
A Cultura Corporal na Educação Infantil: uma análise da Base Nacional Comum Curricular e suas implicações para o trabalho docente

Body Culture in Early Childhood Education: an analysis of the National Curricular Common Core and its implications for teaching work

Luana Zanotto
Lucas Batista Rodrigues da Costa
Universidade Federal de Goiás - UFG
Goiânia-Goiás-Brasil

Resumo

Objetiva apresentar uma análise do trato da Cultura Corporal na Educação Infantil a partir dos princípios e concepções da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e apontar algumas implicações para o trabalho docente. Por meio de interpretações críticas e do acúmulo dos campos teórico e empírico, é possível afirmar que o teor curricular perscrutado, em interface da Educação Física, delega reduzida notoriedade ao trato dos elementos da Cultura Corporal desde a tenra infância. Este dado pode refletir no empobrecimento das práticas pedagógicas ao não garantir o ensino de uma parcela crucial da cultura às crianças. Conclui-se que o professor necessita tecer suas interpretações frente à BNCC, reafirmando seu papel como crítico-intelectual no desenvolvimento de ações político-pedagógicas que coadunem com um projeto educativo de formação e desenvolvimento humano.

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

Abstract

It aims to present an analysis about the Body Culture in Early Childhood Education based on the principles and concepts of the National Curricular Common Core (BNCC) and to point out some implications to the teaching work. Through the critical document interpretations and the theoretical background and empirical fields, it is possible to affirm that the curricular content examined, in interface with Physical Education, point out reduced notoriety to the elements of Culture Corporal since early childhood. This data reflects the impoverishment of pedagogical practices by not guaranteeing the crucial part of human culture on the process of development and learning of children at the beginning of Education. Teacher needs to weave his interpretations and analyzes before the BNCC, reaffirming his role as an intellectual-critic in the development of political-pedagogical practices that are consistent with an educational project of human formation.

Keywords: Body Culture; Early Childhood Education; National Curricular Common Core; Physical Education.

Considerações iniciais

Os estudos sobre Crianças, Infâncias e Educação Infantil (EI) têm assumido um lugar relevante no campo das Ciências Humanas e Sociais nas últimas décadas no Brasil (OLIVEIRA, 2005; ANGOTTI, 2010). São inúmeras as perspectivas recentes que buscam debater e aprofundar o olhar sobre estes campos do conhecimento, sobretudo, ao apresentarem a necessidade de pensar de modo crítico as práticas pedagógicas desenvolvidas na primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1996), ainda, ostensivamente, tão secundarizada pelos agentes governamentais responsáveis pela Educação brasileira (VILELA; TRINDADE, 2020).

Somando esforços ao crescente número de investigações focalizadas nas distintas problemáticas de cunho político, curricular e didático intrínsecas às creches e às pré-escolas, o presente ensaio releva a emergência do debate acerca dos conhecimentos, saberes e fazeres provenientes do diálogo analítico entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) e a Cultura Corporal na infância. Deste modo, objetiva apresentar uma análise acerca do trato da Cultura Corporal na EI, a partir dos princípios e concepções da BNCC, e apontar algumas implicações para o trabalho docente.

Inicialmente, apresentamos as asserções sobre Cultura Corporal tecidas por um coletivo de autores debruçados, *a priori*, na argumentação da Educação Física (EF) enquanto componente curricular, discutindo a sua completude e complexidade para estabelecer as especificidades da área em âmbitos acadêmico-científico e escolar (SOARES *et al.*, 1992). Em seguida, explicitamos as vinculações teórico-práticas e epistemológicas da BNCC e, tangencialmente, da EF, em vias de elucidar as interfaces e as implicações para o trabalho pedagógico de professores na EI.

Desta forma, a presente discussão entrelaça conceitos e interpretações da Cultura Corporal, EI e EF. Para tanto, nas decisões metodológicas foram priorizadas a análise do conteúdo do normativo nacional em diálogo crítico com o acúmulo da literatura à luz dos referenciais da teoria histórico-cultural e das posições autorais assumidas em relação ao tema. Buscando tencionar a perspectiva não disciplinar assumida pela EI em meio a contemporânea complexidade que toma estas instituições, o presente estudo busca reiterar a defesa pelos movimentos de garantia de uma Educação [Básica] pública de qualidade e isonômica a todas as crianças brasileiras, de modo que possam se apropriar das esferas mais

amplas do legado da cultura humana desde as suas primeiras inserções nos ambientes educativos.

