compreender e refletir sobre as transformações necessárias na sociedade. Ainda, para o autor, a educação pode ser vista como produção de saberes, pois o homem produz conhecimentos, ideias e uma variedade de conceitos. Assim, “A escola surge como um antídoto à ignorância [...]. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente” (SAVIANI, 2003, p. 07)

Na compreensão de Gómez (2015), ao afirmar que a educação não se reduz somente ao espaço escolar, mas ocorre ao longo de toda vida, reitera que o currículo não pode se restringir apenas a uma lista de conteúdos a serem repassados aos alunos durante o ano letivo. O currículo precisa contemplar conteúdos e atribuições que colaborem para o desenvolvimento das competências e das qualidades humanas como as emoções, os valores e as atitudes. O projeto curricular deve enfatizar os processos de aprendizagem que envolvem a problematização, a cooperação com os colegas, o desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos e a formulação de hipóteses. Em síntese o currículo não deve ser resumindo apenas à acumulação de dados, mas de experiências que colaboram na compreensão de problemas e situações da vida cotidiana.

A escola deve desenvolver o trabalho pedagógico no sentido de contribuir com o empoderamento do aluno através do conhecimento e das experiências previstas no currículo. Para Young (2007) a escola possibilita a aquisição de um conhecimento poderoso que não é possível adquirir em casa ou no trabalho. Em seu texto diferencia o “conhecimento dos poderosos” e o “conhecimento poderoso” ao refletir que o primeiro se refere aos indivíduos que detém esse conhecimento, aqueles que apresentam melhores condições financeiras e possuem acesso a diferentes tipos de conhecimento e graus de escolaridade e o usam para controlar a sociedade, as instituições e sustentar as relações de dominação. O segundo não parte da premissa de quem detém o conhecimento, mas do que o conhecimento é capaz de provocar, de promover, de resultar na vida dos indivíduos. Esse conhecimento pode fornecer explicações confiáveis e fazer com que o aluno conheça novas formas de pensar o mundo, os espaços, as relações. Ao construir seu currículo as escolas têm a possibilidade de questionar se ele possibilita a aquisição desse conhecimento poderoso que é saudável, necessário e se torna o grande objetivo da educação já aventado largamente por Immanuel Kant, no princípio da contemporaneidade, e por

Paulo Freire, mais recentemente, entre outros/as. Parece ser, também, nesse sentido, que o currículo deve ser pensando para além da realidade e das experiências do aluno, possibilitando melhores condições de aprendizado ampliando as possibilidades de ensino e do desenvolvimento do conhecimento.

Para Correia (2016) o debate conceitual de currículo no componente de Educação Física carrega, como pano de fundo, uma multiplicidade de concepções teóricas. Considera uma tentativa arriscada e não consensual apontar aspectos didáticos ou metodológicos que devam fazer parte e ser incorporadas para uma adequação curricular do componente. A construção curricular do componente apresenta muitas lacunas; muitas vezes é construído baseado nas afinidades das professoras, deixando de lado as reais necessidades dos alunos.

O componente de Educação Física deve estar comprometido com o aluno e atuar no sentido de permitir que ele conheça, pratique e consiga intervir de maneira crítica e criativa na cultura corporal do movimento. O currículo não pode prender o professor a conteúdos distantes de sua realidade e do contexto sócio-histórico na qual está inserida a escola em que atua; deve dar um norte ao planejamento do docente deixando claro quais conteúdos devem ser repassados para os alunos em cada determinado nível de ensino. (GONZÁLEZ, 2006).

A partir das considerações percebe-se que o currículo possui uma ambiguidade de definições e perspectivas, e está intimamente ligado com a reprodução cultural e vinculado com um conjunto de atividades desenvolvidas para o processo formativo do aluno. O currículo é reprodução, no sentido da tradição, mas é, também, criatividade, abertura, construção e enquanto ambiguidade, abre espaço para a necessária atualização constante, para o debate permanente entre as professoras, para aprofundamento a nível de redes e sistemas de ensino. O currículo é elemento dinâmico que se constrói e possui elementos, influências e movimentos que nem sempre podem ser racionalmente controlados. Como debatemos neste texto, o currículo é o conjunto de práticas, atitudes, movimentos e aprendizados que se desenvolvem no âmbito escolar. Há nesse espaço, apropriações de diversas ordens recebidas pelos alunos com forças suficientes para interferir nas suas formações, percepções e aprendizados. Nesse horizonte, podemos citar os conhecimentos e as aprendizagens que ocorrem de forma implícita, nas entrelinhas das relações escolares.

Nessa perspectiva se apresenta o currículo oculto, aqui compreendido como as vivências que não estão prescritas e nem explícitas, mas que acontecem no ambiente escolar. Para Silva (2010, p. 78) “o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”. Durante as aulas de Educação Física inúmeras situações podem ser consideradas como currículo oculto. Entre elas, a formação de filas para ir até o ginásio, separar as meninas dos meninos para realizar determinada atividade, deixar os alunos com sobrepeso ou dificuldades motoras por último nas divisões de times e equipes. Ainda, número expressivos de docentes utilizam as aulas de Educação Física como punição como, por exemplo, se o aluno apresentou mau comportamento durante as aulas, a professora veta o aluno de participar das aulas da disciplina como forma de castigo.

O currículo oculto abrange várias experiências construídas no dia a dia dos estudantes. Em algumas situações podem ser consideradas positivas, resultando em sucesso nas atividades escolares, porém, em alguns casos podem ser consideradas negativas, podendo levar a frustrações e fracassos.

Existe uma ampla gama de teorizações sobre a temática currículo. Compreendemos que ele é produto de uma forma de pensar, compreender, organizar e desenvolver a educação. A partir da sua estruturação pode ordenar saberes e construir sujeitos e subjetividades. As palavras nele escritas têm poder; conduzem para determinadas práticas e silenciam outras. Na próxima sessão discutimos o que a BNCC prescreve sobre o componente curricular de Educação Física, em especial na etapa da Educação Infantil, evidenciando possíveis efeitos, mudanças e silêncios que ocorrem.

4.2 Componente curricular de Educação Física: O que diz a BNCC e o que podemos colher para a Educação Infantil

A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional Brasileira, 9394/96, o componente curricular de Educação Física passou a ser obrigatório: “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica” (BRASIL, 1996). Tornar o componente obrigatório foi uma grande conquista e um avanço para a área, deixando

elucidado que a Educação Física possui conhecimentos próprios que precisam ser trabalhados no contexto escolar, pois, é uma disciplina que possui objetivos e objetos de conhecimento específicos e importantes para a formação integral dos alunos. Para isso, precisa de profissionais com formação adequada para promover aulas de qualidade, que venham ao encontro das necessidades dos alunos.

De acordo com o documento da BNCC o componente de Educação Física faz parte da área de linguagens. Assim, docentes, ao desenvolver suas aulas, devem assegurar aos alunos diversos conhecimentos que contribuam para o desenvolvimento da sua autonomia, da cultura corporal e do cuidar de si e dos outros (BRASIL, 2018), pois, a Educação Física é componente que trabalha a expressão, a comunicação e também a subjetividade do aluno.

De acordo com a BNCC, a área de linguagens tem como finalidade

Possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil (BRASIL, 2018, p. 63).

No contexto escolar, a área de linguagens se refere aos significados atribuídos aos códigos linguísticos, artísticos e corporais, e tem como objetivo ampliar a compreensão sobre a produção textual, a sensibilidade estética e também os conhecimentos sobre a cultura corporal, alargando as possibilidades do discente e contribuindo para sua formação crítica e criativa. Neste sentido, a Educação Física, enquanto componente da área de linguagens, precisa proporcionar atividades que auxiliem o aluno a produzir manifestações da cultura corporal do movimento. (NEIRA; JÚNIOR, 2016). Ainda, Martineli *et al.* (2016, p. 80) em seus escritos evidenciam essa concepção da Educação Física como linguagem em todas as etapas da educação básica, tendo em vista contribuir com a formação da subjetividade do aluno. Partindo desse entendimento, consideram objetivos de ensino para o componente “compreender a origem e dinâmica das práticas corporais de movimento, vivenciar e desfrutar das práticas corporais, bem como ser capaz de utilizar as práticas corporais no momento de lazer e cuidados com a saúde [...]”.

Entendemos que, incluída na área de linguagens, a Educação Física escolar perde seu sentido biológico que é apenas voltado para o movimento humano, remetendo-se também para o contexto cultural, reforçando a importância de

abandonar a concepção tecnicista que muitos profissionais insistem em abordar nas escolas, limitando o aprendizado do aluno. Através das práticas corporais desenvolvidas nas aulas, o aluno interage com a comunidade e produz cultura. Da mesma forma, Neira e Júnior (2016, p. 195), ao abordarem a temática da Educação Física e da BNCC, afirmam que houve uma “redefinição do seu objeto de estudo – do exercício físico e movimento para a cultura corporal”. Analogamente, Santos e Fuzii (2019) afirmam que os objetivos da Educação Física foram reformulados com o passar dos anos, principalmente após a publicação da BNCC, deixando seus objetivos anteriores pautados na disciplinarização e corpos saudáveis dando lugar para os aspectos culturais do movimento.

Conhecer seu corpo através do movimento, vivenciar situações que instiguem o aluno a superar limitações, aprender sobre qualidade de vida, sobre a importância do cuida-se e cuidar do próximo, aceitar seu corpo e respeitar o corpo do colega, aprender novos sentidos e sentimentos através do movimento e compreender a corporeidade humana são temáticas que nos parecem essenciais para o componente de Educação Física, temáticas essas que atravessam a área de linguagem. No que tange a área de linguagem e à Educação Física, complementa Silva (2012, p. 594):

A linguagem deixa de ser compreendida como dimensão instrumental do humano, enquanto faculdade, para ser assumida como perspectiva constitutiva de nossa relação com o mundo; o que significa um reconhecimento do caráter interpretativo do conhecimento e mesmo de valorização da hermenêutica. De outra forma, a noção de linguagem também significa e expressa a dimensão conflituosa em que se estabelece a luta pelo signo e pelo significado das coisas e do mundo. A noção de cultura articulada à noção de linguagem e à noção de sociedade cumpre um papel predominante neste cenário. Não se chega a uma sem passar pela outra.

O movimento da criança pode ser caracterizado como linguagem, ela precisa movimentar-se, agir, abraçar, pegar, morder, tocar, para entender os significados que configuram o meio cultural no qual ela está inserida.

Na pequena infância o corpo em movimento constitui a matriz básica da aprendizagem pelo fato de gestar as significações do aprender, ou seja, a criança transforma em símbolo aquilo que pode experimentar corporalmente, e seu pensamento se constrói, primeiramente, sob a forma de ação. A criança pequena necessita agir para compreender e expressar os significados presentes no contexto histórico-cultural em que se encontra. (GARANHANI, 2006, p. 109).

É coerente afirmar que o documento vem para contribuir na construção curricular do componente. Os eixos centrais – interações e brincadeiras –, os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem conversam com o componente de Educação Física. O corpo, o movimento, as interações, a socialização, os jogos e as brincadeiras são ferramentas que estimulam o desenvolvimento integral das crianças, e estão fortemente presentes na BNCC. Esses elementos também são ferramentas utilizadas nas aulas de Educação Física para estimular os aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais. Mesmo sem mencionar a disciplina na etapa da Educação Infantil, fica evidente a importância e a necessidade desse componente nas entrelinhas do documento.

Assim, cabe-nos questionar, por que um documento com caráter normativo, que visa nortear os currículos brasileiros da Educação Infantil, menciona amplamente os conteúdos relacionados à formação profissional da área de Educação Física, entretanto não consta a obrigatoriedade do componente nesta etapa e, ainda, deixa os conteúdos e as práticas pedagógicas a cargo de docentes que não são especialistas na área. Debate, esse, que realizamos ao longo dessa dissertação, em especial na página 58, no item *Contribuições da Educação Física no desenvolvimento das crianças de 4 e 5 anos*. Nesse item, discutimos sobre a importância e as contribuições do profissional habilitado em Educação Física em diferentes aspectos de desenvolvimento da criança. Também, no item: *Os campos de experiências e as possibilidades de construção do conhecimento*, apresentamos algumas possibilidades de trabalho, relacionando o que consta no documento com a disciplina de Educação Física.

Novamente, parece existir uma contradição do que o documento propõe e o que de fato acontece nas escolas. Docentes que não são especialistas na área, possuem competências e domínios dessas temáticas, conteúdos e metodologias? Acreditamos que ambos os profissionais, atuando de forma articulada, conseguirão ampliar as possibilidades e contribuir de forma efetiva na aprendizagem dos alunos, conseqüentemente melhorando a qualidade da educação, objetivo que se faz presente na BNCC. Assim, se faz necessário o reconhecimento do profissional que atua nesta etapa, pois assegura espaço para aplicar seus conhecimentos em prol do desenvolvimento integral dos alunos. Aqui realçamos, também, a importância da

interdisciplinaridade com docentes de ambas as áreas, trabalhando de forma integrada, conectando as práticas pedagógicas no cotidiano das crianças.

Compreendendo que a disciplina de Educação Física possui fragilidades na construção curricular⁹ e na definição dos seus objetos de conhecimento, percebe-se que a BNCC, ao organizar os conteúdos do componente, contribui de maneira significativa para as escolas e docentes elaborarem seus currículos.

Assim, a construção curricular do componente deve considerar a dimensão procedimental, conceitual e atitudinal. As três dimensões se inter-relacionam (DARIDO, 2003). Ao final de uma aula cuja temática seja o voleibol, o aluno deve vivenciar os fundamentos, as regras, o histórico da modalidade, como ela é percebida pela mídia, seus benefícios para a saúde e também aprender esperar sua vez para jogar, trabalhar em equipe e respeitar o adversário. Todos estes aspectos devem constar no currículo e o professor deve desenvolver aulas que abordem essas temáticas.

Boscatto, Impolcetto e Darido (2016, p. 110) esclarecem que Educação Física necessita de uma definição e sistematização dos conteúdos da cultura corporal do movimento. Fica evidente que a publicação da BNCC contribui para construção curricular das escolas, auxiliando docentes a construir e desenvolver aulas de qualidade, contribuindo com o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

De forma especial, para a EF escolar, a BNCC poderá vir a contribuir com a práxis educativa cotidiana dos professores, considerando a falta de tradição na área quanto à organização curricular de seus conteúdos. Mas isso vai depender das políticas públicas de incentivo e mobilização à implementação da mesma. Parece, portanto, que a promulgação da BNCC é apenas o primeiro passo de um longo caminho que deverá ser percorrido na área.

A falta de uma tradição curricular na área é uma fragilidade do componente que precisa ser revista. Proporcionar aulas apenas com conteúdo da preferência do professor, ou ainda, deixar o aluno escolher as atividades que serão desenvolvidas nas aulas empobrece a disciplina e a qualidade da aula. Na sessão seguinte discutiremos os sentidos atribuídos para uma educação de qualidade.

⁹ A disciplina muitas vezes é vista como sinônimo de recreação, ou seja, a aula que os alunos brincam. Já em outras escolas, a partir das lentes do modelo tecnicista, observa-se a figura da professora como treinadora.

4.3 Educação de qualidade: pensar o conceito

Devido às inúmeras discussões sobre o termo, consideramos difícil chegar a um consenso quando se fala em qualidade. No entanto, buscamos, nesta sessão, abordar algumas conceituações e também perspectivas que consideramos a respeito de uma educação de qualidade. Para cada área do conhecimento o termo qualidade possui atribuições e sentidos. Quando relacionada a área das ciências sociais, “o conceito mais usual é que qualidade significa a perfeição de algo diante da expectativa das pessoas”. (DAVOK, 2007, p. 507)

Para Demo (1985) qualidade está relacionada com a intensidade e a profundidade, voltada mais para o ser do que para o ter, convergindo com ideia de algo bem feito. Demo relaciona qualidade e quantidade.

Quantidade, para qualidade, é base e condição. Como base, significa o concreto material, de que também é feita a vida. É corpo, tamanho, número, extensão. Como condição, indica que toda pretensão qualitativa passa igualmente pela quantidade, nem que seja como simples meio, instrumento, insumo. [...] Qualidade, por sua vez, aponta para a dimensão da intensidade. Tem a ver com profundidade, perfeição, principalmente com participação e criação. Está mais para ser do que para ter. (DEMO, 1985 p. 10-11)

Conforme Gadotti (2013), qualidade e quantidade são termos que devem ser vistos concomitantemente. Acresce que qualidade em educação se relaciona com o bem viver das pessoas e, desse modo, não é possível ter uma educação de qualidade, se as professoras, a comunidade, a escola e a situação de vida dos alunos não sejam favoráveis e de poucos recursos, não havendo a possibilidade de separar a qualidade da educação da qualidade de vida. Para melhorar a qualidade da educação é preciso melhorar o todo, as condições sociais do aluno, o aprimoramento e a valorização do professor.

