



FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: VICISSITUDES DAS POLÍTICAS ATUAIS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Teacher Education for Early Childhood Education: vicissitudes of current policies in Physical Education field

Formación de Profesores para la Educación Infantil: vicisitudes de las políticas actuales en el campo de la Educación Física

Luiz Gustavo Bonatto Rufino¹, Gustavo José de Santana²

Universidade de Campinas (UNICAMP), Campinas – SP, Brasil

RESUMO

O objetivo do presente estudo foi analisar em que medida algumas políticas públicas educativas do Brasil tematizam e contextualizam os processos de formação de professores (iniciais e continuados) na Educação Infantil no campo da Educação Física, procurando ainda compreender seus direcionamentos, impactos, proposições e implicações na contemporaneidade. Por meio de um ensaio teórico, com base em uma análise hermenêutica interpretativa, buscou-se escrutinar criticamente documentos contemporâneos, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Os resultados permitem compreender, por um lado, a invisibilidade da Educação Infantil em suas especificidades e características para os documentos supracitados, possibilitando inferir inúmeras vicissitudes no campo da formação docente. Por outro lado, a Educação Física nesse nível de ensino aparece igualmente ábdita, de modo que é possível considerar que há atualmente no Brasil uma deliberada ação dos documentos e políticas públicas em furta-se do debate que visa compreender esse componente curricular obrigatório nessa etapa em específico. Nesse sentido, pode-se concluir que tanto a Educação Infantil quanto o componente curricular da Educação Física nesse nível de ensino são temas que se apresentam de forma incógnita e velada pelas atuais políticas públicas vigentes, ocasionando problemáticas que reverberam em impactos severos para o campo da formação de professores.

Palavras-chave: Formação de Professores; Educação Infantil; Educação Física Escolar; Políticas Públicas; Educação.

ABSTRACT

The aim of this study was to analyze the extent to which current public educational policies in Brazil thematize and contextualize teacher education processes (initial and continuing) in Early Childhood Education within the field of Physical Education, seeking to understand their directions, impacts, propositions and implications for contemporary times. Through a theoretical essay, based on an interpretative hermeneutic analysis, we sought to critically scrutinize contemporary documents such as the National Common Curricular Base (BNCC), Common National Base for the Initial Education of Basic

¹ Departamento de Estudos da Atividade Física Adaptada – DEAFA, Faculdade de Educação Física – FEF, Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Doutor em Ciências da Motricidade. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação no campo da Educação Física – GEPFEF e do Formação e Pesquisa no Campo das Lutas, Artes Marciais e Esportes de Combate – FORPLAMEC. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2567-9104>. E-mail: rufinolg@unicamp.br.

² Professor de Educação Física escolar – Prefeitura Municipal de Louveira. Mestrando do Programa de Educação Física da Faculdade de Educação Física – FEF, Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Membro dos grupos: EscolaR (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar) e GEPFEF (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação no campo da Educação Física). ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-8270-5672>. E-mail: g181990@dac.unicamp.br.

Education Teachers (BNC – Training) and Common National Base for Continuing Education of Basic Education Teachers (BNC – Continuing Training). The results allow us to understand, on the one hand, the invisibility of Early Childhood Education in its specificities and characteristics for the aforementioned documents, making it possible to infer numerous vicissitudes within the field of teacher education. On the other hand, Physical Education at this level of education appears equally obvious, so that it is possible to consider that there is currently in Brazil a deliberate action by documents and public policies to avoid the debate that seeks to understand this mandatory curricular component within this level. specific teaching. In this sense, it can be concluded that both Early Childhood Education and the curricular component of Physical Education at this level of education are themes that present themselves in an incognito and veiled way by the current public policies in force, causing problems that reverberate in severe impacts on the field of teacher education.

Keywords: Teacher Education; Early Childhood Education; School Pphysical Education; Public Policies; Education.

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue analizar en qué medida las políticas educativas públicas actuales en Brasil tematizan y contextualizan los procesos de formación docente (inicial y permanente) en Educación Infantil en el campo de la Educación Física, buscando comprender sus direcciones, impactos, propuestas y Implicaciones para los tiempos contemporáneos. A través de un ensayo teórico, a partir de un análisis hermenéutico interpretativo, buscamos escudriñar críticamente documentos contemporáneos como la Base Nacional Común Curricular (BNCC), Base Nacional Común para la Formación Inicial de Profesores de Educación Básica (BNC – Capacitación) y Base Nacional Común para la Formación Continua de Profesores de Educación Básica. (BNC – Formación Continua). Los resultados permiten comprender, por un lado, la invisibilidad de la Educación Infantil en sus especificidades y características para los documentos citados, permitiendo inferir numerosas vicisitudes en el ámbito de la formación docente. Por otro lado, la Educación Física en este nivel de educación aparece igualmente obvia, por lo que es posible considerar que actualmente hay en Brasil una acción deliberada por parte de documentos y políticas públicas para evitar el debate que busca comprender este componente curricular obligatorio dentro de este nivel. En este sentido, se puede concluir que tanto la Educación Infantil como el componente curricular de la Educación Física en este nivel de educación son temas que se presentan de manera incógnita y velada por las políticas públicas vigentes, provocando problemas que repercuten en graves consecuencias. impactos en el campo de formación de profesores.

Palabras clave: Formación de Profesores; Educación Infantil; Educación Física Escolar; Políticas Públicas; Educación.

INTRODUÇÃO

O presente estudo insere-se no campo da formação de professores e suas interfaces com as políticas públicas. De modo específico, buscou-se investigar em que medida os documentos e dispositivos das políticas atuais buscam compreender o processo de inserção da Educação Física como componente curricular, especificamente no contexto da Educação Infantil. Isso ocorre pelo fato de que os processos de inserção de aulas desse componente curricular nesse nível de ensino acontecem de maneira bastante desarticulada nos níveis locais (principalmente municipais), bem como em nível geral (sobretudo acerca das diretrizes e orientações de ordem federal).

Em matéria de marcos legais, há dois encaminhamentos que operam como ponto de partida dessa problematização. De um lado, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Brasil, 1996) assevera, em seu artigo 21, entre outras coisas, que a Educação Infantil é parte integrante da Educação Básica, que compreende, além disso, o ensino fundamental (anos iniciais e finais), bem como o ensino

médio. Há, nesse encaminhamento, uma busca pela valorização e reconhecimento das especificidades e da importância dessa etapa de formação, direito de todas as crianças pequenas e bem pequenas e dever perene do Estado. Todavia, em alguns contextos, encontra-se ainda uma série de problemas, a exemplo da falta de vagas em creches e escolas de ensino infantil, incompreensões sobre os papéis de professores e cuidadores e sua operacionalização, lastros históricos assistencialistas, ou visões retrógradas vinculadas às práticas pedagógicas e às compreensões sobre as crianças e suas infâncias no transcorrer desse processo (Oliveira, 2008; Kramer, 2005; Brasil, 1998).

De outro lado, a Educação Física, de acordo com a própria LDBEN (Brasil, 1996), em seu parágrafo terceiro do capítulo 26, é considerada componente curricular obrigatório de toda a Educação Básica. Apesar de previstos nessa mesma legislação alguns apontamentos acerca de sua facultatividade, a exemplo de alunos que cumpram jornada de trabalho igual ou superior a seis horas diárias, que sejam maiores de 30 anos, que estejam prestando serviço militar, ou que tenham prole, considera-se que nenhum desses casos é destinado especificamente ao contexto da Educação Infantil. Nesse sentido, uma vez que a Educação Infantil é parte integrante da Educação Básica e que a Educação Física é componente curricular obrigatório em todos os níveis de ensino, tem-se estabelecido por interpretação da lei a obrigatoriedade desse componente nessa etapa da educação.