Desenvolvimento: a vista de alguns pontos

De acordo com as etapas de formulação da BNCC inseridas em suas múltiplas dimensões políticas, sociais e econômicas, autores como Macedo (2015), Martineli *et al.* (2016), Neira e Souza Júnior (2016) corroboram a compreensão crítica da totalidade de como uma Base Nacional Comum se tornou pauta central do governo brasileiro nas últimas décadas. De acordo com o lastro teórico de consulta, é possível verificar as intenções, as tensões, as contradições, os questionamentos e os interesses demarcados que constituíram seu processo de elaboração ao longo dos anos de 2015 e 2016ⁱ, até a chegada na versão final homologada em dezembro de 2017, referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental. A título de exemplo, lembramos a supressão de fragmentos, em significativas instâncias das primeiras versões, correspondentes às reivindicações da consulta exercida aos professores da escola e à comunidade acadêmico-científica.

Ao ofertarem condições para pensar os retrocessos expostos para a Educação, sobretudo, pública, Abramowicz, Cruz e Moruzzi (2016) e Barbosa, Silveira e Soares (2019), denotam a concepção fragmentada e pragmática de Educação vinculada ao modelo neoliberal pelos quais os princípios da Base foram edificados. Segundo estes estudiosos, indesejavelmente, os pressupostos do normativo também atravessaram as estruturantes da EI e, em que se observa no presente ensaio, também à EF, assim como constatado na investigação de Furtado e Costa (2020). Neste sentido, para o alcance qualitativo do debate sobre os elementos da Cultura Corporal na infância, analisamos os pressupostos da EF dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental da última versão do documento, posta a ausência de discussão da área na seção correspondente à EI.

Preliminarmente, cumpre destacar que a própria expressão “Cultura Corporal” tornou-se corriqueira na literatura específica da EF, notadamente, na subárea sociocultural e pedagógica, a ponto de poder-se afirmar a polissemia do termo. Em maior incidência, observamos uma justaposição de expressões como Cultura Corporal (SOARES *et al.*, 1992), Cultura Corporal de Movimento (BRACHT, 2005), Cultura de Movimento e ‘se-movimentar’ humano (KUNZ, 1994), Educação Física cultural (NEIRA, 2016), dentre outras nomenclaturas

que, por vezes, são anunciadas de modo despido das contextualizações históricas e das explicações teórico-epistemológicas que as situam.

Ainda que todos os termos assumam compreensões semelhantes acerca do movimento como um dos aspectos, mas não o central, no trato interpretativo da cultura corporal como manifestação da cultura, conforme expressam as teorias bem fundamentadas dos referidos autores e participios de seus respectivos grupos de pesquisas, Gramorelli (2011) constata que tanto na produção acadêmico-científica, quanto em projetos pedagógicos curriculares das instituições escolares brasileiras, coexiste pouca legibilidade e aprofundamento na discussão do movimento humano como manifestação cultural ou, ainda, um ecletismo teórico dos respectivos conceitos, definições, sentidos e significados apresentados por cada um dos referidos termos.

Em nossa análise, as incompreensões teórico-práticas asseveram-se na tentativa de definição e aposição de expressões como: corpo, gestos, movimento, corporeidade, linguagem corporal, cultura do corpo, motricidade humana, etc., permitindo, portanto, reconhecer a existência de ideias, conceitos e concepções variados acerca do modo como as definições de Cultura Corporal vem sendo propaladas nas propostas e práticas escolares e, preocupantemente, na literatura e nas legislações.

Buscando situar a discussão, este ensaio detém-se ao conceito de Cultura Corporal sob a égide das teorias críticas incorporadas à EF a partir da década de 1980, em consonância com as mudanças sociais e discussões dos projetos históricos subjacentes às posições progressistas na área educacional daquele período. À época, uma corrente teórica anunciava o ensino da EF de modo neutro, isento de qualquer influência político-ideológica, concretizando em um trabalho pedagógico voltado para o desenvolvimento de habilidades motoras e ao aperfeiçoamento dos domínios do comportamento motor. Isto quer dizer que, até então, os conteúdos de ensino exerciam apenas função instrumental, oriundos dos conceitos da biologia e da psicologia do desenvolvimento, pautados nas dimensões biofísicas do indivíduo.