Quando pensamos em educação de qualidade inúmeros atributos devem ser considerados, e essas qualidades devem carregar valores positivos. Rios (2010) considera o professor peça fundamental para atingir esse objetivo, considerando três dimensões essenciais para a docência de qualidade, sendo a dimensão técnica – habilidades para desenvolver, construir e recriar conteúdos; a dimensão estética, envolvendo a sensibilidade e a beleza do fazer docente; e as dimensões éticas e políticas; a primeira com um caráter reflexivo visando o bem comum e a segunda envolvendo a construção da cidadania, conhecimento dos direitos e deveres e a

participação na sociedade. Neste sentido, “o trabalho docente competente é aquele que faz bem. É aquele em que o docente mobiliza todas as dimensões de sua ação com o objetivo de proporcionar algo bom para si mesmo, para os alunos e para a sociedade”. (RIOS, 2010, p. 107)

O documento da BNCC, cujo objetivo é orientar os currículos das escolas brasileiras, tem como intuito contribuir para uma educação de melhor qualidade. Porém, acreditar que a publicação do documento por si só vai melhorar a qualidade da educação brasileira é um engano, pois envolve diferentes esferas. Para que de fato a educação melhore e desenvolva essas expectativas não devem ser depositadas apenas no documento e/ou na ação docente as expectativas e as esperanças todas. Publicar um documento não é o suficiente se a professora não possui um espaço adequado, materiais e condições dignas para desenvolver suas aulas embasadas nas propostas do documento. Os espaços e as relações pedagógicas precisam ser pensadas para que a qualidade dos processos educacionais possam se desenvolver.

As contribuições para dar um sentido ao termo qualidade no âmbito educacional podem ser pensadas a partir de Rios (2010), que revela que a qualidade está entrelaçada com a escolha dos melhores conteúdos. Destaca a pensadora que o critério para esta escolha também deve recair sobre conteúdos que possibilitem desenvolver um sujeito autônomo, contribuir com a formação da cidadania e sua inserção na sociedade. Ainda, considera a melhor metodologia para desenvolver os conteúdos aquela que coloca o aluno no centro da aprendizagem e respeita as condições de vida, a rotina e os anseios. São modos que podem ajudar o aluno na superação dos seus limites e alargar suas possibilidades.

O ensino da melhor qualidade é aquele que cria condições para formação de alguém que saber ler, escrever e contar. Ler não apenas as cartilhas, mas os sinais do mundo a cultura de seu tempo. Escrever não apenas nos cadernos, mas no contexto de que participa, deixando seus sinais, seus símbolos. Contar não apenas números, mas sua história, espalhar sua palavra, falar de si e dos outros. Contar e cantar - nas expressões artísticas, nas manifestações religiosas, nas múltiplas e diversificadas invenções científicas. (RIOS, 2010, p. 138).

Na pesquisa desenvolvida por Lara *et al.* (2017), conclui-se que a qualidade nas aulas de Educação Física se faz em um espaço onde a realidade do aluno é considerada e que reconhece e valoriza a diversidade, a corporeidade e a autonomia dos discentes. As aulas precisam proporcionar vivências corporais, dentre elas as

danças, esportes, lutas, jogos e brincadeiras que possibilitem formas conscientes de expressão para oportunizar ao aluno uma formação autônoma e integral. Os alunos devem ser vistos como sujeitos racionais e sensíveis e as aulas precisam ser acessíveis para todos, possibilitando a construção da cidadania e de sujeitos ativos na sociedade.

Partindo das compreensões sobre o termo qualidade, abriremos debate, na próxima sessão, sobre os termos competências e habilidades, conceitos que estão presentes no documento norteador da educação brasileira.

5 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES: ELEMENTOS PARA UMA REFLEXÃO PEDAGÓGICO-EPISTEMOLÓGICA

O termo competência vem do latim *competentia*, cujo significado consiste em saber, aptidão e idoneidade. Pode ser entendido como um conjunto de capacidades humanas, envolvendo atitudes e conhecimentos que proporcionem para o indivíduo um alto desempenho. Competências são recursos que o indivíduo possui para obter êxito em determinada tarefa. A partir de 1970 o termo competência estava fortemente atrelado à qualificação profissional relacionada, principalmente, aos cargos e postos de trabalho, ligado intimamente com um conjunto de tarefas que eram pertinentes para alcançar ou realizar determinado cargo. Assim, as competências estavam fundamentadas nos princípios do taylorismo-fordismo. (FLEURY; FLEURY, 2001).

Machado (2006) inicia seu texto, publicado no evento “Seminários de Estudos em Epistemologia e Didática”, apresentando o termo competência e sua etimologia,

*Com + petere, que em latim significa pedir junto com os outros [...] competentia, que remete a proporção, a justa relação, ou à capacidade de responder adequadamente, em dada situação. A associação de competência com capacidade conduz a atenção a *capacitas*, que significa a possibilidade de conter alguma coisa, de apreender, de compreender algo. As principais características da idéia de competência parecem encontrar raízes em tal feixe de relações etimológicas. (MACHADO, 2006, p. 1)*

Na compreensão de Machado (2006), o termo competência está direcionado para a capacidade de responder, de maneira razoável, diferentes situações cotidianas. Essa ideia se desenvolve com força nas décadas de 1970 e 1980, pois o modelo taylorista-fordista influenciou o meio educacional para a preparação das forças de trabalho. Assim, o modo de organização de ensino encontrava as necessidades e determinações exigidas pelo mercado de trabalho para qualificar a mão de obra da classe operária. (RAMOS, 2006).

Nas discussões educacionais o conceito de competência tem como pano de fundo as mudanças e as transformações que ocorreram na economia capitalista, principalmente a partir dos anos de 1970 e 1980. Com tantas mudanças no cenário econômico, o perfil do funcionário precisou mudar. O trabalhador precisava desenvolver habilidades que o permitissem ser flexível, versátil e realizar suas tarefas de maneira eficiente. Consequentemente, a escola não estava caminhando na mesma

direção do mercado de trabalho e passou a ser criticada, pois a formação dos profissionais estava desvinculada das práticas cotidianas de trabalho e das exigências do mercado, visto que a força de trabalho passa a ser, também, mercadoria. As demandas da sociedade estavam distantes daquilo que a escola repassava para os alunos. (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2014)

A partir disso, houve reformas e a escola foi repensada para qualificar esses sujeitos, futuros trabalhadores, para o mercado de trabalho. Assim, a escola alinhou-se ao mercado do capital. Neste sentido, González e Fensterseifer (2014, p. 132) afirmam que

Qualificar melhor as pessoas significaria desenvolver as competências exigidas no novo contexto. Dessa forma o conceito adquire uma relevância particular, pois significa que a determinação do conjunto de competências que o “novo” trabalhador necessita é uma ferramenta fundamental para a organização dos processos de formação no objetivo de que eles se adaptem mais facilmente às exigências do mercado.

A tomada de decisões e a mobilização de recursos para resolver determinada situação está relacionada às competências. Resolver problemas, avaliar a situação, utilizar os conhecimentos para agir de modo adequado e eficaz permitem um melhor controle sobre as situações cotidianas. Um sujeito competente possui autonomia para tomar decisões, utilizando estratégias e recursos que o ajudam a sobressair de situações problemáticas. Indivíduos competentes possuem, neste sentido, facilidade em resolver situações inesperadas (DIAS, 2010). Entendemos que competências são combinações de conhecimentos, valores e atitudes mobilizados para resolver determinadas situações encontradas nas nossas vidas, de maneira eficaz e coerente. Assim, um sujeito competente consegue resolver situações rotineiras com maior eficácia, obtendo êxito em suas ações. Na compreensão da BNCC e das bases teóricas que sustentam o documento nacional, os estudantes, precisam dominar um conjunto de habilidades para desenvolver as competências.

De acordo com o documento da BNCC, o conceito de competências está entrelaçado com “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. 8). As reflexões sobre o termo competência e seu significado pedagógico ganham espaço nos debates educacionais, principalmente

após a publicação da BNCC. Conforme o documento, cada disciplina possui habilidades específicas. A soma dessas habilidades poderá garantir o desenvolvimento das competências específicas de cada componente. As habilidades são direcionadas para atingir determinados objetivos. A partir dessa proposta, os jovens resolvem problemas, realizam escolhas e tornam-se protagonistas de seus processos educativos. Assim,

Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas. (BRASIL, 2018, p. 28)

Em suas reflexões, Rios (2010, p. 23) define competência como “saber fazer bem o que é necessário e desejável no espaço da profissão. Isso se revela na articulação de suas dimensões, técnicas e políticas, mediadas pela ética”. A filósofa articula o termo competências com o dever ser e o dever fazer, ou seja, com as exigências que determinada função exige. O dever está relacionado com o bem. Dessa forma, se deve trabalhar em prol de uma boa sociedade, uma boa escola e uma boa educação. Ao olharmos para o âmbito escolar, para ser considerado um profissional competente o docente precisa de fato “cumprir com o seu dever”. (RIOS, 1992). Esta temática não é questão central da dissertação, embora aborde a dimensão ética, pois é impossível desvincular a práxis docente das questões que a BNCC apresenta em relação às experiências e aprendizagens do campo educacional.

Em seus escritos, Rios (1992) sugere que o dever está articulado a outros elementos fundamentais para a prática docente. Essa compreensão de Rios nos permite pensar que a ética é, também, uma das competências necessárias ao exercício docente. Para a filósofa, um primeiro elemento é o saber à medida que a docência exige apropriação do conhecimento, do dominar técnicas e metodologias auxiliares na prática pedagógica. Essa ação engrandece o trabalho e o qualifica ao evitar esvaziamento de sentidos. O próximo elemento que Rios (1992) menciona é o poder e destaca o quanto “É preciso poder para desempenhar bem as tarefas. Aqui referimo-nos ao poder como possibilidade, como liberdade.” (RIOS, 1992, p. 76). O último elemento diz respeito ao querer, uma vez que o dever perde seu significado se não está articulado com o querer. Não basta o docente estar à frente da educação, se ele não procura atender quais as exigências e cumprir seu dever.

Quando relacionada com o contexto escolar, Perrenoud (2000), sem muita distância de sentido com Rios, nesse aspecto, caracteriza competência como a mobilização de diversos recursos para enfrentar determinada situação. Essas situações são consideradas singulares, podendo ser complexas e mutáveis, havendo a necessidade da mobilização de saberes e conhecimentos. O exercício das competências exige operações mentais complexas para determinar e realizar uma resposta. De acordo com a situação encontrada, as respostas podem ser mais ou menos eficazes. Em conformidade com o documento, o primeiro passo para adquirir uma competência é desenvolver diversas habilidades. “As habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares. Para tanto, elas são descritas de acordo com uma determinada estrutura” (BRASIL, 2018, p. 29).

O conceito de competência relacionado ao âmbito educacional passou a ser objeto de muitos estudos. As competências quando relacionadas ao conhecimento, exigem tanto do professor quanto dos alunos um reconhecimento do seu papel para aquisição e domínio das aprendizagens. No meio educacional o ensino baseado no desenvolvimento das competências dos alunos objetiva fazer com que os discentes sejam construtores das suas aprendizagens e saberes. A professora é a mediadora que possibilita a construção de conhecimento, instigando a curiosidade e o gosto para aprender e dominar os saberes. Assim, as escolas devem inovar e remodelar-se para revelar e desenvolver as competências em seus alunos, de maneira igualitária para todos. (CHIARATO, 2017).

Nesta perspectiva, Perrenoud (2000) afirma que uma abordagem por competência faz com que o aluno se envolva e sinta entusiasmo para desenvolver as aprendizagens propostas; a professora precisa organizar essas aprendizagens, e ser incentivadora para que seus alunos obtenham êxito e adquiriram os conhecimentos. Isto posto,

Uma abordagem ao ensino/aprendizagem por competências incita a considerar os saberes como recursos a serem mobilizados, a trabalhar por meio de problemas, a criar e/ou (re)utilizar novas metodologias de ensino/aprendizagem, a negociar e a desenvolver projectos com os alunos, a optar por uma planificação flexível, a incentivar o imprevisto, a caminhar no sentido de uma maior integração disciplinar, na direcção do desenvolvimento de um trabalho multidisciplinar (DIAS, 2010, p. 76).

Quando o ensino é baseado no desenvolvimento de competências, considera-se o contexto do aluno, sendo que ele tem o estímulo para desenvolver/construir a sua própria autonomia na tomada de decisões importantes e sujeito ativo na construção do seu conhecimento e formação cidadã.

Em outra compreensão, Centenaro (2019) alerta que o ensino baseado em competências está atrelado a organizações internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), organização internacional que definiu a utilização de competências para avaliar a qualidade da educação escolar. Com a forte influência dos organismos internacionais, países, estados e municípios passaram a organizar seus currículos tendo como carro chefe o desenvolvimento de competências.

Ao analisarmos pelas lentes do neoliberalismo a educação escolar é vista como neutra e objetiva. A docência deve seguir os documentos oficiais e repassar os conteúdos previstos, fazendo com que os alunos adquiram conhecimentos úteis relacionados, principalmente, ao mercado capitalista. Porém, entendemos que a escola não se limita apenas à preparação dos alunos para o mercado e/ou práticas cotidianas, mas se institui em um espaço que promova os indivíduos ao contato com a cultura científica, filosófica e artística possibilitando a compreensão da realidade, os contextos, o mundo comum no qual o aluno, sua família e suas relações se inserem, alargando possibilidades e não comprometendo o futuro. (DUARTE, 2020).

Na compressão de Lavoura e Ramos (2020, p. 57), no ensino baseado em competências como é estruturada a BNCC, “[...] o conteúdo de ensino é reduzido a recurso ou insumo para o desenvolvimento de competências, enquanto os campos de referência de seleção dos conteúdos passam a ser as situações cotidianas, de vida ou de trabalho, em vez de ciências clássicas”. Em vista disso, os métodos de ensino se limitam à reprodução de práticas do dia a dia e da vida do trabalho. Assim, o modelo de ensino segue a lógica do mercado.

Nessa lógica, Duarte (2020) salienta que o ensino não deve objetivar a seleção dos melhores, mas ter como essência o desenvolvimento de todos os alunos de maneira igualitária, estimulando o senso crítico e a autonomia. Compreendendo a importância de ter acesso ao conhecimento que a humanidade produziu ao longo da sua história, os indivíduos precisam analisar o contexto que estão inseridos, porque

as coisas estão dessa maneira e quais as possibilidades de mudanças e melhorias. E para fazer escolhas é preciso de conhecimento científico, filosófico e artístico, assumindo uma posição crítica e ativa na sociedade de cada estudante.

No ciclo de Webinares promovido pelo PPGEDU da URI - Campus de Frederico Westphalen, chamado Políticas Educacionais e Tensionamentos Atuais, em uma das palestras, proferida pelo professor Fernando Jaime González (2021), intitulada como “O atual estado da BNCC”¹⁰, o professor destaca que o propósito da Base Nacional Comum Curricular é a formação humana integral, o alargamento da formação do sujeito em prol de um bem comum e de uma sociedade justa. Portanto, não é para ter melhores empregos nem para conseguir passar em um vestibular, mas reforça a ideia de que o conhecimento é fundamental para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Em coerência aos objetivos desta pesquisa, não vamos nos aprofundar nas três versões da BNCC, porém, consideramos importante destacar alguns pontos levantados durante a palestra do professor González ao mencionar possíveis rupturas no percurso da construção do documento. O que caracterizou a construção da primeira e da segunda versão foi a participação de um grande número de profissionais representantes de todos os estados. Contudo, a construção da versão final, diferente da primeira e da segunda versão, se deu a portas fechadas. Outro ponto levantado por González foi a construção da BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental separada da construção da etapa do Ensino Médio, o que tem causado uma ruptura no pensar os objetivos de aprendizagem para Educação Básica.

Considerando as mudanças de percurso do documento, fica evidente que a Educação Infantil, objeto de estudo deste trabalho, foi a etapa da Educação Básica que menos sofreu alterações durante a construção das três versões, diferentemente do que se apresenta para o Ensino Médio. Apesar das rupturas é possível colher bons frutos para a Educação Infantil. Compreendemos que o documento tem potencial para promover um alargado debate em torno da temática, auxiliar e agregar na construção curricular com preocupações de desenvolvimento integral para a Educação Infantil.