Na prática, no entanto, existe no Brasil outra realidade, com um quadro de muita diversidade, ancorada, entre outras coisas, na predominância das gestões municipais nesse nível de ensino. Dados do Censo Escolar de 2019 (Inep, 2020), por exemplo, ressaltam que as redes municipais de ensino concentram cerca de 71,4% do total de matrículas da Educação Infantil, enquanto as instituições particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas abrangem aproximadamente 28,6% do total de vagas. Nessa conjuntura, algumas redes de ensino apresentam em seus currículos aulas específicas de Educação Física nesse momento inicial de escolarização, com contratação de professores especialistas via concurso público, por exemplo (no caso das instituições públicas), ou com outros regimes de trabalho (no caso das instituições privadas). Todavia, parte considerável de cidades não apresenta sequer aulas específicas ou contratações de docentes especialistas de Educação Física na Educação Infantil. Vale salientar que, segundo a Resolução Federal CEB/CNE 07/2010 (Brasil, 2010b), em seu artigo 31, as aulas de Educação Física podem ser ministradas por professores/as de referência da turma nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Logo, algumas redes municipais de ensino podem interpretar que essa situação também é válida para a Educação Infantil e, assim, priorizar a contratação de profissionais generalistas para ministrar as aulas desse componente curricular.

Esse quadro apresenta-se como representativo de algumas problemáticas que derivam de contextos que causam dúvidas sobre as formas adequadas de seguir as legislações vigentes, injustiças de uma rede para outra, ocasionando elementos de dubiedade na interpretação dos aportes legais e de grande diversificação em matéria de políticas públicas educativas. Para efeito de exemplificação: duas crianças que moram em cidades próximas e frequentam escolas em seus respectivos municípios podem ter

ao longo de suas trajetórias na Educação Infantil duas realidades distintas: uma com aulas de Educação Física ministradas por profissional com formação específica, enquanto a outra sem a vivência específica desse componente curricular nessa etapa de escolarização.

Dessarte, este trabalho visa compreender em que medida documentos e políticas públicas específicas ao campo da Educação Infantil e da formação de professores de Educação Física no Brasil têm buscado entender esse quadro de problemáticas supracitado, bem como quais as vicissitudes dessas representações na contemporaneidade. As implicações dessa problemática resvalam em inúmeros contextos, a exemplo da forma como afetam os cursos de formação de professores de Educação Física em abordar ou não as especificidades do ensino infantil, bem como de que modo esse componente curricular é oferecido para crianças pequenas e bem pequenas em contextos diversos e adversos – ou de que maneira tal oferecimento não é estabelecido e, nesse caso, quais os impactos disso.

Como salienta Saviani (2013), o estudo das políticas públicas em educação no Brasil é fundamental, uma vez que possibilita compreender a estrutura, o funcionamento e os impactos do sistema educacional do País. Segundo o autor, as políticas impactam diretamente a qualidade da educação, bem como a formação de professores, a inclusão social e a equidade educacional. Com efeito, as análises das políticas permitem identificar falhas nesse processo e propor melhorias que podem contribuir no desenvolvimento educativo como um todo.

De maneira geral, pouca atenção tem sido dada ao processo de vinculação entre a formação de professores, o componente curricular da Educação Física e as especificidades da Educação Infantil no que diz respeito a políticas públicas. Palafox *et al.* (2014), por exemplo, buscaram investigar as relações da Educação Física escolar com as políticas públicas da Educação Infantil no período entre 1990 e 2012. Os autores encontraram poucas representações que pudessem fundamentar as especificidades de programas para esse componente curricular, logo é fundamental reforçar a necessidade de continuidade e ampliação da formação filosófica e política dos professores de Educação Física para atuarem de acordo com as especificidades dessa faixa etária.

Ayoub (2001), por sua vez, salienta que, embora a Educação Física seja um componente fundamental para a formação e o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil, existem desafios históricos que carecem de aprofundamento. Segundo a autora, as interações entre professores especialistas e generalistas, falta de espaços e estruturas materiais adequadas e concepções retrógradas, como as que fragmentam o trabalho cognitivo (mente) com as experiências corporais (corpo), são elementos que precisam ser desenvolvidos por meio de diferentes processos ligados ao campo da formação de professores.

Assim, por meio de um ensaio teórico baseado no método da análise hermenêutica interpretativa, objetivou-se analisar em que medida as atuais políticas públicas educativas do Brasil tematizam e contextualizam os processos de formação de professores (iniciais e continuados) na Educação Infantil no

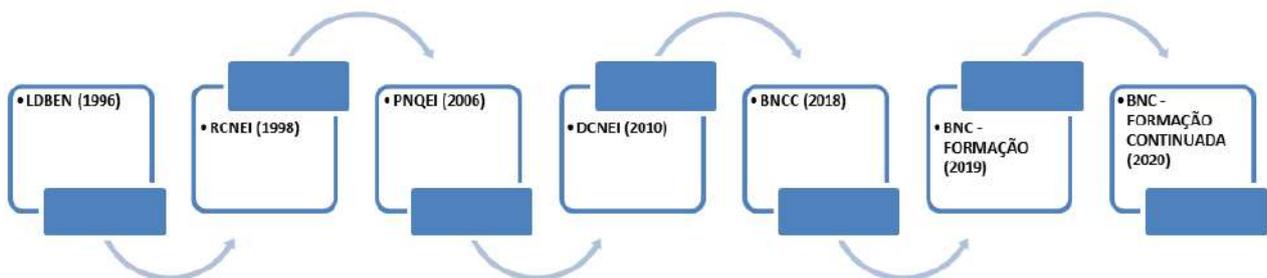
campo da Educação Física, procurando ainda compreender seus direcionamentos, impactos, proposições e implicações na contemporaneidade.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

A presente pesquisa origina-se do entrelaçamento de duas proposições metodológicas fundamentalmente integradas. Buscou-se investigar as políticas públicas educativas e suas relações com o campo da formação de professores de Educação Física na Educação Infantil e, a partir disso, tecer uma análise à luz de um ensaio teórico.

Para a análise documental, elencaram-se, primeiramente, documentos ligados ao campo das políticas públicas educativas do Brasil a partir da implementação da LDBEN (Brasil, 1996). Elegeram-se documentos cujos impactos foram importantes no sentido de propiciar marcos históricos que correspondem ao trabalho com a Educação Infantil e com o campo da formação de professores. Os documentos selecionados foram: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Brasil, 1996), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (Brasil, 1998), Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil – PNQEI (Brasil, 2006), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2010a), Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores – BNC-Formação (Brasil, 2019) e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores – BNC-Formação Continuada (Brasil, 2020). A Imagem 1 representa os documentos selecionados.

Imagem 1. Documentos analisados: *corpus* do estudo



Fonte: Os autores.

Os documentos investigados foram examinados por meio da análise hermenêutica interpretativa (Gadamer, 1975). Em educação, a hermenêutica tem sido utilizada para interpretar e compreender fenômenos educacionais, como práticas de ensino, experiências de aprendizagem, currículos e políticas educacionais. Ela enfatiza a importância do contexto, da história e das perspectivas subjetivas dos envolvidos no processo educativo. Nem todos os documentos baseiam-se na proposição de currículos. Contudo, por se constituírem como políticas públicas, buscamos analisar seus marcos teóricos à luz de nossos objetivos.