Em 1992, a partir da obra intitulada “Metodologia do Ensino de Educação Física”, um coletivo de autores trouxe à tona o reducionismo biológico e psicológico da EF tradicional e anunciou o conceito de Cultura Corporal decorrente da existência de uma produção humana transformada em patrimônio cultural (SOARES *et al.*, 1992). A referida obra sustentou [e sustenta] este conceito objetivando superar a ideia de que o corpo é a dimensão físico-

biológica do homem, igualmente, a hegemonia da ciência mecanicista, posto que o corpo superaria a ótica de objeto, assumindo a posição de sujeito.

O clássico da EF brasileira – também conhecido como Coletivo de Autores – releva os elementos corporais (que perfazem a Cultura Corporal) como construções históricas, portanto, não como mera consequência da ordem natural do indivíduo biológico, mas com significados advindos dos diferentes contextos onde são/foram produzidos pelo homem. Desde então, estudos reforçam a necessidade do reconhecimento e de trato didático-pedagógico da Cultura Corporal na EF escolar, a partir da promoção da leitura da realidade em sua conjuntura política, histórica, social, estéticas, artística, etc., ao buscar uma aproximação com a prática social e a cultural local estabelecida.

Motivados pelo posicionamento de Soares *et al.* (1992), ponderamos que tematizar a Cultura Corporal desde a primeira etapa da Educação Básica implica em recorrer a referenciais teóricos e encaminhamentos didático-pedagógicos específicos e articulados, afastando-se das vertentes calcadas nos princípios psicobiológicos fragmentados que dificultam a compreensão do indivíduo em sua totalidade, os quais, historicamente, foram constitutivos da identidade do trato dos tema ‘corpo e movimento’ na escola, em que pese, na EI.

Destarte, ao compreendermos o objeto de estudo da EF como dimensão da cultura, a componente é redimensionada para a abertura de diálogo com outros campos e para outros saberes, interpretações e compreensões, o que intrinsecamente amplia a visão docente (quer do professor regente – geralmente com formação em Pedagogia, quer do professor unidocente – especialista em alguma área, quando presente na EI) acerca dos conhecimentos a serem tratados (TEIXEIRA, 2018; CARVALHO; LAVOURA, 2020).

Posto estes domínios, partimos para apresentação sintética das Teorias do Currículo (PERRENOUD, 1999, SACRISTÁN, 2000, 2013, SILVA, 2003, PACHECO, 2005, LOPES; MACEDO, 2011) para análise do texto vigente da BNCC. Em linhas gerais, compreendemos o currículo escolar em suas distintas dimensões políticas e alcances, atuando como instrumento que congrega elementos administrativos e intenções político-pedagógicas, sendo ainda propulsor dos modelos e planos curriculares das instituições (anuais, semestrais, mensais, semanais, diários), reflexão do manejo dos professores, da tarefa de aprendizagem dos estudantes, etc..

A BNCC, por seu turno, busca estabelecer conhecimentos, competências e habilidades a serem desenvolvidas por todas as escolas públicas e privadas de Educação Básica do Brasil (BRASIL, 2017). O lastro teórico consultado permite caracterizá-la como um currículo pautado pela lógica de aquisição e desenvolvimento de competências (FREITAS, 2015). Sobre as competências, o próprio documento define:

competência é definida como “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, 2017, p. 8).

Ao oferecer contributo para o entendimento do significado pedagógico do conceito de competências, Dias (2010) afirma que o termo pode ser perspectivado desde a mobilização de aptidão, desempenho, objetos comportamentais e saber operacional, até a sua associação com os processos de atribuição e qualificação profissional. Rovai (2010), por sua vez, chama atenção para uma problemática intrínseca aos currículos postulados por habilidades e competências, em específico, para a relação não linear do trato de habilidades em conversão de competências, *i.e.*, não se pode garantir a relação causal do desenvolvimento da primeira na geração da segunda, o que, em certa medida, compromete o projeto formativo das instituições orientadas por estes modelos curriculares.

A despeito das intencionalidades das abordagens dos currículos por competências, a literatura observa a centralidade no estudante, uma vez que será este o sujeito responsável pelo desenvolvimento das competências necessárias para lidar com situações complexas, imprevisíveis e mutáveis da vida em cotidiano, podendo, em linhas críticas, favorecer a manutenção dos interesses de grupos dominantes no desenvolvimento da inteligência socioemocional, resiliência, flexibilidade e criatividade para adentrar e permanecer no mercado de trabalho (PASQUALINI; MARTINS, 2020; GARCIA; RODRIGUES; TAVARES, 2020).