Permitimo-nos destacar mais um ponto de mudança levantado por González (2021) durante a palestra em que relaciona a mudança dos operadores curriculares, passando de objetivos para competências e habilidades. A competência é um termo

¹⁰ Disponível no Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=Z7G8fGxdwIY&t=1036s>

muito complexo do ponto de vista da educação, possui uma grande amplitude e permite diferentes interpretações. Observa-se que o documento utiliza a expressão de adquirir competências para o mundo do trabalho, mas também se refere em adquirir competências para a formação cidadã. Nessa análise, parece abrirem-se possibilidades de articulação curricular para algumas situações de dinamização da educação integral, de fortalecimento da humanidade, da solidariedade, da cidadania e politicidade no âmbito da formação infantil pelos caminhos da Educação Física.

Na próxima sessão abriremos debate sobre as competências que o professor de Educação Física precisa dominar para exercer sua função no âmbito escolar. Faremos isso a partir da compreensão de competência desenvolvida por Perrenoud e demais autores já em debate no texto.

5.1 A ação pedagógica docente: proposta da BNCC

Nos últimos anos ocorreram mudanças e significativas alterações no contexto escolar, sendo necessária a atualização e, também, a reconstrução das competências docentes visando contemplar os novos desafios e realidades educacionais que se apresentam. A mídia e o mundo digital passaram a fazer parte do contexto escolar e, também, do estilo de vida dos alunos, desafiando as professoras a adaptar-se e buscar alternativas pedagógicas para incluir os aparelhos tecnológicos - celulares, *tablets*, *notebooks* - no processo educacional. A industrialização e a modernização também refletiram nas salas de aula. O taylorismo-fordismo influenciou fortemente a organização e o fazer pedagógico, bem como o toyotismo, amparado pelo ideário neo/ultraliberal, uma vez que desencadearam a precarização do trabalho e o reassentamento do ensino nos moldes tecnicista, apressado e dualista seguindo a lógica reprodutivista do *status quo* socioeconômico. Sobre isso, Hagemeyer (2004, p. 70), compreende que

A industrialização teve seus reflexos organizacionais empresariais, nos moldes taylorista-fordista refletidos no âmbito escolar, tirando do professor, em grande medida, a função de pensar/agir sobre o processo pedagógico, função que coube aos especialistas.

Nesse emaranhado de mudanças e desafios a professora precisa engajar-se e construir atividades que proporcionem um envolvimento dos alunos, respeitando suas

particularidades em prol de uma educação de qualidade. A disciplina de Educação Física atrelada à proposta pedagógica das escolas segue os currículos que devem estar embasados no documento norteador brasileiro, a BNCC, organizada a partir de dez competências gerais. Para cada disciplina a BNCC apresenta dez competências específicas em cada etapa de ensino: fundamental e médio. No quadro abaixo podemos visualizar as diferenças e as aproximações de cada etapa da educação básica.

Quadro 2 – Estruturação da BNCC

EDUCAÇÃO BÁSICA						
COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA						
EDUCAÇÃO INFANTIL			ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO MÉDIO	
Direitos de aprendizagem e desenvolvimento			Áreas do conhecimento		Áreas do conhecimento	
Campos de experiências			Competências específicas de área		Competências específicas de área	
Bebês (0-1a6m)	Crianças bem pequenas (1a7m-3a11m)	Crianças pequenas (4a-5a11m)	*Componentes curriculares			*Linguagens e suas Tecnologias
			*Linguagens *Matemática *Ciências da Natureza *Ciências Humanas *Ensino Religioso			*Matemática e suas Tecnologias *Ciências da Natureza e suas Tecnologias *Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento			Competências específicas de componente		Habilidades	
			Anos Iniciais	Anos Finais		
			Unidades temáticas	Objetos de conhecimento		Habilidades

Fonte: BRASIL (2018)

Na compreensão da BNCC, para obter êxito em sua atuação, a professora precisa dominar e desenvolver diversas atribuições e responsabilidades, havendo a necessidade de um planejamento prévio para promover aulas que revelem as

competências previstas. Devido aos avanços tecnológicos, o sedentarismo passou a ser uma questão de saúde pública, especialmente em crianças e adolescentes, que começaram a trocar as atividades físicas por videogames e computadores. A existência dessa realidade promove a necessidade de pensar o componente de Educação Física para além da perspectiva da cultura corporal, mas também, como um aliado para promover atividades físicas e hábitos saudáveis. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS) crianças e adolescentes devem praticar 60 minutos por dia de atividade física de moderada a vigorosa intensidade, além da atividade física é necessário ter uma alimentação saudável com um equilíbrio energético. Também se faz necessário repensar e limitar a quantidade de tempo que os mesmos ficam na frente das telas, principalmente em atividades de lazer. É desafiador criar estratégias e atividades que possam colaborar nos hábitos saudáveis dos alunos, porém, através de jogos, brincadeiras e dinâmicas é possível fazer com que crianças e adolescentes entendam a importância dos hábitos saudáveis para sua saúde física e mental a curto e longo prazo. (BENDER; FACHINETO, 2020).

A falta de atividade física atrelada ao excesso de telas, ou seja, a precariedade de estímulos a movimentos de volume compatível com a faixa etária infantil, é, também, temática que precisa ser discutida de modo mais ampliado entre escola, pais e mães e se constituir em compromisso social, inclusive, se constituir em política pública. Os pais, as mães e responsáveis por crianças precisam ter conhecimento dos malefícios que a minimização de movimentos orgânicos, especialmente, na sociedade tecnológica de nossos tempos, pode acarretar na saúde e na qualidade de vida das crianças. A exemplo disso, destacamos estudos realizados em outras sociedades, como nos Estados Unidos (ONCOGUIA, 2023), que demonstram o comprometimento das próximas fases de desenvolvimento quando a deficiência de estímulos para movimentos é acentuada na infância.

O senso comum nos revela o quanto é mais cômodo dar para a criança o celular ou ligar a TV, fazendo com que ela fique sentada e sossegada do que, de fato, brincar e interagir. Essa ação parece comum e compõe a cultura dos dias atuais em função das sobrecargas diárias dos pais e das mães que podem ser causadas pelo trabalho, ocupações de diversas ordens, pelo cuidado de si, por desconhecimento ou despreparo para o exercício paterno-maternal, pelas atribuições de cuidados às professoras e aos professores e para babás. Uma lista inesgotável de motivos tem

encaminhado atitudes dos pais e das mães para deixar as crianças conectadas em aparelhos eletrônicos, por horas, sem orientações e/ou supervisões adequadas. O processo familiar na educação da prole, a forma como ocorrem as orientações, os hábitos e os exemplos demonstrados diariamente, impactam diretamente nas escolhas, nos hábitos e na vida das crianças. Importante destacar que a educação, especificamente, na sua dimensão não formal e informal, se desenvolve pelas vias do exemplo, das convivências. Se há, nas relações familiares, práticas de atividades físicas, tempo para ir ao parque, à praça, para andar de bicicleta, para jogar futebol no quintal, para caminhadas e atividades física, pode haver incorporação dessas práticas positivas na vida das crianças.

O sedentarismo, cultura da sociedade desses tempos de império da tecnologia digital, interfere diretamente no metabolismo dos indivíduos, elevando consideravelmente a propensão de doenças crônicas, como hipertensão, diabetes, colesterol e a depressão (ONCOGUIA, 2023). É preciso repensar e utilizar as tecnologias com racionalidade sem desconsiderar as possibilidades de vivenciar momentos de lazer desconectados dos atrativos digitais e midiáticos que desestimulam movimentos físicos.

A Educação Física, desde a etapa da Educação Infantil, pode promover aulas de qualidade embasadas nos conteúdos e objetivos de aprendizagem previstos nos currículos considerando as necessidades dos alunos. Embora seja tarefa gigantesca, porém, educativa, se constitui importante para a expressão, a comunicação, o desenvolvimento saudável do indivíduo e a consolidação da saúde individual e coletiva. Em turmas heterogêneas, algumas com mais de 30 alunos outras com menos de 10 alunos, que os discentes possuem concepções de mundo, gostos diversificados e são atraídos pelo mundo digital, ensinar uma determinada modalidade e fazer com que os alunos sintam gosto e prazer pela prática é desafiador. Neste sentido, o profissional, além de instigar o aluno a realizar a aula, e, conseqüentemente, desenvolver competências e aprendizados através das práticas, precisa dominar algumas competências para ter êxito na sua atuação docente.

Para Correia e Ferraz (2010), as competências do professor de Educação Física aparecem diante das dificuldades, incerteza e na instabilidade das aulas. Em um estudo realizado por Farias *et al.* (2012), objetivando investigar as competências profissionais dos professores de Educação Física no decorrer da carreira profissional,

mobilizou-se 64 professores da área. De acordo com os resultados da pesquisa, foi possível verificar que, nas competências cognitivas, destaca-se a busca constante de conhecimentos para agregar na prática diária das professoras, envolvendo o conhecimento teórico, pedagógico e também técnico.

A formação inicial e continuada parece ter forte influência na construção e aprimoramento das competências da professora. Marcon (2005) ressalta que o docente enfrenta inúmeras situações-problema durante suas aulas que testam suas competências, desafiando sua capacidade profissional. Nesse sentido, tanto a formação inicial como a continuada possui influência na maneira como a professora resolve situações cotidianas. Para a professora, os primeiros contatos com a sala de aula são determinantes para a construção das competências, pois, “Sem essas primeiras atividades docentes, ainda na formação inicial, o desenvolvimento das competências pedagógicas do professor de Educação Física se dará por experiências de ensaio e erro [...]” (MARCON, 2005, p. 28-29). Assim, ambas as formações são determinantes para a professora. A constante atualização torna o caminho mais prazeroso, contribuindo para atingir metas e objetivos de aprendizagens, conseqüentemente, proporcionando aulas que enriqueçam a formação do seu aluno.

A professora de Educação Física não precisa ser uma jogadora de futebol para ensinar a modalidade para seus alunos, porém precisa conhecer e saber ensinar os conceitos teóricos e os movimentos técnicos do futebol – exemplo que se encaixa nos demais esportes e atividades previstas na BNCC. A partir dessa premissa, a professora precisa estar em constante atualização, no que diz respeito ao seu conhecimento e também em busca de aprimoramentos de suas competências profissionais. Vindo ao encontro dessa afirmação, Ferraz e Correia (2012), em seus escritos, evidenciam a necessidade e a importância da formação continuada dos professores, para complementar os conhecimentos adquiridos na graduação, bem como para aperfeiçoar seus conhecimentos. Assim, na medida em que se reconhece a importância do papel do professor de Educação Física para a sociedade, compreende-se também que a Educação Física não objetiva formar atletas e sim cidadãos conscientes, ativos e autônomos, que através das práticas esportivas e recreativas tenham consciência do seu corpo e da cultura corporal do movimento.

Construir conhecimentos, desenvolver habilidades e atitudes críticas é papel fundamental do professor de Educação Física. A disciplina busca atingir esses

objetivos e o sistema escolar permite às professoras, decidir as estratégias e os conteúdos que vão desenvolver e utilizar em suas aulas. Diante disso, verificamos que a profissional precisa ser reflexiva, ética e competente para saber analisar e posicionar-se coerentemente em relação aos conteúdos desenvolvidos em aula, considerando a diversidade cultural e os anseios dos alunos. Ainda, precisa ter um posicionamento crítico e reflexivo sobre sua atuação profissional avaliando frequentemente sua prática pedagógica (MARCON, 2005). Desse modo,

As escolas necessitam de professores que dominem as competências fundamentais para a sua atuação docente de forma íntegra e responsável, e que sejam capazes de adaptar a sua prática pedagógica às constantes mutações da sociedade, sempre com o foco centrado na razão da sua existência como professor, que se resume na elevação dos níveis intelectuais, culturais e sociais de seus alunos e, conseqüentemente, da sociedade. (MARCON, 2005, p. 24).

As competências de uma professora não devem ser analisadas apenas pelo resultado final do seu trabalho e atributos conquistados, e sim na gama de conhecimentos e atividades promovidas, como sugere Perrenoud (2000) ao escrever que o profissionalismo dos docentes não se funda apenas nos conhecimentos que domina, e sim na tomada de decisões, nas análises, no seu planejamento e nas formas de avaliação. Competente é aquela professora que consegue mobilizar os seus conhecimentos e utilizar esses atributos em situação diversificadas.

Ao refletir sobre competências, Rios (2011) parece compreender que o termo está relacionado com “saber fazer bem”. Neste sentido, o professor precisa ter domínio dos conteúdos, das estratégias e das técnicas que permitem exercer seu papel. Ainda, para Rios, o trabalho do professor está atrelado com o aspecto estético e com a sensibilidade. “A sensibilidade que o leva a procurar conhecer os alunos, a estar aberto para as diferenças, a se preocupar com a desigualdade que frequentemente ameaça se instalar na escola”. (RIOS, 2011, p. 64-65).

É preciso pensar que o educador competente é um educador comprometido com a construção de uma sociedade justa, democrática, na qual saber e poder tenham equivalência enquanto elementos de interferência no real e organização de relações de solidariedade, e não de dominação entre os homens. (RIOS, 2011, p. 80)

A professora de Educação Física, neste horizonte, precisa dominar os conteúdos da sua área e saber relacioná-los aos objetivos e situações de

aprendizagem que propõe para seus alunos. Deve também organizar situações de aprendizagens considerando as especificidades dos seus alunos, pois nenhum aprendiz é uma tábula rasa; eles possuem concepções de mundo e crenças que devem ser consideradas. Faz-se necessário abrir espaços para interações e discussões mantendo um espaço justo para os discentes adquirirem aprendizagens (PERRENOUD, 2000).

Quando a professora de Educação Física atua na Educação Infantil, é preciso ter em mente que as competências exigidas se diferem das demais. Nesta faixa etária a professora é polivalente e atua em prol do desenvolvimento integral das crianças. Para isso se concretizar, se faz necessária uma formação inicial que forneça conhecimentos sobre a concepção de criança e as necessidades em cada etapa do seu desenvolvimento, apresentando também a capacidade de unir a teoria e a prática em suas construções pedagógicas (OLIVEIRA, 2006). Outra característica marcante diz respeito à professora pesquisadora:

O perfil profissional que consideramos necessário para a educação infantil na realidade atual é o profissional pesquisador e capaz de realizar uma prática reflexiva, que embora tenha que articular vários tipos de conhecimentos sobre o mundo com as crianças, também precisa tratar de outras questões importantes para o desenvolvimento global das crianças como afetividade, socialização etc. (OLIVEIRA, 2006, p. 5)

Ao aprofundarmos a análise encontramos Le Boterf (2003) pontuando que a competência não funciona a vácuo; está atrelada ao agir. Nesse sentido, competência não é algo estático, ela se constrói nas ações do dia a dia.

Há sempre um contexto do uso da competência. Assim como uma coleção de bolas não constitui uma partida de bocha, um conjunto de saberes ou habilidades não forma uma competência. O profissionalismo se desenvolve em uma prática de trabalho. A competência emerge na junção de um saber e de um contexto. (LE BOTERF, 2003, p. 49)

Compreender a importância e as competências necessárias que a professora de Educação Física demanda para exercer sua função, em especial na etapa da Educação Infantil, é relevante para o desenvolvimento de uma prática pedagógica vinculada às necessidades das crianças. É possível observar que o documento da BNCC tem como pano de fundo o desenvolvimento de competências e habilidades, assim, o docente precisa se inteirar e compreender sobre a concepção filosófico-

pedagógica e as possibilidades no campo educacional que decorrem dessa proposta educacional.

O conceito de competência no documento tem como fundamento a aquisição de habilidades e conhecimentos de diversas disciplinas, visando desenvolver no aluno a capacidade de resolução de problemas cotidianos. Neste sentido, as competências estão voltadas para o saber e o saber fazer (PERTENCE; MARTINS, 2021). Entendemos que o sentido de competências proposto na base precisa ultrapassar a dimensão mercadológica e individualista, como sugere Centenaro (2019), e voltar-se para um ensino que desenvolva aprendizagens a partir da individualidade de cada aluno e da realidade educacional.

A BNCC deve ser de fácil acesso a todo educador, de modo a auxiliá-los na reconstrução de caminhos didáticos viáveis, não só a compartimentação curricular e disciplinar, mas como mecanismo capaz de romper o círculo fechado que gera fracassos contínuos na escola [...] considera-se relevante sabermos relacionar competências e habilidades a partir do estudo integrado da BNCC enquanto proposta flexível a mudanças capazes de redimensionar novos caminhos para o ensino e a aprendizagem na escola. (SABÓIA; BARBORA, 2020, p. 11).

O documento está composto por seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento e cinco campos de experiência, e em cada campo de experiências são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados em três grupos por faixa etária. As dez competências gerais da educação básica são atribuídas também para a Educação Infantil, pois visam assegurar uma formação integral em prol de uma sociedade democrática e justa. (BRASIL, 2018). Na imagem abaixo é possível verificar a estrutura do documento para a educação infantil.