Dessa forma, a escolha pela análise hermenêutica interpretativa se deu com o intuito de investigar documentos escritos à luz dos conceitos de diálogo e fusão de horizontes na interpretação (Gadamer, 1975). Como abordagem metodológica, a hermenêutica interpretativa tem sido usada para compreender e interpretar textos, discursos e práticas sociais no campo das políticas públicas, sendo útil à medida que busca entender intenções, significados e contextos subjacentes às políticas e práticas educacionais (Ricoeur, 2010; Smith; Flowers; Larkin, 2009).

No caso do presente estudo, o foco (isto é, o *corpus* de investigação) foram os documentos supracitados, considerados como “artefatos”. Realizaram-se, com cada um desses documentos, as seguintes etapas de análise: 1) leitura inicial; 2) contextualização; 3) identificação de significados; 4) fusão de horizontes; 5) reflexão crítica. Tendo em vista a amplitude de conteúdos presentes em cada material, voltamos nosso campo analítico para os termos “educação infantil”, “ensino infantil” e “educação física”, buscando compreender suas relações e interações. Com base no que foi apresentado em cada documento, efetuaram-se desdobramentos de análise tendo em vista possíveis implicações para o campo da formação docente. Cabe salientar que tais documentos apresentam inúmeros objetivos que se ampliam para além de nosso foco de estudo, de modo que procedemos a um exame contextualizado e específico a nossos objetivos, reconhecendo, no entanto, que tais dispositivos apresentam inúmeros outros fins e especificidades.

Os resultados encontrados, ancorados nas análises empreendidas com base na hermenêutica interpretativa, estão arraigados aos olhares e subjetividades dos pesquisadores. Dessa forma, considera-se que os dados apresentam características com base em um estudo exploratório e descritivo e, por isso, não universalizáveis para outros contextos. Entretanto, com base nos achados e nas interpretações desenvolvidas, considera-se que tais encaminhamentos podem corroborar análises e reflexões semelhantes, bem como contribuir para o processo de compartilhamento de reflexões críticas que podem auxiliar análises advindas de outros vieses ou contextos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Visando maior clarificação nas análises e interpretações desenvolvidas, os resultados e a discussão foram organizados, em um primeiro momento, em cada documento investigado (artefatos). Em um segundo momento, após a descrição breve de cada documento, buscou-se estabelecer uma discussão acerca dos impactos, implicações e reverberações à luz do campo da formação docente.

O documento Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Brasil, 1996)

Como salientado anteriormente, o documento da LDBEN (Brasil, 1996) é estrutural e estruturante das políticas públicas educativas no Brasil, orientando suas formulações e a própria organização do sistema educacional do País como um todo. Em razão de seu caráter prescritivo e legal, há poucos direcionamentos de ordem pedagógica, sobretudo com relação aos conceitos específicos abordados no presente estudo.

Contudo, é importante ressaltar o marco legal desse documento e os princípios que o regem, galgado nos aspectos de universalização e inclusão, descentralização e autonomia, qualidade e equidade e de busca pela valorização dos profissionais da educação. Uma série de emendas (inclusões de trechos e supressões de outros tantos) foi implementada ao longo do tempo, desde sua criação.

Como salientado, a Educação Física é considerada como componente curricular obrigatório, devendo integrar a proposta pedagógica das escolas em todos os níveis de ensino. Um aspecto que merece destaque é que, diferente de outras versões da LDBEN, nesse documento há uma explícita compreensão dessa disciplina com um caráter de aproximação de outros componentes curriculares. Em legislações anteriores (a exemplo da LDB de 1961 e a de 1971), a referência à Educação Física se dava articulada com o conceito de “atividade”. Como destaca Bracht (2010), a passagem de “atividade” para a de “componente curricular” é um grande avanço na busca pela legitimidade social da Educação Física na escola. Não obstante, a manutenção de visões retrógradas acerca da possibilidade de dispensas em algumas situações caminha justamente no sentido de descreditar a legitimidade social e a compreensão da Educação Física como um componente curricular com a mesma importância dos demais dentro da escola.

Com relação à Educação Infantil, a LDBEN (Brasil, 1996) é constituída como uma maneira de valorizar e reconhecer a legitimidade dessa etapa de ensino, integrando-o como um dos níveis que compõem a esfera da Educação Básica no Brasil. Busca-se, dessa forma, instituir novos modos de representação do modo como os processos educativos formais de crianças pequenas e bem pequenas devem ser estruturados. Conceitos como o de “pré-escola”, nesse cenário, acabam perdendo a hegemonia e se tornando anacrônicos, embora ainda sejam encontrados nesse documento em determinados momentos. Cabe ressaltar que o termo “pré-escola”, utilizado com grande ênfase antes da LDBEN, referia-se majoritariamente a uma concepção de preparação das crianças pequenas e bem pequenas ao ensino fundamental. Com o estabelecimento da expressão Educação Infantil, a questão da pré-escola fica vinculada à parte final da formação das crianças pequenas (4 e 5 anos), dirimindo-se esse caráter propedêutico e, por conseguinte, consolidando-se esse nível de ensino em suas especificidades e caracterizações.

No documento da LDBEN (Brasil, 1996), há seções inteiras e uma série de artigos específicos (a exemplo dos artigos 29, 30 e 31) dedicados à abordagem das finalidades e diretrizes da Educação Infantil. Um dos focos de atenção desse documento envolve buscar descrever essa etapa como parte integrante da Educação Básica, reconhecendo as crianças de até 5 anos em seus direitos e potencialidades. Além disso, questões como direito à gratuidade, vagas e formação profissional para a atuação nesse nível de ensino são abordadas por essa lei.

De modo geral, da maneira como consta na LDBEN (Brasil, 1996), adicionadas todas as modificações de emendas e redações posteriores, não são apresentadas explicitamente formas de clarificação sobre a relação da Educação Física à Educação Infantil. O que existe é a apropriação de uma interpretação racional galgada em premissas baseadas na seguinte lógica aristotélica: se a Educação Física é

componente curricular obrigatório da Educação Básica e a Educação Infantil é parte integrante da Educação Básica brasileira, logo a Educação Física é obrigatória na Educação Infantil.

Essa interpretação é uma apropriação do conteúdo presente no teor da LDBEN (Brasil, 1996). Consideramos que poderia haver maior explicitação dessa questão com relação à importância da Educação Física na Educação Infantil no documento, uma vez que isso poderia ajudar a esclarecer inúmeros mal-entendidos que interpretações dúbias podem acarretar. Como frisado, algumas redes de ensino compreendem essa obrigatoriedade em suas políticas públicas. Todavia, parte substancial dos municípios apresenta outros entendimentos. Em alguns contextos (a exemplo de instituições privadas), a Educação Física é inclusive oferecida como um “diferencial” para crianças na Educação Infantil, algo que Sayão (1999) destaca historicamente (a partir da década de 1980) o surgimento da oferta de aulas de Educação Física nesse nível de ensino, sendo dedicada a momentos extracurriculares nas instituições privadas, como forma de angariar mais matrículas de estudantes, fato que, atualmente, de acordo com a lei, deveria ser algo comum e frequente e, por isso, direito de todas as crianças pequenas e bem pequenas.

Nesse sentido, tais interpretações dúbias geram incompreensões que, como analisado, acabam reverberando em todos os outros documentos e políticas públicas, dada a importância da LDBEN (Brasil, 1996) e seu papel de universalização e institucionalização das políticas públicas educativas brasileiras. Assim, modificações propositivas cujo foco envolva a valorização e o reconhecimento da Educação Física na Educação Infantil nesse documento institucional poderiam gerar um “efeito cascata”, capaz de influenciar outros documentos, currículos, diretrizes e orientações para a educação no Brasil.

O documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (Brasil, 1998)

Tendo em vista o caráter prescritivo e normativo da LDBEN (Brasil, 1996), foi fundamental a construção de outros aportes documentais que pudessem oferecer direcionamentos pedagógicos mais estruturados para a formulação de políticas públicas no Brasil. Emergiram na segunda metade da década de 1990 documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, no caso específico da Educação Infantil, o documento intitulado Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (Brasil, 1998), o qual não tem em sua finalidade constituir um currículo formal, mas oferecer direcionamentos e apontamentos importantes para a prática pedagógica nesse nível de ensino.

Os aspectos abordados pelo RCNEI (Brasil, 1998) envolvem questões como concepções de criança e infância, princípios básicos e diretrizes, objetivos da educação infantil, desenvolvimento pessoal e social das crianças (identidade e autonomia, interações e brincadeiras) e conhecimento de mundo (movimento, artes visuais, música, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, matemática). O documento aborda ainda orientações pedagógicas, tendo em vista contribuir com o planejamento e a execução das atividades que possam promover o desenvolvimento e a educação integral das crianças, reconhecendo e valorizando a infância como momento crucial para o desenvolvimento humano.

Com relação ao campo da Educação Física, o RCNEI (Brasil, 1998) não faz menção a ela no texto, nem como exemplificação de disciplina possível de ser ministrada nesse nível de ensino. Entretanto, um dos eixos centrais do documento envolve o conceito de “movimento”, como um dos seis eixos de trabalho fundamentais para o processo de estruturação da Educação Infantil. Assim, há no documento a explicitação da importância do movimento corporal como elemento crucial do desenvolvimento humano, sobretudo por meio do brincar. Assim, o documento apresenta explicitamente um incentivo ao desenvolvimento da coordenação motora, equilíbrio, controle corporal e expressividade por meio de atividades físicas e lúdicas.

A característica encontrada no RCNEI (Brasil, 1998) é uma questão que também perpassa outros documentos: com base nas formas dúbias interpretativas advindas da LDBEN (Brasil, 1996), é possível compreender uma série de aspectos vinculados aos campos da Educação Física, das práticas corporais, do movimento humano e da cultura corporal de movimento, sem necessariamente abordar suas especificidades e características como componente curricular. Dessarte, um encaminhamento presente no arcabouço legal advém, assim como pautado pelo RCNEI (Brasil, 1998), do reconhecimento explícito da importância do movimento, dos gestos corporais e das brincadeiras e jogos como patrimônios da cultura, sem necessariamente atrelá-los a Educação Física. Assim, fica subentendido que tais questões podem ser abordadas em aulas específicas desse componente curricular, ou por atividades e dinâmicas gerais presentes na Educação Infantil. Todavia, não fica claro nesse documento em que medida tais aspectos vinculados ao movimento humano e ao brincar devem estar presentes no campo da formação de professores para atuarem na Educação Infantil e como tais profissionais têm abordado esse eixo em suas práticas pedagógicas.

O documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil – PNQEI (Brasil, 2006)

Seguindo o mesmo movimento do RCNEI (Brasil, 1998), foi publicado em meados dos anos 2000 o documento intitulado Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI) (Brasil, 2006), que estabelece padrões de qualidade para a Educação Infantil no País. Esse documento é destinado a orientar sistemas educacionais, creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil, visando promover a igualdade de oportunidades educacionais e considerar a diversidade cultural e territorial do Brasil. Além disso, o documento visa consolidar uma educação infantil de qualidade, garantindo o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 6 anos, servindo como uma referência para a elaboração de políticas públicas locais e nacionais, com o objetivo de melhorar continuamente a qualidade da educação infantil no Brasil.

A ideia de “qualidade” é um ponto muito debatido pelo documento PNQEI (Brasil, 2006), o qual destaca a distinção entre parâmetros de qualidade, ligados a normas ou padrões e que abrangem desde a formação dos professores até a infraestrutura das instituições, de indicadores de qualidade, vinculados a instrumentos de quantificação. São também apresentados alguns conceitos mais atualizados sobre as discussões de infância e pedagogia para crianças nesse nível de ensino. Podemos considerar que esse

documento foi uma das primeiras iniciativas de se estabelecer uma base nacional comum para a Educação Infantil, o qual posteriormente se consolidou como um documento em específico.

Assim como nos documentos anteriores, não há no PNQEI (Brasil, 2006) qualquer referência ao componente curricular obrigatório da Educação Física. Todavia, elementos ligados ao campo da Educação Física são menos destacados nesse documento. Há menções mais indiretas e gerais sobre a importância do brincar e do incentivo às crianças para movimentar-se em espaços amplos e ao ar livre, por exemplo, mas para tanto não são apontados quaisquer tipos de caminhos, metodologias ou estruturas pedagógicas. Possivelmente, por esse caráter mais generalista e ligado a preocupações relacionadas ao conceito de “qualidade”, os impactos desse documento foram menos evidenciados em comparação a outros.

Atualmente, aguarda homologação pelo Ministério da Educação (MEC) um documento intitulado “Diretrizes Operacionais de Qualidade e Equidade na Educação Infantil”, o qual propõe novos parâmetros de referências sobre qualidade aos documentos até então apresentados. Além disso, terá caráter norteador e tem por objetivo orientar os sistemas de ensino com padrões de referência de organização, gestão e funcionamento das instituições de Educação Infantil. Por conseguinte, buscará contribuir para um processo democrático de formulação, implementação e avaliação das políticas públicas para as crianças da faixa etária de 0 a 5 anos e, regulamentado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), terá caráter mandatório. Não é possível avaliar tal documento dada sua vinculação ainda não estar efetivada institucionalmente.

O documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2010a)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2010a) historicamente consolidaram-se como um documento que apresentou alguns marcos importantes, tanto do ponto de vista da construção teórica e dos conceitos que oferecem sustentação quanto dos impactos nas políticas públicas e nas práticas curriculares desenvolvidas posteriormente sua implementação. Tal documento define a educação das crianças a partir de sua função sociopolítica e pedagógica. As ações pedagógicas orientadas para as crianças pequenas compõem um grande desafio, com o intuito de construirmos um currículo não mais prescritivo, como até então vinha sendo apresentado.

Nesse sentido, as DCNEI (Brasil, 2010a) se configuram como um marco importante na história da Educação Infantil, porque avançam significativamente em relação à Resolução que a antecedeu, bem como pelo caráter democrático de sua construção coletiva. No documento, as crianças são conceituadas como sujeitos históricos e de direitos, que constroem identidades pessoais e coletivas nas relações e práticas cotidianas vivenciadas, como brincar, narrar, experimentar, aprender, observar, questionar, produzindo, dessa maneira, cultura. O currículo também é definido no texto como um conjunto de práticas que busca articular experiências e saberes das crianças com conhecimentos outros que são parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico (Brasil, 2010a).

Um dos marcos desse documento envolve a busca pela valorização das especificidades e da própria importância da Educação Infantil dentro do processo de escolarização brasileiro. Assim, as DCNEI (Brasil, 2010a) assumem que a Educação Infantil deve ser um espaço de acolhimento, cuidado e desenvolvimento integral, evitando-se antecipar conteúdos advindos do ensino fundamental. Valoriza-se a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, por meio de propostas pedagógicas construídas coletivamente de forma participativa, respeitando-se a diversidade cultural e social das crianças.

Contudo, apesar de tais apontamentos, as DCNEI (Brasil, 2010a) não apresentam quaisquer menções explícitas ao componente curricular obrigatório da Educação Física. Há no transcorrer do documento alusões relativas a diversos aspectos representativos do campo de conhecimento relacionados à Educação Física. Por exemplo, nos eixos norteadores ligados às interações e às brincadeiras nas práticas pedagógicas da Educação infantil, tem-se claramente a busca pela garantia de experiências que “promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança” (Brasil, 2010a, p. 25).