Embasados nas perspectivas teórico-críticas, a BNCC configura-se em uma proposta curricular unificada, padronizada e focada no desenvolvimento de competências detidamente da aprendizagem do estudante por si, tendo-o como centro do processo, podendo valer-se, ainda, dos interesses de grupos e instituições economicamente favorecidos no país. Isto quer dizer que para além de gestores, professores, colegiados pedagógicos, conselhos e demais membros da comunidade escolar, dentre outros em diferentes instâncias nacional, estadual, municipal, ampliam-se, exponencialmente, os interesses do setor empresarial (em suas diferentes roupagens) nos debates sobre a

educação nacional. Neste cenário, inscrevem-se as fundações, institutos empresariais e serviços de consultorias detidos nas questões e desafios de como uma Base Nacional Comum pode nortear as salas de aula espalhadas pelo país, para além de oferecer modos de como deve ocorrer a sua implementação pelo coletivo docente.

Para findar as conjunturas expostas até o momento, acrescentamos as análises aproximativas com o campo da EF segundo a perscruta do documento. Esta aproximação objetiva denotar a relevância da Cultura Corporal que caracteriza a área na escola e, ao mesmo tempo, dialogar com outras áreas do conhecimento e segmentos da Educação. Para tanto, torna-se imprescindível apresentar as concepções postas e refletir sobre a inserção (ou não) dos elementos da Cultura Corporal junto às especificidades da EI.

Não diferentemente da integralidade da Base, a EF se inclui nas propostas gerais de ensino pela e para a aquisição de competências. Inserida na área de Linguagens:

a Educação Física tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história (BRASIL, 2017, p. 211).

Agregam-se a estas explanações, a constituição das práticas corporais formuladas por elementos comuns da própria composição do “Movimento corporal” ao indicar não se tratar de qualquer movimento ou gesto corporal, mas sim pertencer a uma “Organização interna” do movimento, o que demanda reconhecer o contexto atrelado a uma tarefa específica, p.e., jogos, danças, esportes, ginásticas, entre outros. Ainda como elemento fundante das práticas corporais, propõe-se a existência de um “Produto Cultural” que releve a significação social das práticas, podendo estar ligado ao lazer/entretenimento e cuidado com o corpo e saúde (BRASIL, 2017, p. 211).

Deste modo, cada uma das práticas corporais tematizadas compõe uma das seis unidades temáticas a ser abordada ao longo do Ensino Fundamental, a saber: Brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura. Em certa medida, as unidades temáticas encontram-se com as manifestações da Cultura Corporal (SOARES *et al.*, 1992), ainda que despidas dos princípios crítico-superador defendida pelo Coletivo de Autores. Por fim, no que tange o trato destas unidades, presencia-se a delimitação do ensino por habilidades ao privilegiar as oito dimensões de conhecimento, sendo elas:

“Experimentação; Uso e apropriação; Fruição; Reflexão sobre a ação; Construção de valores; Análise; Compreensão e Protagonismo comunitário” (BRASIL, 2017, p. 218-220).

Ao olharmos para a organização do trabalho pedagógico nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, a componente se apropria e articula dez competências gerais previstas à Educação Básica, somada às seis competências da área de Linguagens e às dez competências específicas da EF. Com efeito, estabelece-se uma organização pautada pela lógica das competências e habilidades, prescindida por objetos de conhecimento e unidades temáticas. Assim, o currículo pretende atingir a diversidade das manifestações das práticas corporais por meio de vivências significativas, valorização dos aspectos essenciais para a compreensão da própria prática, com vistas transformação por parte de todos os envolvidos no processo, comunidade-escola-professor-estudante.

Embora postule o trato do movimento como manifestação da cultura, observamos a substituição da apropriação de elementos específicos de conhecimentos (conceitos e conteúdos) pela aquisição de competências obtidas nas vivências de práticas corporais, por vezes enviesadas, aguçando a um ideal de formação humana para manutenção das relações que conformam a estrutura social vigente.