Imagem 2 – Estrutura da etapa da Educação Infantil na BNCC



Fonte: (BRASIL, 2018)

Diferente das demais etapas, a Educação Infantil não possui competências específicas. Para assegurar as competências gerais previstas no documento e não haver uma descontinuidade pedagógica, as professoras que atuam na pré-escola devem organizar suas aulas considerando os objetivos e os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento previsto na BNCC para, então, perpassar por todos os campos de experiência. “Essa síntese deve ser compreendida como elemento balizador e indicativo de objetivos a serem explorados em todo o segmento da Educação Infantil [...]”. (BRASIL, 2018, p. 53). Posteriormente, esses conhecimentos serão revistos e aprofundados no decorrer do ensino fundamental, como indica o próprio documento.

A professora Marynelma Garanhani (2021) em fala no Congresso Internacional de Educação Física Escolar – CIEFE¹¹, defende que os profissionais das áreas específicas, não somente os profissionais da Educação Física, mas professores de

¹¹ Evento organizado pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Física – ProEF. Na mesa redonda realizada de forma online e disponível no youtube. Disponível no Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=B5g9OAMBkY&t=7666s>

Arte, Música, Línguas Estrangeiras, são agentes que poderiam estar integrados nas escolas de Educação Infantil. Esses profissionais não trabalhariam de forma isolada, mas fariam um trabalho multidisciplinar em rede. Realça que quando esses professores entram nesse contexto, atuam não somente com as crianças, mas também na relação com o professor pedagogo. Assim, o professor especialista que atua na Educação Infantil pode, mais amplamente, compreender a importância do cuidar e respeitar a rotina das crianças. A rotina na Educação Infantil é uma organização das ações/atividades que acontecem durante o período que a criança está na escola. A hora da chegada, hora do conto, hora do lanche, hora da atividade, entre outros momentos. Essas atividades devem ser flexíveis para não se tornarem mecânicas e monótonas, respeitando os interesses e as necessidades das crianças (SOUZA, 2020). A rotina promove segurança e desperta a autonomia das crianças. Assim, o professor de Educação Física que atua no espaço escolar, deve ter conhecimento da rotina e dos benefícios para as crianças¹².

Na etapa da Educação Infantil, compreendemos que o cuidar e o educar precisam caminhar juntos, são indissociáveis na construção do conhecimento e da personalidade. Essa é uma característica que difere do Ensino Infantil e das demais etapas da educação básica. Não que com adolescentes e jovens a afetividade esteja dispensada. Ela, a afetividade, precisa ser atitude constante, na proposta de Freire (2002, p. 70). “A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade”, porque é, também, um dos saberes necessários à prática educativa. Neste sentido, “A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança” (FREIRE, 2002, p. 73). A constituição humana exige um cuidado mais específico e especializado de parte da docência na educação infantil. Para as professoras Garanhan e Nadolny (2011) é um desafio profissional vincular um fazer pedagógico que contemple os cuidados necessários para o desenvolvimento da criança com os conhecimentos a serem aprimorados e repassados.

Esse contexto de educação e cuidados requer que se pense em propostas pedagógicas capazes de contemplar além das dimensões de cuidado, as outras formas de manifestação e inserção social próprias das crianças nesse momento da vida. Desse modo, as propostas pedagógicas precisam considerar as especificidades da atuação profissional e orientar para um

¹² A professora de Educação Física pode desenvolver uma rotina para suas aulas. Hora da chamada, hora do aquecimento, hora do alongamento, hora das atividades, hora da volta calma. São possibilidades que podem ser pensadas e aplicadas de maneira flexível, organizando o fazer pedagógico.

trabalho educativo que considere, e valorize as diferentes linguagens utilizadas pela criança na sua expressão e comunicação com o meio a qual se insere (GARANHANI; NADOLNY, 2011, p. 68).

A Educação Infantil não é dividida em disciplinas e isso se faz necessário devido as especificidades desta etapa: “o tempo, espaço e conteúdos previamente definidos que demarcam as disciplinas na escola, não têm sentido para as crianças pequenas” (SAYÃO, 2002, p. 2). Desse modo, as professoras devem planejar e organizar suas atividades em conjunto. A disciplina de Educação Física e as demais oferecidas nesta etapa vêm para complementar e enriquecer o fazer pedagógico. O trabalho interdisciplinar tem impacto positivo e deve ser considerado. Através deste movimento é possível promover aulas de qualidade voltadas para as especificidades dos alunos, todos trabalhado em uma direção, em prol de objetivos comuns. Complementando, Sayão (2002, p. 2) ressalta que

[...] é preciso superar a concepção disciplinar de Educação Física fortemente enraizada na formação docente e partir para a ideia de complementaridade de ações pedagógicas que englobam diferentes profissionais, de diferentes áreas de formação que pensam, planejam e desenvolvem planos de trabalho tendo as crianças como centro irradiador das interações e não, o conhecimento determinado a priori pelos adultos.

Na educação infantil não deve haver hierarquias entre os profissionais. Todos devem trabalhar de modo cooperativo, planejando e implantando propostas pedagógicas que caminhem em direção a objetivos comuns. O tempo da criança é diferente, as possibilidades de espaços para desenvolver as aulas, a criação de materiais didáticos, as brincadeiras e os jogos precisam ser pensados e aplicados respeitando as especificidades dessa etapa e as fases de desenvolvimento da criança. A professora de Educação Física lidera a tarefa de proporcionar o maior número de experiências motoras, cognitivas, afetivas e sociais durante o ano letivo, contribuindo de maneira exponencial com o desenvolvimento do seu aluno.

A criança possui características singulares de desenvolvimento, seus pensamentos, conhecimentos, sentimentos e os movimentos são aspectos conjuntos da sua educação. Essas especificidades exigem do profissional uma amplitude de práticas e ações pedagógicas para com as crianças. Na próxima sessão, abriremos debate sobre as inúmeras contribuições do componente de Educação Física para crianças de 4 e 5 anos.

5.2 Contribuições da Educação Física no desenvolvimento das crianças de 4 e 5 anos

A disciplina de Educação Física é obrigatória na Educação Básica e deve estar articulada nos currículos escolares, conforme legislação vigente. É importante frisar que o componente oferece possibilidades para enriquecer as experiências educacionais das crianças. Para Gallahue e Ozmun (2003) é de grande valia enfatizar o desenvolvimento integral das crianças, o que envolve seus aspectos cognitivos, afetivos, sociais e motores e as interrelações entre cada um desses aspectos. Gallahue e Ozmun (2003) destacam que as crianças dos 2 aos 7 anos de idade estão na fase de adquirir movimentos fundamentais, como os locomotores (caminhar, correr, saltar, etc), manipulativos (arremessar, encaixar, chutar, etc) e estabilizadores (equilibrar-se, girar, flexionar, etc). Esses movimentos são a base de toda aquisição motora posterior da criança. Sem a incorporação desses movimentos pode haver comprometimento da criança em realizar movimentos complexos (movimentos especializados), o que tornaria difícil a aprendizagem de modalidades esportivas como o voleibol, o basquetebol, o futebol e as lutas. Todas essas modalidades exigem o domínio de movimentos especializados, fruto dos movimentos fundamentais, que precisam ser estimulados na Educação Infantil.

Ressaltamos, a partir desse debate, a importância da profissional de Educação Física na Educação Infantil. Com os estímulos e as experiências proporcionados durante as aulas a criança terá condições de desenvolver suas habilidades e ter controle sobre elas, conseqüentemente realizará os movimentos com maior precisão e domínio, o que lhe permitirá, nas vivências e experiências, posicionar-se com maior autonomia também no aspecto físico. As escolas de Educação Infantil, nesse âmbito, devem oferecer essa disciplina para enriquecer o repertório motor dos seus alunos, pois com as mudanças que vêm ocorrendo na sociedade, observa-se que as crianças sofrem com a privação de espaços para brincar e movimentar-se.

Magalhães, Kobal e Godoy (2007) frisam que a aula de Educação Física é um momento privilegiado em que as crianças desenvolvem os aspectos cognitivos, afetivos, sociais e motores simultaneamente através de brincadeiras e jogos lúdicos. Porém, as aulas precisam ser planejadas e desenvolvidas com objetivos, conteúdos e formas de avaliação adequadas para a faixa etária. Assim, as atividades e

brincadeiras proporcionadas não podem ser oferecidas de maneira aleatória; precisam ser pensadas, planejadas e a profissional precisa ter em mente quais objetivos pretende atingir com determinada atividade. Destacam ainda, Magalhães, Kobal e Godoy (2007), a importância do trabalho interdisciplinar entre os professores e também a ideia de que os conhecimentos de cada área podem se complementar e auxiliar no processo de desenvolvimento das crianças.

Assim, o trabalho coletivo composto pela diversidade de conhecimentos e atuações de cada um dos atores desse processo, pode contribuir na construção de uma educação de melhor qualidade para as crianças, na formação de cidadãos mais humanos, saudáveis e felizes. (MAGALHÃES; KOBAL; GODOY, 2007, p. 50)

Cada criança, individualmente, possui diferentes maneiras de brincar, interagir, falar e movimentar-se. Através do movimento a criança interage com as demais pessoas e constrói sua identidade. As manifestações corporais da Educação Física foram fortemente influenciadas pela lógica cartesiana, separando o corpo e a mente. Essa lógica desconsidera o corpo como processo de aprendizagem. Procuramos transcender essa concepção e acreditamos que o movimento é um elemento essencial para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. A execução de movimentos corretos e com precisão não se encaixam para a faixa etária. O movimento, principal elemento da Educação Física, precisa ser valorizado e direcionado no sentido da emancipação da criança e contribuir para que o sujeito experimente seus diferentes significados e incorpore as aprendizagens adquiridas para as demais etapas de sua vida.

Assim, as atividades proporcionadas contribuem para a construção da subjetividade das crianças, para uma formação mais integral. Não podem ser planejadas com o intuito da especialização precoce ou de padrões de movimento, mas no desenvolvimento integral da criança. Através do brincar a criança aprende e evolui, cresce, ocupa com segurança e compreensão socioespacial o ambiente e refina os comportamentos. Parece que esse deve ser o pano de fundo das aulas de Educação Física Infantil. Para Sayão (2002, p. 58),

[...] quando as crianças brincam de bolinha de gude, elas não estão preocupadas com a coordenação manual que desenvolvem no exercício de jogar a bolinha. Elas vão experimentando formas diferentes de jogá-la até acharem a mais adequada para a jogada que desejam fazer. Esta experiência de jogar de diferentes formas produz um repertório de movimentos que só

pode ser conquistado pela própria experiência de jogar. Não faz sentido para as crianças somente jogar a bolinha para “adquirir” coordenação manual, como desejam muitos/as especialistas, fazendo-as repetir os movimentos até “acertar”.

Através do exemplo evidencia-se que a aquisição do repertório motor não se dá através do método tecnicista de repetições, e sim, do brincar. A amplitude e as diferentes formas de trabalhar o componente, possibilitam uma gama de atividades e possibilidades que trabalham os aspectos cognitivos dos discentes. Daniel (2013), em sua pesquisa, garimpa estudos, entre eles teses e dissertações, a fim de verificar a relação entre o desenvolvimento cognitivo e a Educação Física. O autor verificou, que através da amplitude de possibilidades que o componente revela é possível melhorar consideravelmente o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Para ele, o emprego de metodologias adequadas influencia fortemente na compreensão das crianças. Conclui afirmando que as aulas são um espaço excepcional para o desenvolvimento da inteligência, pois trabalha diferentes manifestações, através do lúdico, tornando o processo de aprendizagem prazeroso. O brincar, as brincadeiras regradas e os jogos podem ser aliados para desenvolvimento de diferentes funções cognitivas, entre elas a concentração, o raciocínio e a imaginação.

É importante destacar que a Educação Física escolar possui metodologias valiosas para provocar estímulos prazerosos nos alunos e os conduzir a um desenvolvimento sadio. Porém, esses estímulos devem estar atrelados a aspectos afetivos. Compreendemos que se apresenta também como papel da escola e da professora, proporcionar um clima afetivo durante as aulas, a fim de transmitir valores, conhecimentos e atitudes. Durante as aulas do componente de Educação Física, a afetividade é fundamental, principalmente na Educação Infantil, pois, nessa fase, a criança está construindo consciência de si através das relações sociais. A afetividade exerce papel essencial no desenvolvimento da memória, do pensamento, nas vontades e no comportamento da criança. Nesse sentido, a professora deve proporcionar atividades que visem o desenvolvimento afetivo/emocional. Através do brincar as crianças aprendem e evoluem física, emocional e intelectualmente. Cabe ressaltar a importância do toque, da ternura e do trabalho em equipe, de modo que, “Ao utilizar o movimento como forma de educar, o professor deve perceber o gesto como algo que expressa a personalidade do ser. Nesse aspecto, quanto mais livre o

aluno se sente para expressar, maior será sua relação afetiva em relação ao grupo. ” (CARRASCO *et al.*, 2013, p. 1).

O debate evidencia as inúmeras contribuições do componente para o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social dos alunos da Educação Infantil. Quando o trabalho é desenvolvido interdisciplinarmente com os demais profissionais da escola ampliam-se as possibilidades das contribuições no desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, o próximo capítulo problematiza aspectos da BNCC, afim de verificar possibilidades e limitações para o planejamento das atividades da professora de Educação Física Infantil.

6 ESTRUTURA DA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DE CAMPOS DE EXPERIÊNCIA: NOVOS OLHARES

Para as crianças e para a família, a entrada na Educação Infantil pode representar a primeira separação entre os pais e as crianças. Segundo Guirra e Prodócimo (2010, p. 709), essa etapa pode ser a “porta de entrada da criança no universo escolar e momento de profundas modificações na sua vida, ela que traz para a escola uma bagagem cultural conceitual que se unirá aos conceitos e normas sistematizados e apresentados pela escola”. O espaço pedagógico escolar possibilita descobertas e construções. O cuidar e educar são inseparáveis nesta etapa. A escola estimula e contribui com a socialização, com o desenvolvimento e a autonomia das crianças. Essa concepção de Educação Infantil vem ganhando espaço, pois, segundo o documento, “nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo” (BRASIL, 2018, p. 36).

Nessa linha de pensamento, e tendo ciência da importância da Educação Infantil e dos percursos históricos e legais que a acompanham, é notório que a BNCC vem, de certa forma, contribuir com o processo de ensino e aprendizagem. O documento elenca dez competências gerais que guiam todas as etapas da Educação Básica. A partir delas a Educação Infantil assegura seis direitos de aprendizagem, sendo eles: conviver; brincar; participar; explorar; expressar e conhecer-se (BRASIL, 2018). No debate que desenvolvemos nesta dissertação, tem sido preocupação verificar que a implantação do documento carrega mudanças nas concepções e práticas pedagógicas. Assim, os seis direitos de aprendizagem direcionam a educação em um viés em que a própria criança deve ser protagonista dos seus processos de ensino e aprendizagem, participando da construção do seu conhecimento. Desse modo, essa nova concepção “impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola” (BRASIL, 2018, p. 38).

Vale enfatizar que todas as aprendizagens das crianças são norteadas por dois eixos estruturantes, as interações e as brincadeiras. Essas devem garantir os seis direitos de aprendizagens. Diferente das demais etapas, a organização curricular da Educação Infantil não é dividida em disciplinas. Devido a suas particularidades, está estruturada em cinco campos de experiência e, a partir deles, são definidos os

objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para bebês (zero a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) (BRASIL, 2018).

As propostas de trabalho fundamentadas por campos de experiência possuem raízes italianas e servem de inspiração para diferentes países, inclusive o Brasil, para construir seus projetos curriculares. A concepção italiana preocupa-se com o processo de ensino aprendizagem e não com a avaliação, buscando fugir da organização por disciplinas, em que o conhecimento, trabalhado de forma isolada, segue conteúdos e rotinas fixas (PEREIRA, 2020). Nessa linha de pensamento, as professoras Finco, Barbosa e Faria (2015) discorrem sobre a temática afirmando que o trabalho pedagógico, a partir dos campos de experiência, deve ser flexível, a fim de despertar a curiosidade e o interesse dos alunos nos assuntos propostos. Docentes que atuam nessa etapa precisam proporcionar um ambiente que valorize a cultura do aluno e suas ideias, assim, abrindo espaço para descobertas de novos significados para suas experiências e sentimentos.

Abrimos debate sobre os campos de experiência e como eles implicam na Educação Infantil. Desse modo, consideramos importante, nesse momento, discutir sobre o termo experiência. Na perspectiva de Bondía (2002), nunca se passaram tantas coisas, tantos fatos e acontecimentos, com tamanha velocidade, apelos variados, quanto aqueles em experiência na sociedade atual. Para Bondía, as experiências autônomas, gestadas desde as subjetividades, estão cada vez mais raras. Em tempos em que as informações estão na palma das mãos e o desejo pelo novo se torna uma obsessão, a onda reflete, também, nas escolas, onde os currículos são pensados, organizados e desenvolvidos com listas enormes de conteúdos para, em pouco tempo, serem executadas. Estamos sempre acelerados e nada acontece com satisfação plena. Temos muitas informações, mas poucas experiências e, parece, poucos aprendizados, porque os tempos e espaços de reflexões, de autonomia e de emancipação, são precários.