Dessa forma, assim como em outros documentos anteriores, há nas DCNEI (Brasil, 2010a) algumas referências explícitas à importância do movimento corporal, das práticas lúdicas ligadas ao campo dos jogos e brincadeiras, entre outros elementos que historicamente têm se desenvolvido como saberes que permeiam o campo da Educação Física, os quais estão, inclusive, presentes nos cursos de formação de professores desse componente curricular. Um questionamento que emerge desse apontamento é até que ponto os cursos de pedagogia, que formam professores e profissionais do ensino para atuarem especificamente nesse nível de ensino, também apresentam tais tematizações. Para efeito de exemplificação, o trabalho de Lira e Neves (2023), por exemplo, buscou investigar de que forma o brincar aparece no campo da formação docente em pedagogia em uma universidade pública do interior do estado do Paraná. Os resultados indicam que existe nas análises das ementas uma insuficiência de discussões teóricas e proposições práticas sobre o brincar nesse curso, evidenciando uma lacuna que compromete a formação dos profissionais e poderá impactar a proposição de práticas lúdicas com as crianças (Lira; Neves, 2023).

O documento Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018)

Nos últimos anos, a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) possivelmente tenha sido a política pública que mais impactou o campo educativo no Brasil. Sua construção, eivada em discussões e disputas, tem provocado efeitos atualmente sobre o direcionamento de políticas públicas, currículos, construção de materiais didáticos etc.

De forma geral, a BNCC (Brasil, 2018) inicia as análises específicas sobre a Educação Infantil problematizando a expressão de educação “pré-escolar” e, a partir disso, fundamenta constitucionalmente

a importância desse nível de ensino para a formação integral das crianças pequenas e bem pequenas. Em matéria de propostas, baseadas nas ideias de documentos anteriores sobre os eixos estruturantes das interações e brincadeiras (como eixo estruturador da Educação Infantil), o documento organiza sua estruturação em campos de experiência, os quais “constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (Brasil, 2018, p. 40). São apresentados cinco campos de experiência no documento: “o eu, o outro e o nós”; “corpo, gestos e movimentos”; “traços, sons, cores e formas”; “escuta, fala, pensamento e imaginação”; e “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. O documento enfatiza ainda o direito das crianças a uma educação que promova seu desenvolvimento integral, respeitando suas características e potencialidades.

Nesse encaminhamento, novamente não são apresentadas quaisquer menções ou relações específicas sobre o componente curricular da Educação Física na Educação Infantil. Todas as representações sobre essa disciplina estão ligadas ao abordar o ensino fundamental. Ainda assim, há evidentemente uma relação efetiva entre o campo de experiência denominado “corpo, gestos e movimentos” com a Educação Física. Para esse documento:

Corpo, gestos e movimentos – Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o participante privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.) (Brasil, 2018, p. 40-41).

No campo de experiência “corpo, gestos e movimentos”, são elencadas inúmeras questões que constituem parte da nucleação de saberes que envolvem o campo da Educação Física, a exemplo dos conceitos de corpo e corporeidade, bem como as especificações sobre movimentos e a importância de dinâmicas lúdicas baseadas em brincadeiras e jogos. Evidentemente, questões como o conceito de “corpo” não são exclusividade da Educação Física. Todavia, os cursos de formação de professores desse componente curricular, geralmente, buscam problematizar vários aspectos de significação do corpo em diferentes dimensões. Além disso, conceitos como corporeidade, incorporação, entre outros, não costumam ser abordados com profundidade nos cursos de formação de professores na pedagogia, como

salientam Saito *et al.* (2022), sobretudo dentro das especificidades de crianças de 0 a 3 anos. Nesse sentido, apesar de os documentos oficiais nacionais reconhecerem a importância do trabalho com o corpo, práticas pedagógicas que exploram possibilidades de abordagem da corporeidade e suas possibilidades ainda precisam ser fomentadas e desenvolvidas (Saito *et al.*, 2022).

Cabe salientar que citar formas de se movimentar (exemplo: sentar com apoio, rastejar, engatinhar etc.) também denota uma maneira de se olhar para o corpo nas infâncias, a qual se aproxima de concepções desenvolvimentistas e, até mesmo, com certas vinculações com olhares para a psicomotricidade, os quais influenciaram algumas abordagens da Educação Física a partir da década de 1980. Portanto, tais concepções, amplamente apresentadas pelo campo de experiência supracitado, distanciam-se de propostas de compreender o corpo e a corporeidade em uma concepção sócio-histórica, a qual não se fundamenta apenas em práticas que visam desenvolver e melhorar as capacidades e aptidões de movimentos em cada faixa etária.

Nesse sentido, em que pese o reconhecimento de aspectos ligados ao movimento, ao corpo e suas implicações pedagógicas, considera-se que as ideias contidas na BNCC (Brasil, 2018) são esparsas e diluídas ao longo do documento, não sendo capazes de apresentar visões fundamentadas e estruturadas que consolidam a Educação Física, ou ao menos seus saberes, nos currículos da Educação Infantil. Por via de regra, alguns conceitos estão diluídos nas compreensões sobre os campos de experiências, os quais constituem-se como os arranjos curriculares mais gerais, cabendo às redes e editoras de materiais didáticos oferecer propostas mais concretas, muitas vezes direcionadas para finalidades específicas.

Os documentos da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores – BNC-Formação (Brasil, 2019) e da Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores – BNC-Formação Continuada (Brasil, 2020)

Finalmente, considera-se importante incorporar às análises dois documentos mais recentes cujas implicações são bem evidentes para o campo da formação docente, a BNC-Formação (Brasil, 2019) e a BNC-Formação Continuada (Brasil, 2020). Tais documentos têm sofrido inúmeras críticas, as quais podem ser condensadas em três elementos: (i) em virtude da forma como foram construídos, sem a participação ativa da sociedade; (ii) com relação ao momento em que foram inicialmente publicados (com as repercussões da pandemia de Covid-19 ainda em propagação); (iii) bem como no tocante ao próprio conteúdo apresentado nos textos, muitas vezes demasiadamente prescritivos e que também silenciam-se para inúmeras questões fundamentais para a prática pedagógica.

Novamente, a Educação Física não aparece em nenhum dos documentos. Tem-se, mais uma vez, uma invisibilidade de perspectivas que possam levar em conta as especificidades e as caracterizações da Educação Física como componente curricular da Educação Básica. Também não é descrita nenhuma questão sobre esse componente em nenhum nível de ensino em específico.

Com relação ao campo da Educação Infantil, sobretudo o documento da BNC-Formação (Brasil, 2019), ele apresenta algumas observações importantes que merecem ser analisadas pormenorizadamente. Assim, segundo o documento, ao tendo em vista a divisão de carga horária para a formação de professores, das 800 horas previstas para o grupo I, que compreende a base comum, alicerçada nos pressupostos da BNCC, devem-se levar em conta as especificidades de cada etapa da educação, considerando-se a Educação Infantil.