Vale mencionar que alguns objetos de aprendizagem da área ainda atuam como consequência de ordem natural e sequencial, tecidos de modo pouco complementar ao não tematizar e problematizar as manifestações da Cultura Corporal advindas de contextos concretos dos diferentes momentos históricos, políticos e sociais em que foram [e são] produzidas pelo homem. Além disso, por desconsiderar o retrospecto das questões que tocam o debate sobre as lutas antirracistas, de gêneros, de diferenças abruptas de classes e poderes, etc..

Sob este prisma, Martineli *et al.* (2016) acrescentam a ênfase nos objetivos de aprendizagem ao invés dos conteúdos de ensino, tencionando para uma descentralização/secundarização do papel do professor. Assim, não coincidentemente, é preciso que os estudantes [as crianças] desenvolvam inteligências/competências socioemocionais, flexibilidade e resiliência (ao invés de resistência!) para conseguir conviver com o projeto sócio-político-econômico desigual que remonta a República Federativa do Brasil há muito.

Segundo a tônica do documento, identificamos a não priorização da síntese da Cultura [Corporal] em sua linhagem crítica, superadora e emancipatória, tornando-se

precária ao limitar-se a aquisição de habilidades com vistas nos domínios mais quantificáveis. Afinal, parafraseando Arroyo (2016, p. 20): “Não é qualquer didática que dá conta de um dos processos tão rico e complexos como a formação cultural e, sobretudo, como o reconhecimento de serem sujeitos de culturas corpóreas”.

A reflexão acerca das competências técnico-instrumentais e unificadas que amarram o texto da [EF] na BNCC e incutem a centralidade do processo educativo também nas crianças da creche e pré-escola, podem não encontrar as perspectivas político-sociais emancipatórias necessárias às instituições públicas que objetivam a construção de uma sociedade democrática e equitativa. Ao tecerem suas análises sobre os desdobramentos da normativa para a prática pedagógica neste segmento, Barbosa, Martins e Mello (2019) caracterizam o documento como prescritivo ao reduzir a autonomia e a autoria de professores nas produções curriculares.

Neste ponto, elucidamos dois aspectos importantes sobre a EI na BNCC. O primeiro corresponde à concepção de criança como sujeito único que constrói conhecimentos a partir de suas próprias experiências e relações. O segundo, a estruturação da prática de ensino, que, partindo dos princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DNCEI) (BRASIL, 2010), sobremaneira, por meio dos eixos Interações e Brincadeiras, busca garantir os direitos de aprendizagem a partir dos Campos de Experiências. Divididos em cinco, os Campos se “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, 2017, p. 40).

Constituem-se, assim, os direitos de aprendizagem da criança, os quais garantem o convívio umas com as outras e com adultos, utilizando-se das linguagens diversificadas e ampliando o conhecimento de si, do outro e da cultura (BRASIL, 2017). Além disso, ressalta o brincar cotidiano nas diversas manifestações das crianças, em diferentes tempos, espaços e possibilidades de desenvolvimento, de conhecimento, de produção cultural e de enriquecimento das experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

Em contraponto a estas conceituações, somado à análise dos princípios e concepções da EF, o documento parece não reconhecer (absolutamente por não fazer menção e-ou considerações do trato da Cultura Corporal) o acúmulo disponibilizado por professores e

pesquisadores que há mais de décadas discutem as intencionalidades do processo de ensino e aprendizagem dos diversos elementos do tema na EI (PINTO, 2006, BRAGA, 2016, QUARANTA; FRANCO; BETTI, 2016, SOARES; PRODÓCIMO; DEMARCO, 2016, RODRIGUES *et al.*, 2019, SOUZA, 2019). Em outras palavras, a BNCC não apresenta posicionamentosⁱⁱ (acordos ou desacordos) sobre o retrospecto do objeto na EI, em específico, o trato crítico das manifestações humanas concretizadas em jogos, brincadeiras, danças, lutas, esportes, ginásticas, entre outros. Além de delegar reduzida notoriedade às manifestações da cultura em que os corpos se inscrevem, desde a tenra infância, o dado pode refletir diretamente no empobrecimento das práticas pedagógicas dos professores por negligenciar o ensino de uma parcela crucial da cultura humana no processo de aprendizagem e desenvolvimento de crianças, que diz respeito ao corpo, a presença e consciência do mesmo em sociedade.