O termo experiência não pode ser confundido com uma informação. É preciso separar essas duas ideias. Saber coisas, ter informações, é diferente do saber de experiência, que é vivência, construção de significados, de sentidos, individuais e construção de subjetividades. “A Experiência é aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o

sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”, como refere Bondía (2002, p. 26).

Na perspectiva de Dewey (2010), de compreensão sócio-filosófica pragmática, a organização dos conhecimentos curriculares deve ser fundamentada nas experiências dos estudantes. O autor aponta para a necessidade de o ensino voltar-se para as experiências vivenciadas e também na ressignificação dessas experiências. Nesse sentido, escreve que

Quando a educação é concebida em termos de experiência, uma consideração se destaca em relação às demais. Tudo o que possa ser considerado como matéria de estudo, seja aritmética, história, geografia ou qualquer uma das ciências naturais, deve derivar de materiais que, originalmente, pertençam ao escopo da experiência da vida cotidiana. (DEWEY, 2010, p. 75).

Considerando as distintas compreensões em debate por Bondía e Dewey, os docentes precisam considerar as experiências já adquiridas pelos alunos e problematizá-las, a fim de construir novos conhecimentos, significados, sentidos e formas de pensar. Não apenas repassar informações, mas tocar, despertar, o aluno e contribuir na transformação/autoformação que pode se dar pelas vias das experiências práticas, pragmáticas, quanto, abstratas, reflexivas, no campo da linguagem, do imaginário.

A partir dessa contextualização sobre o termo, a criança precisa ser o centro de partida e os campos de experiência devem aproximá-la do seu contexto social, despertando o senso crítico, a solução de problemas e o gosto pela pesquisa. O docente deve planejar e propor experiências que provoquem sua imaginação, desafios que estimulem seu raciocínio e sua curiosidade, favorecendo descobertas em diferentes sentidos e intensidades. (FINCO; BARBOSA; FARIA, 2015). Em contrapartida, se observarmos a estruturação da BNCC, os campos de experiência se distanciam da criança e focam para o currículo prescrito/programado. Ariosi (2019) ressalta que os campos de experiência apresentados no documento representam um arranjo curricular e não indicam possibilidades voltadas para o protagonismo da criança.

O professor e pesquisador Pereira (2020) analisou os campos de experiência expostos da BNCC a partir de um olhar atento e crítico, verificando as fragilidades e os avanços dessa nova organização para a Educação Infantil. Essa estruturação

parece trazer um ganho quando comparada a documentos anteriores, como, por exemplo, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. O professor salienta que a organização por campos de experiência origina-se para oportunizar a diferenciação do currículo da Educação Infantil das demais etapas da Educação Básica. Essa estruturação pretende romper com a lógica das disciplinas e do conhecimento compartimentalizado e metodologias voltadas para adquirir resultados positivos em avaliações.

Porém, quando a BNCC propõe (impõe) “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” o documento engessa o planejamento do professor e desconsidera as diversidades dos contextos brasileiros. Concordando, Pereira (2020) afirma que a base se distancia da individualidade de cada criança, das instituições de ensino e das especificidades de cada região. Quando o documento propõe objetivos de aprendizagem e desenvolvimento fica subentendido que as crianças possuem as mesmas características e condições cognitivas, afetivas, sociais e motoras para adquirir diferentes habilidades e desconsidera as influências e o contextos que essas crianças estão inseridas. Em seus estudos, Melo *et al.* (2020) indicam haver um esvaziamento do documento, pois os campos de experiências são citados sucintamente e estão a serviço da aquisição de competências.

Compreendendo que as palavras não são neutras, possuem sentidos, significados e podem criar realidades, podendo potencializar determinados aspectos e ao mesmo tempo silenciar outros, Pandini-Simiano e Buss-Simão (2016) levantam uma preocupação em relação aos campos de experiências, no que diz respeito ao não uso da palavra “educativos”, ou seja, que fosse denominado “campos de experiência educativa”. A ausência desse adjetivo deixa margem para algumas questões levantadas pelas professoras, a primeira diz respeito à restrição da educação das crianças pelas vias da transmissão de conteúdo, seguindo conteúdos e práticas educativas desvinculadas da realidade da criança. Também, levantam questões relacionadas ao uso dos verbos centrados nas ações das crianças e não nas suas relações. A partir desse questionamento parece que a base tende a construir práticas pedagógicas conteudistas. Ainda,

Esse chamamento na base pode tender à construção de práticas pedagógicas objetivadoras, conteudistas, pautadas nas faltas, naquilo que a criança ainda não tem e que precisará ter. Nessa direção, a criança precisaria fazer o maior número de “experimentos” possíveis, para uma posterior

acumulação de conteúdos. Esse fato fará da avaliação um instrumento técnico padronizador. Padronizará as práticas pedagógicas, a formação de professores, a produção de material didático e a avaliação. (PANDINI-SIMIANO; BUSS-SIMÃO, 2016, p. 86)

Percebe-se que a concepção de campos de experiência tem em sua essência ideias poderosas e potentes para a Educação Infantil, mas parece que a BNCC se distanciou das verdadeiras raízes, tendo como pano de fundo a aquisição de competências e conhecimentos voltados principalmente ao mercado de trabalho. Porém, quando comparado a documentos anteriores, observa-se uma evolução para esta etapa da Educação Básica. Neste viés, podemos colher bons frutos em relação a proposta do documento, contudo, precisamos nos atentar e filtrar de maneira crítica pontos que parecem contraditórios e debater sobre possíveis soluções e melhorias. Esses debates e entendimentos são preocupações que se fazem presente neste texto. No próximo subtítulo iremos discutir e analisar os campos de experiência e relacioná-los com o componente de Educação Física.

6.1 Os campos de experiências e as possibilidades de construção do conhecimento

Considerando o foco temático dessa dissertação, a Educação Infantil, em especial a pré-escola, vamos nos deter nas análises da BNCC no que diz respeito às crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses), especialmente nos objetivos de aprendizagem. Pretendemos analisar os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem e suas aproximações com o componente de Educação Física.

O primeiro campo de experiências citado no documento da BNCC, “O eu, o outro e o nós” parece ter o sentido, em nossa análise, de enfrentar questões das relações sociais, da construção de laços afetivos e do autoconhecimento. “É na **interação** com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, **sentir** e **pensar** e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista” (BRASIL, 2018, p. 40, grifo nosso). O texto é construído de forma ampla e abre um leque de possibilidades. As palavras grifadas permitem um diálogo com os aspectos sociais (interação), afetivos (sentir) e cognitivos (pensar). Concordando, Melo *et al.* (2020) salientam que este campo de experiências se debruça na construção da identidade da criança, no cuidado consigo

mesma e com os outros, no reconhecimento do seu próprio corpo e das suas necessidades.

Outro aspecto importante a ser citado diz respeito às diversidades sociais e culturais. Consideramos importante proporcionar experiências em que as crianças entrem em contato com outras culturas e diferentes grupos sociais. A partir disso, a professora de Educação Física pode buscar atividades e brincadeiras que seguem ao encontro dessas demandas. Como exemplo, a amarelinha africana¹³, que além de trabalhar com os aspectos motores (coordenação e ritmo), possui um histórico cultural e social que pode ser debatido e ensinado para as crianças.

Observando os objetivos de aprendizagem desse campo de experiências verifica-se que eles direcionam para questões sociais, envolvendo a comunicação e as relações com diferentes culturas e situações que ampliem os conhecimentos de mundo. Os objetivos de aprendizagem começam com verbos de ação, direcionando o aluno a agir de determinado modo para adquirir determinado conhecimento e ou vivência.

Demonstrar empatia pelos outros [...]
Agir de maneira independente [...]
Ampliar as relações interpessoais [...]
Comunicar suas ideias e sentimentos [...]
Demonstrar valorização [...]
Manifestar interesse e respeito [...]
Usar estratégias pautadas no respeito mútuo [...] (BRASIL, 2018, p. 45-46)

Acreditamos que a Educação Infantil é um espaço de trocas e a partir desses objetivos é possível planejar diferentes atividades. Nas brincadeiras e jogos proporcionados na Educação Física se fazem presentes a empatia, a autonomia, as relações sociais, a comunicação, a valorização de si e do próximo e o respeito mútuo, todos citados no documento. Por indicação desses objetivos, a professora deve planejar conforme sua realidade e adaptar conforme as necessidades dos seus alunos. Concordando com o debate em questão, os professores Barbosa, Lopes, Silva e Castioni (2021, p. 85-86) afirmam que existe uma

[...] relação muito grande deste campo com a Educação Física, considerando que utiliza a socialização como ferramenta para o desenvolvimento do aluno o que está bastante presente na formação do Profissional de Educação

¹³ Brincadeira com origens em Moçambique no continente africano. Vídeo da brincadeira: <https://www.youtube.com/watch?v=SfGfBoPlo0w>

Física, em que a socialização é habitual em suas aulas, sendo exercida por meio de atividades e brincadeiras utilizadas como ferramentas para o desenvolvimento integral do aluno nos aspectos físicos, cognitivos, social e afetivo.

As brincadeiras e jogos lúdicos são ferramentas importantes da prática pedagógica do professor, afinal é por meio delas que o docente desenvolve suas aulas e também acompanha o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos.

O segundo campo de experiências, denominado “Corpo, gestos e movimentos”, familiariza-se com o componente de Educação Física, por se tratar de movimentos corporais. Observando os objetivos de aprendizagem, é notório que os movimentos estão fortemente presentes nesse campo, valorizado a corporeidade do aluno. A criança é sinônimo de movimento. Através do seu corpo explora os espaços e adquire novas vivências e comportamentos.

Esse campo oportuniza inúmeras possibilidades pedagógicas para a professora de Educação Física. Dentre elas, destacamos atividades voltadas para o desenvolvimento motor - motricidade ampla, fina, lateralidade, equilíbrio, noção espacial e temporal - e atividades expressivas através de danças típicas e movimentos ginásticos. Brincadeiras como *pego pego* (motricidade ampla), acertar com a bola na boca do palhaço (motricidade fina) e andar sobre a corda (equilíbrio), são apenas alguns exemplos práticos. Nesse campo a professora pode explorar diferentes brincadeiras e jogos, adaptando aos seus objetivos de planejamento. Apesar das aproximações e da variedade de possibilidades que esse campo apresenta para o componente, acreditamos que a professora não pode se deter apenas a ele na sua prática pedagógica. Ao encontro dessa ideia, Silva *et al.* (2019, p. 108) reforçam que

O movimento é parte do todo da Educação Física, o que reafirma sua legitimidade no âmbito dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento contidos na BNCC. Ademais, torna-se relevante mencionar que as múltiplas interfaces deste componente curricular estão na competência e capacidade do professor de Educação Física englobar conhecimentos cotidianos a partir de oportunidades planejadas e implementadas nas aulas, o que está inteiramente ligado aos campos de experiências já que um de seus objetivos é oferecer experiências múltiplas às crianças.

Na etapa da Educação Infantil a criança está desenvolvendo os movimentos básicos como engatinhar, caminhar e correr. É importante, proporcionar uma variedade de movimentos neste espaço. Assim o componente de Educação Física

tem papel essencial para desenvolver movimentos e experiências, proporcionar atividades sistematizadas e utilizar a ludicidade como estratégia (BARBOSA *et al.*, 2021). Frisamos também a importância do professor de Educação Física neste espaço para estimular e despertar o gosto pelo movimento, pelo brincar. A pandemia do coronavírus acarretou o aumento do sedentarismo e da obesidade (BOTERO *et al.*, 2021). Reconhecemos que, através de estratégias lúdicas, o profissional pode trabalhar esses aspectos discutindo a importância da atividade física, do brincar ao ar livre e deixar de lado os aparelhos digitais, como celulares, *tablets* e videogames, como forma de desenvolver hábitos saudáveis e formas alternativas de crescer, formar-se integralmente e despertar capacidades.

O terceiro campo de experiências possui três direitos de aprendizagem e desenvolvimento para cada faixa etária, e é nomeado como “Traços, sons, cores e formas”. Voltado, principalmente, para as manifestações artísticas, incluindo a linguagem musical e visual. Reconhecemos que esse campo pode ser trabalhado nas aulas de Educação Física através de brincadeiras cantadas, jogos musicais, instrumentos musicais e outras possibilidades. Esse campo permite “o contato com diferentes objetos sonoros e instrumentos musicais, com o intuito de promover a sensibilidade do campo visual e produção artística, pintura, modelagem, colagem etc.” (MELO *et al.*, 2020, p. 76).

O componente de Educação Física possui considerável número de ferramentas para desenvolver os objetivos propostos, incluindo a dança, a ginástica e atividades rítmicas e expressivas (BARBOSA *et al.*, 2021). Ademais, nesse campo é possível trabalhar com o repertório musical apresentando para as crianças diferentes estilos musicais e ensinando as características dos sons – altura, intensidade, timbre. Um dos objetivos desse campo segue ao encontro dessas práticas, sendo ele “Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre) utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons” (BRASIL, 2018, p. 48).

Um exemplo de brincadeira cantada que pode ser trabalhada com essa faixa etária e se encaixa nos objetivos desse campo é a música “5 Patinhos na beira da lagoa”¹⁴. Uma brincadeira cantada, que a cada estrofe trabalha com uma tonalidade de voz diferente. A professora e os alunos devem cantar modificando sua voz conforme a música – fina, grossa, baixa, alta.

¹⁴ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=v9RVuBk_gd4

“Um patinho na beira da lagoa, ele fala “aí que água boa”
 Bate as asas tcheck tcheck tcheck
 Abre o bico quak quak quak
 Dois patinhos na beira da lagoa, eles falam **fino** “aí que água boa”
 Bate as asas tcheck tcheck tcheck
 Abre o bico quak quak quak
 Três patinhos na beira da lagoa eles falam **grosso** “aí que água boa”
 Bate as asas tcheck tcheck tcheck
 Abre o bico quak quak quak
 Quatro patinhos na beira da lagoa, eles falam **baixo** “aí que água boa”
 Bate as asas tcheck tcheck tcheck
 Abre o bico quak quak quak
 Cinco patinhos na beira da lagoa, eles falam **alto** “aí que água boa”
 Bate as asas tcheck tcheck tcheck
 Abre o bico quak quak quak

Através de brincadeiras cantadas, parlendas, jogos musicais e rimas é possível proporcionar, para a criança, diferentes vivências, estimulando a construção de sentidos e significados ampliando seu repertório cultural. Delmondes e Silva (2018) frisam que a cultura é o eixo central desse campo de experiências. Sendo ela o eixo central, a professora pode explorar diferentes possibilidades envolvendo a musicalidade e o corporeidade dos alunos.

No quarto campo de experiência, denominado “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, há destaque para as formas de comunicação, leituras, reprodução de histórias, brincadeiras cantadas e de roda, entre outras possibilidades. As professoras Delmondes e Silva (2018), analisam esse campo e verificam que ele está voltado para os processos de aquisição da língua e da linguagem. Assim, “A experiência protagonizada pelo docente inicia-se com a leitura de textos literários, proporcionando à criança o espaço da escuta e do início da escrita” (DELMONDES; SILVA, 2018, p. 93).

As comunicações orais e escritas se fazem presente nas aulas. É notório que a professora de Educação Física faz uso das diversas formas de comunicação para interagir com os alunos e construir seu planejamento, principalmente nesta etapa, local em que a corporeidade e a linguagem corporal estão presentes. Os estudiosos Melo *et al.* (2020) realçam a importância de valorizar as diferentes formas de comunicação, a escuta e as expressões que acontecem através das interações entre os alunos e as professoras durante as brincadeiras e as atividades propostas.

Durante as aulas de Educação Física, a professora necessita usar as diferentes formas de comunicação como instrumento para estimular o desenvolvimento dos

alunos, assegurando vivências em que tenham a oportunidade de falar e ouvir, fomentar sua oralidade e seu vocabulário. Essas práticas pedagógicas auxiliam as demais etapas da educação básica, principalmente no processo de alfabetização e escrita (BARBOSA *et al.*, 2021). A partir do exposto, destacamos, novamente, a importância do trabalho interdisciplinar na Educação Infantil, uma vez que esta é uma etapa formativa em que as professoras carecem de um planejamento coletivo, a fim de proporcionar experiências que contribuam com o desenvolvimento integral do aluno. Evidenciamos também, que todas as atividades experienciadas pelas crianças agregarão na sua bagagem de conhecimento, seja ela motora, cognitiva, afetiva ou social. Esses conhecimentos adquiridos poderão servir de base para outros conhecimentos futuros.