Com relação às 1.600 horas de carga horária de aprofundamento de estudos específicos para a formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil, o texto da BNC-Formação (Brasil, 2019) busca apresentar de maneira prescritiva uma estrutura que contemple integralmente os conteúdos previstos na BNCC (Brasil, 2018). Segundo esse documento:

§ 2º Para o curso de formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil, as 1.600 horas devem também contemplar:

I – as especificidades das escolas de Educação Infantil – creche ou pré-escola – seus modos de organização, gestão e rotinas;

II – as particularidades do processo de aprendizagem das crianças nas faixas etárias da creche e pré-escola;

III – os princípios didáticos de planejamento, encaminhamento e avaliação de propostas pedagógicas que tenham como referência os eixos estruturantes de brincadeiras e interações das DCNs da Educação Infantil e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC – conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se – para garantir a consecução dos objetivos de desenvolvimento e a aprendizagem organizados nos campos de experiência da Educação Infantil conforme disposto na Base Nacional Comum Curricular:

a) o Eu, o Outro e o Nós;

b) corpo, gestos e movimentos;

c) escuta, fala, pensamento e imaginação;

d) traços, sons, cores e formas; e

e) espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (Brasil, 2019).

O documento da BNC-Formação (Brasil, 2019) orienta no sentido de que a estrutura curricular dos cursos de formação de professores deve estar fundamentada nos pressupostos da BNCC (Brasil 2018), para que algumas questões, tais como os eixos estruturantes, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e os campos de experiência, possam explicitamente ser tematizadas ao longo da formação inicial. Presume-se, com base nessas perspectivas, que tais orientações requerem profundas transformações nos currículos dos cursos de formação docente. Apenas para efeito didático, no que corresponde a somente um dos elementos elencados por esse documento, no caso, o brincar, Lima e Sandini (2022) ressaltam que, apesar de esse aspecto ser discutido, há incongruências no que é apresentado pelos documentos legais e na atuação do professor, denotando-se falta de abordagens adequadas sobre a cultura lúdica, o brincar e os conceitos de infância no campo da formação docente. As autoras apontam ainda que é necessário propiciar meios para que essa ação, de qualidade, aconteça na prática, garantindo o desenvolvimento integral das crianças (Lima; Sandini, 2022).

Cabe também ressaltar que, no que diz respeito às necessidades apresentadas pela BNC-Formação (Brasil, 2019) para a formação de professores na Educação Infantil, existe uma série de saberes e práticas

com os quais a Educação Física poderia contribuir por meio de olhares e perspectivas. Questões como as vinculações entre cultura lúdica e jogos e brincadeiras, bem como aspectos advindos do campo de experiência corpo, gestos e movimentos, entre outras, poderiam ser fomentadas e desenvolvidas em creches e escolas de Educação Infantil com ponderações advindas também de profissionais oriundos do campo da Educação Física.

O documento da BNC-Formação Continuada (Brasil, 2020), por sua vez, não apresenta quaisquer propostas ou sugestões tanto para a Educação Física quanto para a Educação Infantil. O teor desse documento envolve apenas elementos prescritivos que buscam estruturar propostas de formação continuada para a docência, arrolando, por exemplo, cinco áreas de competências a serem desenvolvidas nesses processos: (i) conhecimento e conteúdo curricular; (ii) didática pedagógica; (iii) ensino e aprendizagem para todos os alunos; (iv) ambiente institucional e contexto sociocultural; (v) desenvolvimento e responsabilidades profissionais.

Além disso, o documento da BNC-Formação Continuada (Brasil, 2020) busca descrever diferentes modalidades de formação, a exemplo de cursos de atualização, programas de extensão e aperfeiçoamento, atividades de pós-graduação, entre outros. Rufino, Gonçalves e Souza Neto (2024) salientam que as perspectivas apresentadas por esse documento acabam restringindo as ideias de formação e desenvolvimento profissional, sobretudo ao individualizarem tal processo a cada docente, responsável cada qual por sua própria formação e, dessa maneira, apresentando poucas possibilidades de construção coletiva e compartilhada de processos formativos de desenvolvimento profissional docente.

Com base no documento da BNC-Formação Continuada (Brasil, 2020), pode-se inferir que se perdeu uma importante oportunidade institucional de descrever, analisar, sugerir e apresentar propostas de formação continuada, em serviço e de desenvolvimento profissional docente que pudesse considerar as especificidades da Educação Infantil. Bachtchen e Lira (2024), por exemplo, apontam que formações continuadas se mostram como momentos oportunos para que os profissionais possam conhecer e discutir conjuntamente as disposições de documentos como a BNCC (Brasil, 2018). As autoras ainda sugerem que é fundamental ampliar e diversificar as oportunidades de processos formativos, principalmente no ambiente escolar, a fim de proporcionar aos professores espaço de debate e reflexão acerca dos objetivos e finalidades da Educação Infantil (Bachtchen; Lira, 2024). Nesse sentido, o documento da BNC-Formação Continuada (Brasil, 2020) pode ser considerado omissivo e pouco elucidativo em uma série de questões necessárias para o desenvolvimento da Educação Infantil no Brasil.

Implicações argumentativas no campo da formação docente e da prática profissional: onde está a Educação Física na Educação Infantil?

Com base nas análises empreendidas em cada documento investigado, é possível inferir uma série de questões que repercutem como problemáticas para o campo da formação docente e da prática profissional e suas relações com as políticas públicas educativas. O primeiro apontamento que merece

destaque, nesse constructo, envolve a invisibilidade da Educação Física no campo da Educação Infantil. Nesse sentido, os documentos analisados, bem como outros que poderiam ser arrolados, ao menos do ponto de vista da formulação de políticas públicas educativas, silenciam-se para a relação entre Educação Física e a Educação Infantil.

É possível indagar, com base nessa evidência, alguns dos possíveis motivos e razões que levam as políticas públicas educativas investigadas no presente estudo a silenciarem-se para uma relação que poderia ser mais relevante para a prática pedagógica e os processos de ensino e aprendizagem de crianças pequenas e bem pequenas. Evidentemente, há uma série de possibilidades para que não se tenha, em matéria de políticas públicas, uma adequação de perspectivas de relação da Educação Física na Educação Infantil. Contudo, consideramos, com base nos dispositivos analisados, que tal silenciamento perpassa um tipo de ação deliberada dos documentos em furta-se de proposições que pudessem efetivamente instituir a presença da Educação Física, de alguma maneira, no campo da Educação Infantil. Logo, essa falta de relação não parece ser sortida ou mera ‘obra do acaso’, de modo que tem sido construída deliberada e intencionalmente.

Conforme descrito anteriormente, uma vez que a municipalização da Educação Infantil é uma realidade na maior parte do Brasil, essa falta de direcionamentos claros e precisos das políticas públicas educativas promove uma diversidade de modos de operacionalização da prática pedagógica em creches e escolas de ensino infantil que é bastante deletéria à maioria de crianças pequenas e bem pequenas. Assim, o oferecimento de aulas de Educação Física ou a presença de docente desse componente curricular nesse nível de ensino acaba atrelando-se a disponibilidades e intencionalidades de algumas redes de ensino. O resultado é que parte expressiva dos alunos passa todo o processo de escolarização no ensino infantil sem vivências corporais específicas ligadas ao campo da Educação Física, ou com vivências limitadas ao longo desse processo.

Nesse ínterim, o oferecimento de aulas desse componente curricular em algumas redes acaba se tornando uma espécie de “comodity”, como se fosse um “diferencial” de algumas cidades e instituições escolares. A limitação de vivências corporais concretas e de experiências significativas com as práticas corporais ligadas à cultura corporal de movimento desde o início da infância pode resultar, em alguns contextos, em uma prática de Educação Física mais sistematizada apenas nos primeiros anos do ensino fundamental. As crianças pequenas e bem pequenas, sobretudo aquelas que não apresentam acesso a outras formas de apropriação do movimento humano fora do âmbito escolar, tais como clubes, escolas de esporte, academias de natação etc., nem experimentam vivências corporais em contextos informais, tais como as ruas e praças, acabam sendo impactadas por essa falta de vivências corporais, justamente em um momento profícuo para seu desenvolvimento integral. Somam-se a esse aspecto os questionamentos sobre de que forma as práticas corporais são tematizadas nos cursos de pedagogia no campo da formação de professores, o que resulta em dificuldades de aprofundamento e organização das experiências vinculadas à cultura corporal de movimento nesse nível de ensino.