A ausência destas considerações remete a certa desatenção aos esforços políticos e acadêmicos empreendidos na consolidação dos debates específicos da EF sobre a primeira etapa da Educação Básica, em que incluímos a desconsideração pelos movimentos de defesa da presença e legitimidade do professor especialista (MELLO *et al.*, 2014, RODRIGUES, 2015, TEIXEIRA, 2018, MARTINS, 2018, BONFIETTI *et al.*, 2019, FARIAS *et al.*, 2019, ZANOTTO; ALVES; JANUÁRIO, 2020). Tais estudiosos, entre muitos outros, defendem o trabalho exercido pelo professor unidocente em interinfluência ao trabalho do professor regente e as especificidades da EI, somando esforços integrativos no trato qualitativo da Cultura Corporal como parcela ímpar da cultura humana, indispensável a infância.

Ante ao exposto, questionamos: como atuar para a humanização do sujeito-criança da EI, partindo da apropriação dos elementos da Cultura Corporal, tendo por base o trato difuso dado ao tema na BNCC? Como se configura a presença da área (e do professor de EF na EI) em um novo arranjo curricular baseado em Campos de Experiências? Será que a organização do trabalho pedagógico circunscrita ao Campo de Experiência “Corpo, Gestos e Movimentos” poderia delegar ainda mais fragmentação à concepção de criança e do coletivo docente na EI?

Face às problematizações, vale explicitar que tomar os aspectos gerais da EF segundo a BNCC para repensar a inserção da Cultura Corporal na EI, não significa concordar e-ou dar ênfase no trabalho pedagógico em acordo com os moldes segmentadores ou disciplinares no início da Educação Básica, isolando o manejo das especificidades da EF no currículo. Ao contrário, reiteramos a defesa pelo trabalho docente articulado ente áreas e a evidência da

contribuição ampla e específica para a tarefa integrada pretendida na EI, notadamente, ao debater meios para o ensino de todos os elementos da Cultura Corporal via diálogo pedagógico integrativo, político, compromissado e resistente entre pares.

Nesta direção, professores regentes e unidocentes – quando presentes, devem viabilizar a apropriação das manifestações culturais no seu sentido amplo, logo, não apenas de forma a repetir gestos e comportamentos motores, mas sim a permitir que a criança e o próprio professor participem desta construção, posto que com Vigostiky (2006), o homem tem capacidade reprodutora e criativa e a partir dela produz arte e cultura, em conjunto com a dimensão motora-sensível. Portanto, é fundamental que desde a infância o sujeito comece a compreender, reproduzir e produzir o legado da Cultura Corporal, potencializando a participação, expressão e criação infantil.

Compreender este tema como uma faceta da cultura e, reiteramos, como conteúdo da EI, amplia a visão de professores, crianças e comunidade educativa acerca dos conhecimentos eruditos a serem tratados com a criança, corroborando ainda mais para a compreensão de práticas educativo-corporais que perfazem a Cultura Corporal como construções sociais e históricas (SOARES *et al.*, 1992).

Considerações finais: implicações para o trabalho docente

À guisa de concluir este texto que se propôs a apresentar uma análise do trato da Cultura Corporal na EI a partir dos princípios e concepções da BNCC e apontar algumas implicações para o trabalho docente, sinalizamos para a necessidade de os professores exercerem a criticidade e a intelectualidade face aos sistemas de planejamento rígidos, unificados, com apoio em receitas didáticas concretizadas pelos ideários conservadores e neoliberais que se distanciam da tematização e problematização dos conjuntos de conhecimentos científico-culturais historicamente acumulados.

Ademais, o corpo docente deve problematizar a ênfase dada aos objetivos de aprendizagem postos e refletir sobre a secundarização dos conteúdos de ensino previstos na BNCC, assim como, a descentralização do papel do professor, em vias de superar a valorização dos aspectos não sistematizados no desenvolvimento da criança. Por esta razão, questionar continuamente as determinantes subjetivistas e de saberes espontaneístas atrelados ao corpo, gesto e movimentos, quando a própria obra “Metodologia do Ensino de

Educação Física” defende a elaboração de conhecimentos e valorização da contextualização dos fatos via retomada do processo histórico ao tratar de temas sobre o corpo.

Se com Silva (2003) podemos afirmar que tudo o que vivemos na escola forma a identidade da comunidade escolar e as identidades sociais dos sujeitos (de crianças em formação, de professores e demais membros da comunidade), é imprescindível questionar se e como a manifestação dos elementos da Cultura Corporal na BNCC para a infância tem contribuído para (trans)formação, desde este segmento da Educação, de sujeitos que conheçam e estabeleçam suas críticas a uma organização social que invisibiliza os saberes contra-hegemônicos, p.e., posturas antirracistas, diferenças de gêneros e classes sociais?