O campo de experiências “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” trata do conhecimento do mundo físico e social, e também de conhecimentos matemáticos. A partir dele, as noções espaciais e temporais, formas geométricas, quantificação, espaço geométrico e geográfico, relações e transformações dos fenômenos físicos, naturais e socioculturais entre outras possibilidades podem ser exploradas (PASQUALINI; MARTINS, 2020).

Oportuniza o conhecimento de culturas diferentes e lugares para além do espaço escolar ampliando o conhecimento da criança (BARBOSA *et al.*, 2021). Para Delmondes e Silva (2018) as experiências propostas nesse campo se dão a partir da manipulação, observação e também da elaboração de hipóteses. Essas características conduzem o aluno a pesquisar e ser protagonista do seu conhecimento.

É possível realizar trocas de conhecimentos proporcionando vivências em diferentes espaços, deixando as crianças manipularem diversos objetos, assim apropriando-se de saberes diversificados. Para que isso aconteça, de fato, é preciso “ambientes atrativos, seguros e organizados; a disposição de materiais para manipulação; e, momentos extra-muros, visitas a espaços que fazem parte do entorno da instituição e outros” (MELO *et al.*, 2020, p. 77).

A professora de Educação Física pode explorar atividades em ambientes ao ar livre ou em contato com a natureza e deixar as crianças brincarem com seu corpo, com suas expressões, sua corporeidade, e também, manipular objetos do meio natural, proporcionando experiências de tato, de olfato, de visão e noções de dimensões, de texturas e estímulo aos vários sentidos da criança. Os campos de

experiência precisam conversar entre si e abrir espaços para o trabalho interdisciplinar. As professoras podem discutir possibilidades de organizar atividades que caminhem na mesma direção.

A professora de Educação Física pode explorar esse campo de diferentes maneiras, desenvolvendo na criança a curiosidade e a criatividade. Atividades de separar ou selecionar objetos semelhantes, estabelecer relações, comparações e quantificar objetos podem ser adaptados em brincadeiras lúdicas, circuitos e estafetas. Enxergamos inúmeras possibilidades para o trabalho interdisciplinar nesse campo de experiências, como exemplo, o trabalho com as formas geométricas. Na sala de aula - com a professora regente - a criança pode conhecer, aprender e visualizar as formas geométricas. Seguindo essa temática, nas aulas de Educação Física a professora pode realizar uma estafeta, colocando sobre a quadra formas geométricas coloridas - quadrado, retângulo, círculo e triângulo - todas misturadas. Em seguida, pedir para as crianças pegarem as formas geométricas e separá-las. No entremeio a professora pode colocar diferentes obstáculos: ziguezague, saltar sobre cones, caminhar sobre cordas. Após separadas as formas, a professora pode questionar as crianças sobre o nome das formas, suas cores, estimular a contá-las, qual forma contém mais peças, qual tem menos e se as formas possuem semelhança com algum objeto que elas conhecem. Esse é apenas um exemplo que pode ser desenvolvido. As professoras precisam planejar e ter intencionalidade nas práticas pedagógicas, compreendendo que a criança vem para a escola com uma bagagem de conhecimento, e por meio das interações e das experiências a criança amplia seu repertório, sua aprendizagem.

Consideramos, como coloca Fochi (2020), que os campos de experiências são zonas para as quais as professoras devem se movimentar para realizar seu planejamento e suas jornadas de conhecimento. Não são barreiras para engessar a prática impondo rotinas prévias ou projetos que não condizem com as necessidades dos alunos e do espaço escolar. Devem ser considerados como campos semânticos, que auxiliem os profissionais a refletir, a planejar e a repensar as aprendizagens das crianças.

Dessa forma, não podemos confundir os campos de experiência com a tradição de organização do currículo por disciplinas, como estamos acostumados. Não se trata de dar novo nome a uma velha forma de fragmentar o conhecimento. Organizar o currículo com esse arranjo curricular não significa distribuir os cinco campos em dias da semana, quadro de horário

ou conjunto de atividades. Também os campos de experiência não podem ser reduzidos a um conjunto de objetivos (FOCHI, 2020 p. 69).

O documento da BNCC para a educação infantil, nesse âmbito, elenca objetivos de aprendizagens para cada campo de experiências, enrijecendo e tornando inflexíveis determinadas práticas pedagógicas, além de desconsiderar as diversidades e as adversidades encontradas em um país com a extensão territorial e as diversidades culturais, sociais e étnicas como o Brasil. Para Fochi (2020) o modo de organização dos campos estruturados por objetivos acaba induzindo a uma compreensão equivocada sobre o que são campos de experiência. Quando pensamos em campos de experiência precisamos deixar de lado diversas práticas escolares que conhecemos e avançar, desenvolver um olhar para as significações da humanidade que se constroem, se reinventam e são abertas.

Apesar das lacunas encontradas na BNCC, por outro lado, existem muitos aspectos positivos que podem ser observados e utilizados pelos docentes para potencializar a prática pedagógica. Os campos de experiência precisam conversar entre si de modo que uma mesma atividade pode percorrer todos os campos. A professora de Educação Física pode fazer essa ligação entre eles engrandecendo seu trabalho e, ainda, constatando que além de ser especialista em movimento, responsável em aguçar o repertório motor dos alunos, é também, responsável por potencializar os aspectos intelectuais, sociais, afetivos, bem como estimular a autonomia das crianças. Tais habilidades são consideradas um diferencial nessa área do conhecimento, pois as articulações entre diferentes campos de experiência em uma mesma atividade, podem, através das brincadeiras e dos jogos, por exemplo, proporcionar às crianças, não apenas o desenvolvimento de sua motricidade, mas também a socialização com os colegas, o raciocínio para tomar decisões, compreensão de regras, desenvolvimento de atividades com maior autonomia que, conseqüentemente, ampliam seu conhecimento, suas experiências e as desenvolvem através do brincar.

Conforme as análises, é possível verificar que os campos de experiência expostos no documento da BNCC parecem dar suporte para a professora de Educação Física. Porém, seria ingenuidade acreditar que todas as escolas possuem condições de reproduzir o documento, tanto materiais, quanto humanas e financeiras. Acreditamos, também, que o professor não pode prender-se apenas ao documento,

mas também buscar práticas, metodologias, atividades que enriqueçam seu fazer pedagógico. Isso porque esses diferentes horizontes auxiliam na transformação das aulas de Educação Física em um espaço rico de aprendizagens, linguagens, experiências e movimentos, indo muito além do que está no documento.

Enquanto pesquisadora e professora de escola pública¹⁵, convém ressaltar as dificuldades encontradas na realidade escolar. Por vezes, a falta de infraestrutura e de aparelhos tecnológicos e eletrônicos, como a ausência ou mau funcionamento de uma caixa de som MP3 ou um televisor com acesso a *pen drive*, a falta de espaço físico, a ausência de *playground* e de brinquedos podem dificultar o trabalho do profissional e impossibilitar determinadas práticas pedagógicas. Portanto, é preciso ter um olhar atento, pois o documento da BNCC apresenta uma estrutura que direciona para determinadas práticas pedagógicas, e a falta desses materiais é realidade de muitas escolas brasileiras, havendo um distanciamento do que é realizado nas escolas e o que é proposto no documento. Proporcionar vivências e experiências que envolvem todos os campos de experiência e objetivos de aprendizagem, para muitas escolas, pode parecer utopia ou ação pedagógica inalcançável. Diversas práticas pedagógicas são limitadas ou, até mesmo, inexistem nas escolas devido à falta de materiais, recursos e iniciativas.

Em fala proferida pelo professor e escritor João Batista Freire realizada no Congresso Internacional de Educação Física Escolar – CIEFE – 2021, são destacados pontos importantes e reflexivos sobre a Educação Infantil e a Educação Física¹⁶. Freire (2021) considera a Educação Infantil a etapa mais rica e poderosa da Educação Básica. Para ele, é a única etapa em que as crianças não ficam presas em cadeiras, mexendo-se apenas da cintura para cima, em um período de 4 horas por dia, 200 dias por ano, por 12 anos das suas vidas. Interrogada, com o que concordamos, “Quem em sã consciência permitiria deixar seu filho preso em meio metro quadrado – sentado na carteira - por todo esse período?”, principalmente, crianças em crescimento que carecem de movimento, visto que através dele a criança amplia suas aprendizagens, seu repertório motor e desenvolve sua autonomia, além de contribuir com a qualidade da vida das crianças. O Professor Freire reforça que as crianças ficam aprisionados em espaços tão pequenos e ninguém reclama. Essas afirmações nos fazem pensar a

¹⁵ A acadêmica, autora da dissertação, se insere no contexto da análise a partir de sua práxis.

¹⁶ Essa palestra foi realizada de forma Online, e está disponível no Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=B5g9OAMBIkY>

riqueza da Educação Infantil e também a repensar nossa organização de ensino nas etapas seguintes – Ensino fundamental e Ensino médio.

Na lógica da preocupação de João Batista Freire (2021), a BNCC também parece apresentar a intencionalidade de promover o desenvolvimento integral das crianças. Isso consta na sua parte introdutória, inclusive no texto da Educação Infantil,

[...] afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. 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. (BRASIL, 2018, p. 14)

Compreendemos, a partir dessa reflexão, que o objetivo principal da etapa infantil é unificar o cuidar e o educar, tendo em vista o desenvolvimento e a aprendizagem. Isso deve ser trabalhado de forma interdisciplinar, considerando a afetividade nas práticas pedagógicas. Contudo, a teoria do documento se distancia a partir da sua estruturação. A divisão por campos de experiência e por objetivos de aprendizagem fragmentam os conhecimentos. Separar as aprendizagens e elencar os conhecimentos que devem ser aprendidos em cada campo engessa as práticas. Isso não deveria acontecer, especialmente na Educação Infantil, fase em que as crianças estão em potencial desenvolvimento. As crianças carecem de uma educação que integre os conhecimentos, contribuindo com todas as dimensões do seu desenvolvimento – motor, cognitivo, afetivo e social.

Concordando a professora Suavi (2018) no que tange aos campos de experiência, compreendemos que o documento propõe os objetivos de aprendizagens, visando desenvolver conhecimentos específicos dentro de cada campo, como aparece na temática discutida no capítulo, “Estrutura da educação infantil a partir de campos de experiência: novos olhares”. A partir desse movimento, a base desmantela a dita educação integral mencionada na parte introdutória do documento. Para a autora,

[...] os objetivos se apresentam de forma sistemática e separada, sem interligações ou alusões a outros conhecimentos do próprio campo de experiência ou de outro, se limitam a mera objetificação do currículo, desconsiderando possibilidades de aprendizagem em conjunto, ou de possíveis dificuldades no processo. Os objetivos apresentados são como um receituário pronto a ser seguido. (SUAVI, 2018, p. 65).

Muitos riscos e desafios podem ser observados para superar a fragmentação e o mero repasse dos conhecimentos/informações. Essa organização fragmentada se assemelha com o ensino fundamental, etapa na qual as crianças parecem ser vistas como uma tabula rasa. Por outro lado, o documento vem para mostrar para a sociedade brasileira a importância de reconhecer as crianças, conquistando seu espaço nos currículos escolares. De acordo com o documento a criança é “alguém com um modo próprio de agir, sentir e de pensar na interação com outras crianças e adultos” (BRASIL, 2015, p. 22).

Na compreensão que temos de Freire (2021), a Educação Infantil é a etapa em que a criança mais aproveita sua escolaridade. Nessa perspectiva, se apresenta de grande valia ampliar o tempo da Educação Infantil, pois nesta etapa não tem divisão de disciplinas, aprende-se de maneira geral, brincando e a ludicidade se faz presente nas práticas pedagógicas. É um espaço no qual as professoras abraçam os alunos e trabalham com os aspectos emocionais, também. Desse modo, a Educação Infantil deve ser considerada a escola da imaginação à medida que qualquer prática que não transcorra através do brincar, deveria ser proibida. Essa é uma espécie de essência da etapa infantil que deveria ser aplicada por todas as professoras que aí trabalham, independentemente da sua área de formação.

Parece que a perspectiva de Freire (2021) se coloca como ideal para a Educação Infantil. Uma escola que tenha espaço para a imaginação, para a poesia, um espaço que integre os saberes, que ultrapasse a visão de uma educação voltada para o mercado de trabalho e preparação para o futuro, se desconectando de uma escolarização pragmática. Contudo, a forma que o documento está estruturado torna difícil promover a escola da criança diferente das etapas seguintes. Nessa linha de pensamento, Suavi (2019, p. 65) evidencia que

[...] na forma como o documento se estrutura a dificuldade em promover a Educação Infantil enquanto etapa diferenciada das subseqüentes, sobre ela ainda recai um olhar que se baseia nas etapas da educação eminentemente cognitivas, que apoiam seu processo de ensino em modelos sistematizados e com função básica de desenvolvimento cognitivo; ainda que a base contemple noções de desenvolvimento motor, afetivo e social é necessário que o currículo não contemple essas dimensões considerando-as como parte desintegrada do todo, o aprendizado da criança precisa ser contextualizado, precisa conter sentido, e isso só acontece quando as dimensões são trabalhadas de maneira conjunta.

O documento não indica propostas ou possibilidades de práticas de trabalho dentro da sua estruturação ou a partir dos objetivos apresentados. Isso dificulta o planejamento da professora de Educação Física. A base não sugere ligações entre os campos de experiência e entre as dimensões de desenvolvimento da criança. De certa forma, desconsiderando a formação integral do aluno. Quando realizamos uma brincadeira que envolva os aspectos da motricidade da criança, não podemos desconsiderar as demais dimensões de desenvolvimento, até porque, estão todas interligadas. Não é possível trabalhar de forma isolada e fragmentada.

A professora não pode ficar presa apenas aos objetivos que o documento elenca. Existem incontáveis práticas que podem ser realizadas dentro da escola que vão muito além do que o documento indica. O que não pode acontecer é as professoras se limitarem apenas ao que o documento propõe. Isto posto, fica evidente que o documento vem para contribuir para a estruturação curricular da Educação Infantil, mas os docentes que atuam na etapa infantil, devem compreender que as práticas pedagógicas vão muito além dos meros objetivos e receitas prontas. Cada contexto escolar tem suas especificidades e as crianças possuem singularidades e carecem de um olhar atento e cuidadoso.

A partir da publicação da BNCC está sendo necessário repensar a escola da criança pequena. É um grande desafio colocar a BNCC em prática. Estruturada a partir de campos de experiências, exige novas reflexões sobre as estratégias pedagógicas, os espaços, as rotinas, os materiais e a organização curricular. Se o documento foi publicado para contribuir com a melhoria da qualidade da educação, é preciso muito mais que a prescrição de objetivos e aprendizagens. As professoras precisam olhar para o documento de maneira crítica, desenvolver a partir dele novas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem que considerem as subjetividades e os diferentes aspectos de desenvolvimento das crianças – afetivos, cognitivos, motores e sociais – de maneira igualitária e transdisciplinar.

CONCLUSÕES

As incursões teóricas realizadas neste estudo têm tornado possível verificar como transcorre o processo histórico de construção da BNCC, em especial, no que tange ao componente de Educação Física. Realçamos as relações políticas que influenciam a educação brasileira nas últimas décadas, como ocorreu o processo de construção do documento nas suas três versões, os limites e os avanços durante esse processo de construção e, também, as contribuições visíveis para o componente de Educação Física e as fragilidades que precisam ser superadas, sempre na relação com a etapa da Educação Infantil.

É notório que houve descontinuidades entre a primeira e a última versão publicada da BNCC. Portas foram fechadas, na medida em que professoras, gestoras e alunos foram privados de participar da fase final do documento, e apenas especialistas, escolhidos pelo MEC, tiveram as grandes possibilidades decisórias. As interrupções e o modo de elaboração expressam muito sobre o documento. A partir do momento em que todas as escolas brasileiras precisam cumprir o mesmo programa didático, são desconsideradas as particularidades, os costumes, as tradições e as subjetividades das diferentes culturas do Brasil. Isso se distancia do que consta na própria base em relação à equidade e à melhoria da qualidade da educação brasileira. Educação vai muito além de homogeneizar currículos, decorar fórmulas matemáticas e conteúdos para avaliações. Educação é cultura, vivência, socialização, dança, teatro esporte; é experiência de crescimento que envolve a dimensão subjetiva e, também, social, das relações. É a vida em ação.