Nesse arcabouço complexo de problemáticas, há ainda dois pontos que merecem um detalhamento de análises. O primeiro está relacionado ao trabalho docente do professor de Educação Física especificamente na Educação Infantil. O segundo ponto, por sua vez, envolve a questão da necessidade da representação de uma aula específica de Educação Física nesse nível de ensino. Analisaremos cada um desses pontos a seguir.

Com relação ao trabalho docente do professor de Educação Física, é preciso clareza de que a defesa para a presença desse profissional na Educação Infantil não deve ser vista como uma forma de “corporativismo” travestido de busca por regulamentações legais. Sendo assim, entende-se que de fato o/a professor/a de Educação Física poderia contribuir com os processos de ensino e aprendizagem nesse nível de ensino e que sua presença poderia ser profícua nas trocas de saberes e experiências com outros profissionais. Evidentemente, alterações nas leis que promovessem a deliberada obrigatoriedade das aulas de Educação Física na Educação Infantil poderiam acarretar aumento no número de postos de trabalho, mas isso seria apenas a consequência de uma importância fundamental para a formação integral de crianças pequenas e bem pequenas.

Por sua vez, com relação à necessidade ou não de aulas de Educação Física na Educação Infantil, um argumento recorrentemente encontrado em diversas redes de ensino é de que, apesar de não haver a aula de Educação Física em si, o movimento humano está presente de diferentes formas, a exemplo do que acontece em momentos de recreação ou naqueles destinados às manifestações espontâneas das atividades de brincar, tais como as atividades desenvolvidas em parques infantis. Além disso, algumas redes de ensino estão buscando outras estruturas didáticas para a Educação Infantil que não estejam galgadas em dinâmicas disciplinares, isto é, não haveria a necessidade de uma aula de Educação Física, pois a própria ideia de “aula disciplinar” tem sido repensada.

Entretanto, tais argumentos, embora coerentes do ponto de vista racional, não justificam uma série de questões importantes ligadas à defesa da presença do docente de Educação Física na Educação Infantil. Nesse sentido, a presença de um profissional de Educação Física em uma creche ou escola de ensino infantil não significa obrigatoriamente a necessidade de uma aula disciplinar, uma vez que existem inúmeras possibilidades de organização do trabalho pedagógico nesse nível de ensino baseada em lógicas interdisciplinares e transdisciplinares. Outrossim, atividades como as que acontecem em momentos de parque, por exemplo, não são deliberadamente as mesmas da estrutura pedagógica da Educação Física como componente curricular baseado nas práticas corporais e na cultura corporal de movimento e sua devida adequação às idades dos alunos que vivenciam os processos de escolarização na Educação Infantil.

Sobre o brincar como direito de aprendizagem, destacado nos documentos oficiais supracitados, Lemos (2007) discute como a era moderna possibilitou sua instrumentalização, isto é, o brincar passa a ter uma finalidade objetiva, centrada, gestada em uma lógica capitalista de utilidade, de controle dos corpos. Assim, considerando-se apenas um dos elementos centrais nos documentos oficiais (tanto da Educação Infantil quanto da formação de professores), cabe a reflexão: os currículos dos cursos de formação de

professores/as estão voltados a fomentar discussões que de fato preparem os profissionais que vão atuar com as crianças pequenas e bem pequenas em uma perspectiva crítica?

Portanto, ao que parece, ao menos em matéria de políticas públicas educativas, a relação efetiva da Educação Física na Educação Infantil não se apresenta como um elemento que estrutura as práticas curriculares e as fundamentações curriculares no Brasil, como destacam Cavalaro e Muller (2009). Essa problemática incita uma série de questionamentos ao campo da formação de professores, tanto no contexto da pedagogia quanto da própria Educação Física. Conforme analisado, não são todos os currículos de formação de professores em pedagogia que incluem reflexões e práticas sistematizadas sobre diversas dimensões da Educação Física, como os conceitos de corpo e corporeidade, movimento humano, desenvolvimento motor, cultura lúdica e práticas de jogos e brincadeiras, entre outros temas relevantes e presentes na formação nesse componente curricular. O resultado é que, ainda que tais questões possam estar presentes na prática pedagógica desses profissionais nesse nível de ensino, algumas vezes isso acaba se dando por meio de reproduções de culturas e práticas. Assim, a universidade e os cursos de formação de professores não parecem que estão sendo capazes de formar adequadamente sobre tais aspectos.

Por outro lado, no campo da Educação Física, tem-se observado um desinteresse cada vez maior para atuar na Educação Infantil. Mesmo nas redes em que existem aulas de Educação Física na Educação Infantil, é possível que boa parte dos docentes escolha trabalhar em outros níveis (tais como o ensino fundamental anos iniciais e finais). Nesse sentido, é comum que os docentes de Educação Física nessas redes que atuam em creches e escolas de Educação Infantil acabam sendo aqueles com menor pontuação nos processos de avaliação, classificação e remoção, bem como os docentes em início de carreira, que têm diante de si poucas opções. Esse desinteresse acaba alimentando também baixos níveis de envolvimento em questões ligadas às especificidades desse nível de ensino nos cursos de formação de professores. Por conseguinte, têm-se constituído vicissitudes que precisam ser revistas em face da emergência de novos paradigmas para a relação entre Educação Física e Educação Infantil no Brasil.

CONCLUSÕES

O presente estudo teve como objetivo analisar em que medida as atuais políticas públicas educativas do Brasil tematizam e contextualizam os processos de formação de professores (iniciais e continuados) na Educação Infantil no campo da Educação Física, procurando ainda compreender seus direcionamentos, impactos, proposições e implicações na contemporaneidade. Assim, por meio da análise crítica de algumas políticas públicas educativas específicas, procurou-se tecer reflexões que pudessem orientar o debate acerca da invisibilidade da Educação Física nas políticas públicas educativas brasileiras no que diz respeito à relação efetiva com a Educação Infantil.

Com base nas problemáticas circunscritas neste trabalho, procuramos desenvolver uma estrutura argumentativa baseada, em um primeiro momento, em uma análise mais detalhada de parte das políticas públicas educativas desenvolvidas nos últimos trinta anos no Brasil. A análise hermenêutica interpretativa

possibilitou a construção de perspectivas críticas sobre o fenômeno em tela investigado. Em um segundo momento, munido das análises desenvolvidas, buscou-se apontar, por meio de um ensaio teórico, perspectivas críticas que pudessem compreender de que forma a problemática do silenciamento das políticas públicas educativas para a relação entre Educação Física e Educação Infantil impactam a prática pedagógica, os processos de ensino e aprendizagem, os currículos e os cursos e programas de formação de professores de modo geral. Procuramos escrutinar essas problemáticas, que acabaram apresentando-se como “vicissitudes”, isto é, operacionalizam um conjunto de incertezas inerentes à própria estrutura da Educação Infantil no Brasil.