Para o componente de Educação Física, a BNCC se posiciona de modo a auxiliar as escolas na elaboração e organização dos currículos. Percebe-se que a Educação Física não possui uma tradição curricular. O componente precisa de uma definição e sistematização dos conteúdos relacionados com a cultura corporal do movimento. O docente não deve reproduzir apenas conteúdos que possuem afinidade ou domínio, ou ainda, deixar os alunos escolher as atividades. Nesse sentido, o documento organiza os conteúdos, auxiliando o docente na elaboração do seu planejamento. Outro ponto importante, é a mudança do componente para a área de linguagens. Compreendemos que o movimento perpassa a área de linguagem e essa perspectiva abandona a ideia da Educação Física centrada apenas no sentido

biológico e na repetição de movimentos – tecnicista –, pois remete, também, aos aspectos da cultura corporal.

A Educação passa pela linguagem, na qual também se encontra a Educação Física em diálogo com a Educação Infantil. Nessa etapa, a criança precisa vivenciar, abraçar, agarrar, movimentar-se para compreender os plurais significados de aprender. Assim, a Educação Física escolar tem a missão de proporcionar vivências, nas quais os alunos conheçam as origens e a dinâmica das práticas corporais, explorem movimentos, pratiquem a ginástica, os esportes, as danças, as lutas, os jogos, as brincadeiras de maneira crítica, criativa e, sobretudo, para o despertar da autonomia. Desse modo, a Educação Física, na Educação Infantil, auxilia na capacidade de utilizar os ensinamentos e as vivências corporais adquiridas no contexto escolar em seus momentos de lazer e cuidados com a saúde, aquisição de hábitos saudáveis e do gosto pela prática esportiva ao longo da vida. Essa mudança apresentada na BNCC desmantela com a ultrapassada visão da Educação Física pautada na disciplinarização de corpos saudáveis, de herança militarista, infelizmente presente em muitas escolas. Por outro lado, remete para os aspectos da cultura corporal do movimento, da linguagem enquanto manifestação ampla da diversidade, das demandas, das relações e constrói conhecimento.

Ao compreendermos o movimento como essência da Educação Física, nos preocupamos, no decorrer das reflexões dessa dissertação, em enaltecer a importância e as contribuições desse componente na vida do aluno. A Educação Física trilhou seu caminho nas legislações ganhando espaço e tendo reconhecida a obrigatoriedade na Educação Básica. Com os estímulos e as experiências proporcionadas pela professora a criança adquire habilidades motoras, socializa, cria estratégias, raciocina, concentra-se e aguça sua imaginação. Educação Física é socialização, é cultura, é qualidade de vida. A Educação Física tem uma dimensão mágica, especialmente na Educação Infantil, em que o lúdico e a imaginação estão presentes nas práticas pedagógicas. O Componente possui inúmeras ferramentas para estimular as crianças a explorar movimentos, culturas, linguagens e saberes através do brincar, da dança, dos jogos e das brincadeiras. A criança aprende brincando, em diferentes espaços e com a integração dos saberes.

Educação Física é uma ferramenta educacional, pois o que a criança aprende dentro da quadra, dentro do campo, é enriquecedor para a vida. A bola não vai entrar

no gol ou na cesta porque o aluno está chorando ou porque o aluno quer. É preciso tentar, se esforçar, superar seus limites e, para isso, é preciso fazer com que o aluno compreenda essa realidade e utilize esses ensinamentos no seu cotidiano. Desse modo, a Educação Física é transformadora porque coloca a criança em condições de compreender o mundo, a necessidade do mover-se para atingir suas conquistas e o expõe ao contrário, às forças adversas que são da natureza humana, social e cultural do mundo no qual vive e se relaciona. Muito mais que jogos e brincadeiras, os objetivos da Educação Física devem ser pautados em contribuir com a formação de cidadãos críticos e autônomos. Esses ensinamentos precisam ser repassados desde a Educação Infantil, tendo em vista que este é um espaço que potencializa o desenvolvimento das crianças.

O estudo desenvolvido nesta dissertação evidencia que o cuidar e o educar devem caminhar lado a lado nas práticas pedagógicas. Devido às especificidades dessa etapa, a Educação Infantil não é dividida em disciplinas. A base elenca campos de experiências para nortear o planejamento do professor. Contudo, a maneira com que ela os apresenta está fortemente vinculada com a corriqueira organização por disciplinas. O aluno da Educação Infantil não pode ser privado a aprender de maneira fragmentada e isolada. O cérebro da criança não possui gavetas que podem ser abertas e fechadas a cada 45 minutos, conforme as trocas de disciplinas. Essa concepção engessada que carrega como pano de fundo a organização por disciplinas, foge do real sentido dos campos de experiências, que se preocupam especialmente com o processo de ensino aprendizagem dos alunos.

Os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento presentes nos campos de experiências, direcionam para determinadas práticas. Todos os objetivos começam com verbos de ação. A criança precisa explorar, criar, usar, agir, demonstrar, ou seja, realizar movimento. Isso reflete em objetivos centrados nas ações, no que a criança precisa aprender a fazer, aprofundando e intensificando as relações e as expressões da subjetividade.

Por outro lado, pode ser que as escolas percam a sua autonomia e suas identidades, pois precisam elaborar seus currículos conforme a base orienta. A BNCC não pode, porém, ser vista apenas como um currículo mínimo, o que pode, infelizmente, se tornar o máximo para muitas escolas. É preciso ir além, tanto os currículos quanto os docentes. Os alunos carecem mais que uma lista de conteúdos

e a aquisição de competências direcionadas ao mercado de trabalho. Vidas estão envolvidas diretamente nos processos educativos escolares.

A partir da estruturação da BNCC, percebe-se que a Educação Física está fortemente presente nas entrelinhas do documento. Porém, não é mencionada. Não consideramos pertinente dividir a Educação Infantil em disciplinas, mas acreditamos na importância da Educação Física para essa etapa. Mencionar o componente no documento traria visibilidade e a valorização de profissionais qualificados atuando neste espaço. A professora de Educação Física é especialista em movimento e é quem domina esses conteúdos e possui os conhecimentos necessários para aplicá-los nas práticas pedagógicas. O componente precisa de visibilidade e de políticas públicas que desenvolvam sua importância e desencadeiem maior valorização. Em tempos em que a obesidade infantil aumenta, enalteçamos a importância do movimento e do profissional qualificado para orientar práticas de valorização da vida, da dinâmica da existência e da beleza do cuidado de si e do outro, desde a Educação Infantil.

De acordo com as discussões realizadas no decorrer desse estudo, é possível afirmar que as práticas pedagógicas da Educação Física perpassam os cinco campos de experiências da BNCC. De certa forma, o documento dá suporte para a professora planejar suas aulas. Porém, existem pontos que precisam ser observados de maneira crítica e dificuldades que precisam ser superadas. Não podemos reduzir a educação infantil aos cinco campos de experiências e aos trinta e um objetivos de aprendizagem. As práticas não podem ser pautadas somente na aquisição de competências ou nas ausências, naquilo que a criança não tem e precisa adquirir até o final do ano. O sentido da vida, da educação, é maior do que a aquisição de habilidades e competências ou aprender para alguma instrumentalização imediata, específica.

Observamos que o documento não faz ligações entre os campos de experiências, nem mesmo indica possibilidades de práticas pedagógicas. Isso exalta a importância da professora não se prender apenas ao documento e ir além do que é dado. A BNCC não é receita; não é possível juntar tudo que nela consta, misturar e produzir. Os problemas da educação brasileira não serão sanados apenas aplicando o que consta na base. É preciso políticas públicas que incentivem a docência a realizar formações continuadas, assim como investimentos na infraestrutura das escolas, na revitalização e qualificação dos espaços pedagógicos e na valorização do trabalho e

da dignidade docente. Ainda, é preciso investir em saneamento básico e na qualidade de vida dos estudantes. Não parece possível ter uma educação de qualidade se o aluno chega na escola com fome ou desmotivado.

Embora existam lacunas no documento, nota-se que ele tem, de princípio, uma preocupação para auxiliar a professora nas suas práticas pedagógicas e na organização dos conteúdos. Ainda, valoriza e reconhece a criança, mostra que ela tem espaço nos currículos escolares. A partir da base a professora pode elaborar seu planejamento, buscar alternativas e conhecimentos considerando as necessidades e as especificidades das crianças e do contexto escolar e social.

Embora essa dissertação tenha assumido o compromisso de responder os objetivos propostos desde o princípio das reflexões que compõe o texto, consideremos importante retomá-los de maneira breve, a fim de verificar se eles foram atendidos. Em relação ao primeiro objetivo buscamos estudar diferentes autores que abordam a temática sobre o currículo devido à sua complexidade e a polissemia do termo. As intuições possuem autonomia para elaborar seus currículos, contextualizando e adaptando conforme a realidade escolar, desde que estejam seguindo o que consta no documento norteador.

Para a BNCC o currículo retrata um conjunto de experiências que são ofertadas e construídas nos contextos escolares. Uma vez que a base elenca os conteúdos, as escolas têm nele uma base para elaborar seus currículos, definindo estratégias e propostas para atingi-los. A partir da leitura de Saviani ao longo do estudo, compreendemos o currículo de forma integral, sendo a própria escola em funcionamento. Para o autor, a educação precisa ser vista como produção de saberes e, também, de transmissão dos conhecimentos acumulados pela sociedade. O currículo está intimamente relacionado com a reprodução cultural. É um conjunto de atitudes, práticas e movimentos que acontecem no contexto escolar. É produto de uma forma de pensar e tem o poder de ordenar saberes e contribuir na construção dos conhecimentos e emancipação dos sujeitos. Vale questionar, que o currículo precisa ir muito além do que consta na BNCC.

O segundo objetivo se debruça em pesquisar as competências e habilidades que, a partir da BNCC, podem ser desenvolvidas e contribuem para a qualificação da Educação Física Infantil. A BNCC apresenta essa mudança em relação aos operadores curriculares, passando a utilizar esses termos e dando-lhes centralidade.

No contexto educacional, a palavra competência é considerada complexa e com diferentes interpretações. Apresentamos o termo tal qual está na base e, também, a partir de autores que parecem concordar com outras interpretações. Historicamente, a aquisição de competências tem como pano de fundo as mudanças e as transformações da economia, fundamentadas principalmente nos princípios do taylorismo-fordismo, lastreados pelo neoliberalismo. Na base dessa concepção de produção em série, o perfil do funcionário havia mudado e a escola precisava qualificar os futuros trabalhadores. Esses sujeitos precisavam de determinadas competências e habilidades para desenvolver suas tarefas no mercado de trabalho.

Em semelhante sentido, a BNCC elenca habilidades e a soma delas pode garantir o desenvolvimento de determinadas competências, relacionadas principalmente com o mundo do trabalho. A educação não pode se reduzir apenas a aquisição de competências para a preparação de indivíduos ao mercado de trabalho e às práticas do cotidiano. É preciso ressignificar o sentido de competências com cuidado para não cair em simplificação no ensino e das dimensões do humano, para a formação cidadã, integral, para a compressão da cultura científica, filosófica e artística. A escola precisa promover competências que alarguem as possibilidades de futuro dos estudantes, considerando a relevância da ciência, da intelectualidade, das subjetividades e intersubjetividades.

Ao longo do texto, tem sido preocupação constante analisar as contribuições da Educação Física no contexto escolar, especialmente, na educação infantil. Com as experiências proporcionadas pelos profissionais da Educação Física Infantil, a criança é estimulada em diferentes aspectos, sejam eles, afetivos, motores, sociais e cognitivos. Mediante as atividades proporcionadas a criança desenvolve sua autonomia, criticidade e sua subjetividade. Sendo assim, a professora não pode proporcionar atividades de maneira aleatória e sem planejamento prévio, pois podem não se ajustar às necessidades humanas e às potencialidades da turma. A Educação Física possui metodologias e estratégias valiosas para provocar estímulos prazerosos nos alunos. Uma brincadeira pode aguçar e enriquecer a bagagem motora do aluno, promover a socialização e a afetividade entre os colegas e a professora, e, estimular o aluno a pensar, raciocinar e criar estratégias. A Educação Física tem papel fundamental no desenvolvimento integral dos alunos. Com a prática de atividades físicas ou esportivas, o componente promove um leque de benefícios para o aluno,

proporcionando o contato com a cultura corporal do movimento, instigando a socialização, a solidariedade, a qualidade de vida e, também, auxiliando com o processo de ensino aprendizagem dos alunos. Suas práticas contribuem de forma física, mental e social.

O último objetivo da nossa pesquisa, corresponde na problematização dos campos de experiências e nos objetivos de aprendizagem propostos na BNCC. Os campos de experiências possuem raízes italianas e preocupam-se, especialmente, com o processo de ensino aprendizagem do aluno, distanciando-se da organização por disciplinas, do conhecimento fragmentado e da inflexibilidade das rotinas. Diante dos campos de experiências, o documento elenca objetivos de aprendizagem. Esses parecem engessar o planejamento do professor e padronizar as práticas pedagógicas. Essa realidade afasta do real significado de campos de experiências e aproxima-se da organização disciplinar, que é realizada nas etapas seguinte da educação básica.

Em análise e diálogo com a literatura, verificou-se que os cinco campos de experiências conversam com o componente de Educação Física, apesar desta não ser mencionada. Ao sinalizar que o movimento transcende aos aspectos biológicos, a BNCC parece contribuir com a Educação Física Infantil, espaço em que os movimentos permitem a produção cultural, a sensibilidade, despertam sentidos, significados e sentimentos. Ainda, levanta questões importantes sobre a melhoria da formação inicial e continuada dos docentes, em uma perspectiva de ampliar os conhecimentos, as possibilidades e fazer com o que as professoras reflitam sobre suas práticas. A base potencializa e reconhece a criança como protagonista no seu processo de ensino e aprendizagem na educação infantil, bem como reconhece a importância dos jogos e das brincadeiras, não mais como estratégias, e sim como direitos de aprendizagens. Contudo, é importante sinalizar que a base não pode ser vista como uma prescrição, algo inflexível, que amarre as práticas a propostas deslocadas da realidade. É preciso olhar atentamente e de forma crítica para as fragilidades e as potencialidades do documento e, a partir dessas, desenvolver novas possibilidades de formação integral que contribuam integralmente no desenvolvimento dos alunos.

Com nosso olhar sobre a temática, mas, também, sempre mirando o horizonte, encerramos essa pesquisa, na expectativa de que esse tema possa ser objeto de novos estudos e discussões. Em especial, destacamos pontos que podem ser

considerados como outros caminhos de estudos, sobretudo, no campo da Educação Física Infantil, como o enfoque em qual é o seu papel, a importância de conquistar esse espaço de reflexão, quais são as possibilidades para a integração curricular e a interdisciplinaridade com os demais professores e componentes ofertados, por exemplo. Desejamos que este estudo possa ser ampliado e que contribua com as escolas e universidades no sentido de permitir análises, reflexões e a constante busca por novas possibilidades que coloquem a pesquisa sempre como importante componente de aprendizagem e de novas práticas educativas.

REFERÊNCIAS

- ARIOSI, C. M. F. A base nacional comum curricular para educação infantil e os campos de experiência: reflexões conceituais entre Brasil e Itália. **Revista Humanidades e Inovação**, Tocantins, v. 6, n. 15, p. 242-256, set. 2019. Disponível em: https://redib.org/Record/oai_articulo2895220-a-base-nacional-comum-curricular-para-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-e-os-campos-de-experi%C3%Aancia-reflex%C3%B5es-conceituais-entre-brasil-e-it%C3%A1lia. Acesso em: 06 out. 2022.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5 Ed. Petrópolis: Vozes, 2013. 375 p.
- BARBOSA, M. F. M. S. *et al.* Um estudo sobre as práticas da educação física identificadas nos campos de experiências da base nacional comum curricular (bncc) etapa da educação infantil. **Revista Querubim**, Tocantins, v. 6, n. 45, p. 80-91, out. 2021. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/43803/1/ARTIGO_EstudoPraticasEducacao.pdf. Acesso em: 17 ago. 2022.
- BASEI, A. P. A Educação Física na Educação Infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. **Revista Ibero Americana de Educação**, n. 47, v. 3, out. 2008.
- BENDER, K.; FACHINETO, S. Programa de exercícios extraclasse. *In*: BRANCHER, E. A.; SALVATI, D. O. (org.). **Boas práticas da educação física Catarinense**. 6. ed. Florianópolis: Conselho Regional de Educação Física, 2020. 230 p. Disponível em: <https://www.crefsc.org.br/principal/wp-content/uploads/2020/08/Livro-de-Boas-Pr%C3%A1ticas-2020-ONLINE.pdf>. Acesso em: 08 out. 2021.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 19, p. 20-28, abr. 2002.
- BONINI, A., COSTA-HÜBES T. C. Contexto de produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): cenas dos bastidores. *In*: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; KRAEMER, Márcia Adriana Dias (Org.). **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: Compreensões subjacentes**. Campinas: Mercado de Letras, 2019. p. 07-15.
- BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. 2 ed. Porto Alegre: Magister Ltda, 1997. 122 p.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 06 out. 2021.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 06 out. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 06 out. 2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 13.005/2014. Brasília, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/> Acesso em: 06 out. 2021.

BOSCATTO, J. D.; IMPOLCETTO, F. M.; DARIDO, S. C.. A base nacional Comum Curricular: uma proposição necessária para a Educação Física? **Motrivivência**, [s. l.], v. 28, n. 48, p. 96-112, set. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n48p96>. Acesso em: 08 out. 2021

BOTERO, J. P. *et al.* Impacto da permanência em casa e do isolamento social, em função da COVID-19, sobre o nível de atividade física e o comportamento sedentário em adultos brasileiros. **Scielo**, São Paulo, v. 19, p. 1-6, nov. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eins/a/7HNkqNSWHCFXWWFvCwzS8Jc/?lang=pt>. Acesso em: 17 ago. 2022.

CARRASCO, Daniel Alexandre *et al.* Educação Infantil, Educação Física e afetividade. **Revista Digital**, Buenos Aires, v. 184, n. 18, p. 1-1, set. 2013. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd184/educacao-infantil-educacao-fisica-e-afetividade.htm>. Acesso em: 09 out. 2022.

CENTENARO, J. B. **Políticas Educacionais e a Formação de Cidadãos Razoáveis: Uma Análise Reflexiva Das Competências Gerais Da BNCC**. 2019. 136 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2019. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/bitstream/tede/1822/2/2019JuniorBufonCentenaro.pdf>. Acesso em: 08 set. 2021.

CEZARI, E.; SOUSA, J. da S. C.; CUNHA, R. de S. A EDUCAÇÃO INFANTIL NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: conceitos e propostas de um currículo. **Revista Observatório**, Palmas, v. 2, p. 456-475, out. 2016. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/2582/9043>. Acesso em: 12 out. 2022.

CHIARATO, A.C. *et al.* Competências Educacionais Para A Promoção Do Conhecimento No Contexto Educacional. **VII Congresso Internacional de Conhecimento e Inovação**, Foz do Iguaçu, p. 1-12, 11 set. 2017.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga/Portugal, Universidade do Minho, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

CNTE, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. Considerações da CNTE sobre o Projeto de Base Nacional Comum Curricular, elaborado preliminarmente pelo MEC. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 411-420, jul./dez. 2015.

CORREIA, R. N. P.; FERRAZ, O. L. Competências do professor de educação física e formação profissional. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 2, p. 281-291, abr. 2010.

CORREIA, W. R. Educação Física Escolar: o currículo como oportunidade histórica. **Rev Bras Educ Fís Esporte**, São Paulo, p. 831-836, jul. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbefe/a/YHzwwFpnp6B9Kq58qxpLdHC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 out. 2021.

DANIEL, J. V. Implicações da Educação Física no desenvolvimento cognitivo: uma revisão. **Revista Digital**, Buenos Aires, v. 179, p. 01-01, abr. 2013. Disponível em: <https://efdeportes.com/efd179/educacao-fisica-no-desenvolvimento-cognitivo.htm>. Acesso em: 09 out. 2022.

DARIDO, S.C. **Educação física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara. Koogan, 2003.

DAVOK, Delsi Fries. Qualidade Em Educação. **Avaliação**, Campinas, v. 12, n. 3, p. 505-513, set. 2007.

DELMONDES, M. de O.; SILVA, T. M. da. Os “campos de experiências” na base nacional comum curricular: do positivismo às invenções cotidianas. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, v. 38, p. 72-98, jul. 2018.

DEMO, P. Ciências sociais e qualidade. São Paulo: **ALMED**, 1985.

DESTRO, D. S. **Disputas políticas pela Educação Física escolar na Base Nacional Comum Curricular**. 2019. 290 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Currículo: Sujeito, Conhecimento e Cultura., Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. Trad. Renata Gaspar. Petrópolis, RJ: Vozes. 2010.

DIAS, I. S. Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, p. 73-78, jun. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/XGgFPxFQ55xZQ3fXxctqSTN/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 08 set. 2021.

DUARTE N. “Um montão de amontoado de muita coisa escrita”. Sobre o alvo oculto dos ataques obscurantista ao currículo escolar. *In*: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (Org.). **A pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020. 232 p.

FARIAS, G. O. *et al.* Competências profissionais em Educação Física: uma abordagem ao longo da carreira docente. **Motriz**, Rio Claro, v. 18, n. 4, p. 256-266, out. 2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/motriz/a/GPs7kQJxbHfgksgr448vC4C/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 out. 2021.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 4.ed. São Paulo: Global, 2009.

FERRAZ, O. L.; CORREIA, W. R.. Teorias curriculares, perspectivas teóricas em Educação Física Escolar e implicações para a formação docente. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v. 26, n. 3, p. 531-540, set. 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/45922/49525>. Acesso em: 08 out. 2021.

FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. de (Org.). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. São Paulo: Edições Leitura Crítica, 2015. 276 p. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/135352>. Acesso em: 06 out. 2022.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o Conceito de Competência Construindo o Conceito de Competência. **Rac**, [s. l], p. 183-196, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rac/a/C5TyphygpYbyWmdqKJCTMkN/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 08 set. 2021.

FOCHI, P. S. Criança, Currículo e campos de experiência: notas reflexivas. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 25, p. 52-72, out. 2020. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/8910/pdf>. Acesso em: 28 jul. 2020.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo: Scipione, 2011.

FREIRE, J.B. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GADOTTI, M. Qualidade na educação: uma nova abordagem. **Congresso de Educação Básica: Qualidade na Aprendizagem**, Florianópolis, p. 1-18, fev. 2013. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf. Acesso em: 19 jul. 2021.

GALLAHUE, D.L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. São Paulo: Phorte, 2003.

GARANHANI, M. C.; NALDONY, L. de F. **O movimento do corpo infantil: uma linguagem da criança**. In: Universidade Estadual Paulista [unesp]; universidade virtual do estado de São Paulo [UNIVESP] (Org.). Caderno de formação: Formação de Professores: Educação Infantil: princípios e fundamentos. São Paulo: Cultura Acadêmica, Unesp - Pró-Reitoria de Graduação, Univesp, 2011. p. 65-74. v. 3. (Coleção Caderno de Formação, v. 3, bloco 1, módulo 3, n. 8). 200p. ISBN 978-85-7983-133-1. Disponível em:

https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/337954/1/caderno-formacao-pedagogia_8.pdf. Acesso em: 22 fev. 2019.

GARANHANI, M. C. A educação física na escolarização da pequena infância. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 5, p. 106–122, 2006. DOI: 10.5216/rpp.v5i0.49. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/49>. Acesso em: 17 ago. 2022.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 176 p.

GÓMEZ, A. I. Perez. **Educação na Era Digital**: a escola educativa. Tradução Marisa Guedes. Porto Alegre: Penso, 2015, 192 p.

GONZÁLEZ, F. J. Projeto curricular e educação física: o esporte como conteúdo escolar. Fenômenos Esportivos. **Ensaio Crítico-Reflexivo**, Ijuí, p. 69-109, jun. 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/316663210_Projeto_curricular_e_educacao_fisica_o_esporte_como_conteudo_escolar. Acesso em: 02 fev. 2021.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. F. (Org.). **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí, RS: Unijuí, 2014. 680 p.

GUIRRA, F. J. S., PRODÓCIMO, E. Trabalho corporal na educação infantil: afinal, quem deve realizá-lo?. **Motriz**, Rio Claro, v.16 n.3 p.708-713, 2010

HAGEMEYER, R. C. C. Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança. **Revista Educar**, Curitiba, n. 24, p. 67-85, 2004. Disponível em: Acesso em: 08 out. 2021

HERMANN, N. **Hermenêutica e Educação**. Rio de Janeiro: Dp&A, 2002. 122 p.

JUZWIAK, V. R. **Entre disputas e debates**: a construção da BNCC de História. 2021. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021. Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2021.173>. Acesso em: 06 out. 2021.

LARA, L. M. *et al.* Qualidade Na Educação/Educação Física Escolar Latinoamericana: Encontro De Vozes Nada Dissonantes. **Phys. Educ.**, Maringá, v. 29, p. 1-11, jul. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jpe/a/7WFKznrJPYFKmGtpm8H45px/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 08 set. 2021.

LAVOURA, T. N.; RAMOS, M. N. A dialética como fundamento didático da pedagogia histórico-crítica em contraposição ao pragmatismo das pedagogias hegemônicas. *In*:

MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (org.). **A pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020. 232 p.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. 3. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Artmed; Bookman, 2003.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Currículo: debates contemporâneos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 238 p.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias do Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. 279 p.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2º ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MACHADO, N. J. SOBRE A IDÉIA DE COMPETÊNCIA. **Seminários de Estudos em Epistemologia e Didática**, São Paulo, p. 1-6, ago. 2006. Disponível em: <http://nilsonjosemachado.net/20060804.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2022.

MAGALHÃES, J. S.; KOBAL, M. C.; KOBAL, M. C. Educação física na educação infantil: uma parceria educação física na educação infantil: uma parceria necessária. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 6, n. 3, p. 43-52, jan. 2007. Disponível em: https://www.mackenzie.br/fileadmin/OLD/47/Editora/REMEF/Remef_6.3/Artigo_04.pdf. Acesso em: 12 out. 2022.

MARCON, D. **A construção das competências pedagógicas através da prática como componente curricular na formação inicial em educação física**. 2005. 277 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestre em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/101576/222465.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 08 set. 2021.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M.; **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 1992. 4 ed.

MARTINELLI, T. A.P. *et al.* A Educação Física na BNCC: concepções e fundamentos políticos e pedagógicos. **Motrivivência**, Maringá, v. 28, n. 48, p. 76-95, set. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p76>. Acesso em: 08 out. 2021.

MELO, K. E. da S. *et al.* Uma análise crítica do campo de experiência o eu, o outro e o nós proposto pela bncc (2017): a ausência da afetividade como uma prática de cuidado para a educação INFANTIL. **Revista Estudos Aplicados em Educação**, Alagoas, v. 9, n. 9, p. 70-85, jul. 2020. Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/6345. Acesso em: 17 ago. 2022.

MELLO, A. S. *et al.* A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e interfaces com a Educação Física. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 130-149, set. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p130>. Acesso em: 06 out. 2021.

MOROSINI, M. C. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/15822>. Acesso em: 06 out. 2021.

MOROSINI, M.C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, out. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875/12399>. Acesso em: 08 set. 2021.

NEIRA M. G. **Terceira versão da BNCC**: retrocesso político e pedagógico. *In*: Congresso Brasileiro De Ciências Do Esporte /Congresso Internacional De Ciências Do Esporte, XX/VII, 2017, Goiânia. Anais. Goiânia: [s.n.], 2017, p. 1-6. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_38.pdf. Acesso em: 10 set. 2021.

NEIRA, M. G.; JÚNIOR S. M. A EDUCAÇÃO FÍSICA NA BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 188-206, set. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p188/32570><https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p188/32570>. Acesso em: 02 fev. 2021.

OLIVEIRA, J. A. B. Formação De Professores, Competências E Saberes Para Atividade Docente Na Educação Infantil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Presidente Prudente, v. 1, p. 113-122, jan. 2006. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6202383>. Acesso em: 08 set. 2021

ONCOGUIA. **Obesidade**: 10 fatos importantes que precisamos saber. Disponível no endereço: <http://www.oncoguia.org.br/conteudo/artigo-obesidade-10-fatos-importantes-que-precisamos-saber/6776/8/>. Acesso em janeiro de 2023.

PANDINI-SIMIANO, L.; BUSS-SIMÃO, M. Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil: entre desafios e possibilidades dos campos de experiência educativa. **Eccos – Rev. Cient**, São Paulo, v. 41, p. 77-90, dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/viewFile/6799/3422>. Acesso em: 09 out. 2022

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. Currículo por campos de experiência na educação infantil: ainda é possível preservar o ensino desenvolvente? **Revista On Line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 425-447, abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13312>. Acesso em: 09 out. 2022.

PEREIRA, F. H. Campos de experiência e a BNCC: um olhar crítico. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22, n. 41, p. 73-89, jul. 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/340904265_Campos_de_experiencias_e_a_BNCC_um_olhar_critico. Acesso em: 06 out. 2022.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000. 192 p.

PERTENCE, M.; MARTINS, M. I. CCOMPETÊNCIAS NA BNCC. **Imagens da Educação**, [s. l.], v. 11, n. 1, p. 36-56, 24 fev. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v11i1.50088>. Acesso em: 18 out. 2021.

PINHEIRO, E. G. **A educação física escolar na base nacional comum curricular: dinâmicas de um movimento em construção**. 2018. 395 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Física, Práticas Sociais em Educação Física, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006. 320 p.

REIS, L. A. dos. Corporeidade infantil: uma educação por inteiro. *In: VIII Encontro de pesquisa em educação, 8., 2015, Uberaba*. Uniube, 2015. p. 1-16.

RIOS, T. A. **Compreender e Ensinar: Por uma docência da melhor qualidade**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010

RIOS, T. A. **Ética e competência**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 128 p.

RIOS, T. A. Significado e pressupostos do projeto pedagógico. **Série Ideias**, São Paulo, v. 15, p. 73-77, 1992.

SABÓIA, V. S. M.; BARBOSA, R. P. Base Nacional Comum Curricular: competências, habilidades e o planejamento escolar. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 1-13, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3663>. Acesso em: 08 out. 2021.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. 352 p

SANTOS, B. C. A.; FUZII, F. T. A educação física na área da linguagem: o impacto da bncc no currículo escolar. **V Colóquio Educação Física e Ciências Sociais em Diálogo.**, Piracicaba, v. 26, n. 1, p. 327-347, abr. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v26n1p327-347>. Acesso em: 19 jul. 2021.

SANTOS, L. A construção do currículo: seleção do conhecimento escolar. **Salto Para O Futuro**, [s. l.], v. 3, n. 4, p. 10-14, abr. 2009. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012193.pdf>. Acesso em: 06 out. 2021.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 36 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento Revista e Educação**, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, n. 4, p. 54-84, 2016.

SAYÃO, D. T. Grupo de estudos em Educação Física na Educação Infantil: alguns aspectos do trabalho pedagógico. **Motrivivência**, Florianópolis, jun 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/5934/5446>. Acesso em: 08 set. 2021.

SILVA, G. C. S. da *et al.* Educação infantil na bncc: análise e contextualização do componente curricular educação física. **Temas em Educação Física Escolar**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 97-116, ago. 2019.

SILVA, M. A. História do Currículo e Currículo como Construção Histórico-cultural - Trabalho Comp. *In: VI Congresso luso-brasileiro de História da Educação*, 2006, Uberlândia. Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Uberlândia: EDUFU, 2006. v. 1. p. 4820-4828.

SILVA, S. P. da. A Educação Física entre o projeto social da modernidade sólida e da modernidade líquida Educação. Revista do Centro de Educação. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 37, n. 3, p. 285-287, set. 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117123649013.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2022.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 156 p.

SOARES, M. G. **Base Nacional Comum Curricular**: parecer sobre o documento Preliminar de Educação Física. Parecer crítico enviado ao MEC, jan., 2016.

SOUZA, I. L. S. F. de. Educação infantil e rotina pedagógica. *In: VII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 7., 2020, Maceió. **Educação como (re)Existência**: Mudanças, conscientização e conhecimentos. Maceió, 2020. p. 1-11. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA9_ID3720_04082020212415.pdf. Acesso em: 10 out. 2022.

SOUZA, V. F. M. **Parecer sobre o documento preliminar da BNC**. Parecer crítico enviado ao MEC, 2016.

STEIN, E. Dialética e Hermenêutica. **Síntese**, Porto Alegre, n. 29, p. 21-48, maio 1983.

SUAVI, L. N. **A afetividade na educação infantil**: uma análise documental a partir da base nacional comum curricular. 2018. 68 f. TCC (graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade Estadual Paulista., Bauru, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/203269/000911528.pdf?sequencia=1>. Acesso em: 09 out. 2022.

VIEIRA, K. A. L. Hermenêutica na educação: um método para a compreensão da realidade educacional. **Educação em Foco**, [s. l], v. 22, n. 37, p. 08-26, maio 2019. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/2734/2132>. Acesso em: 06 out. 2021.

WACHOWICZ, L. A. A dialética na pesquisa em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Paraná, v. 2, n. 3, p. 171-181, jun. 2001. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3541/3457>. Acesso em: 08 set. 2021.

YOUNG, M. E. (org.). **Do Desenvolvimento da Primeira Infância ao Desenvolvimento Humano**. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2010. 440 p.

YOUNG, M. Para que servem as escolas. **Educ. Soc**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GshnGtmcY9NPBfsPR5HbfjG/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 08 set. 2021.