De posse das análises perscrutadas, é possível compreender que as políticas públicas educativas estão sedimentadas em perspectivas que se silenciam para as possíveis relações da Educação Física na Educação Infantil. Nesse sentido, há poucas interlocuções baseadas nas inúmeras possibilidades que as práticas corporais e a cultura corporal de movimento poderiam desenvolver desde a mais tenra infância no campo escolar e suas implicações para o desenvolvimento integral dos alunos durante os processos de ensino e aprendizagem. Assim, no bojo dessa problemática, emergem alguns questionamentos: é possível pensar em relações efetivas entre a Educação Física, como componente curricular e a Educação Infantil em matéria de práticas curriculares? Quais os tipos de relações podem ser constituídos ao longo desse processo? Há diferenças nas redes em que existe a presença desse componente curricular nesse nível de ensino em comparação onde ele não está presente? Se sim, quais as principais implicações desse processo? Tais questionamentos incitam novos estudos e pesquisas, inclusive com dados empíricos para responder a tais problemáticas.

Os resultados encontrados no presente estudo permitem compreender, por um lado, a invisibilidade da Educação Infantil em suas especificidades e características para os documentos supracitados, possibilitando inferir inúmeras vicissitudes no campo da formação docente. Por outro lado, a Educação Física nesse nível de ensino aparece igualmente ábdita, de modo que é possível considerar que há atualmente no Brasil uma deliberada ação dos documentos e políticas públicas em furta-se do debate que busca entender esse componente curricular obrigatório nesse nível de ensino em específico. Nesse sentido, pode-se concluir que tanto a Educação Infantil quanto o componente curricular da Educação Física nesse nível de ensino são temas que se apresentam de forma incógnita e velada pelas atuais políticas públicas, ocasionando problemáticas que reverberam em impactos severos para o campo da formação de professores. Repensar a estruturação de tais políticas, à luz de um amplo debate de diversos entes, pode colaborar para que não haja tantas discrepâncias quando se analisa a inserção da Educação Física na Educação Infantil em diversas redes de ensino.

Portanto, entende-se que, por meio da omissão das políticas públicas educativas no que corresponde à inserção da Educação Física na Educação Infantil, cria-se um ecossistema que operacionaliza problemáticas na formação inicial de professores, nos processos de formação continuada e de desenvolvimento profissional docente, e que impacta as práticas pedagógicas ao longo de toda a carreira.

Esses desafios acabam cultivando uma espécie de “ciclo vicioso”, no qual pouca atenção tem sido dada a essa questão, o que alimenta ainda mais desinteresse e assim sucessivamente. Acima de tudo, essa lógica acaba sendo ainda mais perversa para parte das crianças pequenas e bem pequenas, que ficam impedidas de um contato mais próximo com experiências significativas com as práticas corporais e a cultura corporal de movimento. Em tempos em que o mote dos discursos envolve pensar uma “formação integral”, essa ação caminha na direção contrária e precisa ser revista, a começar pelas transformações nas políticas públicas educativas.

REFERÊNCIAS

- AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a Educação Física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 4, p. 52-60, 2001. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2594-5904.rpéf.2001.139594>. Disponível em: <https://www.periodicos.usp.br/rpéf/article/view/139594/134898>. Acesso em: 10 jul. 2024.
- BACHTCHEN, Danieli; LIRA, Aliandra Cristina Mesomo. Formação continuada na Educação Infantil a partir da BNCC: percepções docentes. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 25, n. 57, p. 227-256, jan./abr. 2024. DOI: <https://doi.org/10.5965/1984723825572024227>. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/24139/16711>. Acesso em: 13 jul. 2024.
- BRACHT, Valter. A Educação Física brasileira e a crise da década de 1980: entre a solidez e a liquidez. *In*: MEDINA, João Paulo Subirá. **A Educação Física cuida do corpo... e “mente”**. Campinas: Papirus, 2010. p. 99-116.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 jul. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: Secretaria da Educação Fundamental, 1998. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 10 jul. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/PNQ_EI_Volume1.pdf. Acesso em: 11 jul. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 10 jul. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CEB/CNE nº 07/2010, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: MEC, 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 18 jul. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 02/2019, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC, 2019. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2019#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE%2FCPE%20n%C2%BA%202%2C%20de%20de%20de%20de%20de,B%C3%A1sica%20\(BNC%2DForma%C3%A7%C3%A3o\)](https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2019#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE%2FCPE%20n%C2%BA%202%2C%20de%20de%20de%20de%20de,B%C3%A1sica%20(BNC%2DForma%C3%A7%C3%A3o)). Acesso em: 13 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 01/2020, de 27 de outubro de 2020**. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2019#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE%2FCP%20n%C2%BA%20%2C%20de%2020%20de%20dezembro%20de,B%C3%A1sica%20\(BNC%2DForma%C3%A7%C3%A3o\)](https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2019#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE%2FCP%20n%C2%BA%20%2C%20de%2020%20de%20dezembro%20de,B%C3%A1sica%20(BNC%2DForma%C3%A7%C3%A3o)). Acesso em: 13 jul. 2024.

CAVALARO, Adriana Gentilin; MULLER, Verônica Regina. Educação Física na Educação Infantil: uma realidade almejada. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 1, p. 241-250, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000200015>. Disponível em: <https://www.scielo.br/i/er/a/DD3pk9KX3KWhBD94GbGbGHR/#>. Acesso em: 14 jul. 2024.

GADAMER, Hans-Georg. **Truth and Method**. Bloomsbury Academic, 1975.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2019**: resumo técnico. Brasília, DF: Inep, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/censos/censo-escolar>. Acesso em: 13 jul. 2024.

KRAMER, Sonia. **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

LEMOS, Flávia Cristina Silveira. A apropriação do brincar com o instrumento de disciplina e controle das crianças. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 7, n. 1, p. 81-91, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4518/451844613010.pdf>. Acesso em 22 jul. 2024.

LIMA, Larissa Grigoletto de; SANDINI, Sabrina Plá. O brincar na Educação Infantil: dos documentos legais à atuação do professor. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 11, n. 22, p. 71-92, jul./dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.33871/22386084.2022.11.22.71-92>. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/revistaeducings/article/view/5222/5125>. Acesso em: 13 jul. 2024.

LIRA, Aliandra Cristina Mesomo; NEVES, Fernanda Inocência Diniz. Onde está o brincar no curso de pedagogia? Existências e ausências na formação docente. **Revista Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 28, n. 2, p. 1-15, out. 2023. DOI: <https://doi.org/10.18316/recc.v28i2.10587>. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/10587/4224>. Acesso em: 13 jul. 2024.

OLIVEIRA, Zilma Ramos. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.

PALAFIX, Gabriel Humberto Muñoz *et al.* Políticas públicas da educação infantil e sua relação com a educação física escolar no período 1990-2012. In: SILVA, Maria Vieira; MEDINA, Sarita (org.). **Trabalho docente e políticas educacionais para a educação infantil: desafios contemporâneos**. Uberlândia: EDUFU, 2014. p. 313-352.

RICOEUR, Paul. **Do texto à ação: ensaios de hermenêutica II**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; GONÇALVES, Luiza Lana; SOUZA NETO, Samuel. A BNC-Formação no cenário da reabertura do debate político no Brasil: em questão, o desenvolvimento profissional docente. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 1-20, 2024.

SAITO, Heloisa Toshie Irie *et al.* A-do-le-ta: movimento e desenvolvimento de 0 a 3 anos de idade. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 44, n. 1, p. 1-12, 2022. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v44i1.52989>. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/52989/751375154304>. Acesso em: 10 jul. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAYÃO, Deborah Thomé. Educação Física na Educação Infantil: riscos, conflitos e controvérsias.

Motrivivência, v. XI, n. 13, p. 224-225, 1999. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/14408/13211>. Acesso em: 18 jul. 2024.

SMITH, Jonathan A.; FLOWERS, Paul; LARKIN, Michael. **Interpretative Phenomenological Analysis: theory, method and research**. London: Sage, 2009.

Submetido: 27/07/2024

Correções: 10/11/2024

Aceite Final: 30/11/2024