É ainda, crucial, indagar e indagar-se que formação está sendo ofertada para a superação de uma sociedade em prol da substituição de infâncias de direitos (à humanização, à educação, ao conhecimento e à cultura erudita ao perpassar pelas dimensões corporal, social, cultural, política) pela tomada da Educação [Infantil] como mercadoria? Por isso, conforme expõe Arroyo (2016), os professores devem compreender em profundidade os currículos e politizar os seus significados ético-político, detendo-se da totalidade do processo de elaboração, em que se inserem inúmeros interesses e contradições.

Para além do dito, ajam como intelectuais destes currículos, firmando-se como sujeitos de conhecimentos e de autoridades docentes, no sentido de compreender a não neutralidade dos termos, mas as demarcações de escolhas, intenções políticas e projetos de formação humana. Em avanço, priorizem as análises e interpretações no desenvolvimento de práticas político-pedagógicas que coadunem com propostas educativas pretendidas pela instituição, em consonância com o próprio legado de conhecimentos adquiridos ao longo do itinerário formativo de vida e profissão.

Findando com os pensamentos de Arroyo (2016), mais uma vez, é substancialmente que o professor concretize processos de formação em prol de uma pedagogia de desalienação, de humanização, de culturização. Por fim, reafirme o seu papel como trabalhador crítico-intelectual frente à BNCC e outras estruturas materiais e imateriais vigentes, pois, somente assim, poderão descolonizar currículos instrumentalizados.

Este ensaio enfatizou o trato da Cultura Corporal na EI a partir da análise dos princípios e concepções da BNCC, apontando algumas implicações para o trabalho docente. Ao findá-lo, põe-se à mesa um convite em forma de provocação para comunidade escolar e científica interessada em prosseguir com a discussão do tema: que projeto de formação

humana pretendemos com o trato da Cultura Corporal desde a infância em tempos de massacre à democracia e aos direitos humanos?

Referências

ABRAMOWICZ, Anete; CRUZ, Ana Cristina; MORUZZI, Andrea Braga. Alguns apontamentos: a quem interessa a Base nacional comum curricular para a Educação infantil? **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, Jul./Dez., 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2016v8n16p46>. Acesso em: 25 out. 2020.

ANGOTTI, Maristela. Educação Infantil: para que, para quem e por quê? In: ANGOTTI, M. **Educação Infantil: para que, para quem e por quê?** 3. ed. Campinas: Editora Alínea, 2010.

ARROYO, Miguel. Corpos resistentes produtores de culturas corporais. Haverá lugar na Base Nacional Comum? **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 15-31, setembro/2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p15>. Acesso em: 25 out. 2020.

BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 25 out. 2020.

BARBOSA, Raquel Firmino Magalhães; MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio; MELLO, André Silva da. A educação física na Base Nacional Comum Curricular: avanços e retrocessos. **Movimento - Revista de educação**, Niterói, v. 6, p. 147-172, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32667>. Acesso em: 17 dez. 2020.

BONFIETTI, Priscila Errerias, et al. O/a professor/a de educação física na educação infantil. **Revista @ambienteeducação**, São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 12, n. 1, p. 160-176 jan./abr., 2019. Disponível em: <http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/674>. Acesso em: 01 abr. 2020.

BRACHT, Valter. Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento? In: SOUZA JÚNIOR, M. **Educação Física Escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica**. Recife: EDUPE, 2005. p. 97-106.

BRAGA, Tiago Matos de. **Educação física na educação infantil: o caso da construção de uma proposta pedagógica em escola pública de educação infantil de Porto Alegre/RS**. 2016. 100 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 3ª versão. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

CARVALHO, Edna Santos de; LAVOURA, Tiago Nicola. Contribuições de Daniil Elkonin para o ensino da educação física na infância. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, 2020, v.23:e59958. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fe/article/view/59958/35977>. Acesso em: 23 dez. 2020.

DIAS, Isabel Simões. Competências em educação: conceito e significado pedagógico. **Psicol. Esc. Educ.** (Impr.), Campinas, v. 14 n. 1, Jan./Jun., 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572010000100008>. Acesso em: 25 out. 2020.

FARIAS, Uirá Siqueira de, et al. Análise da produção do conhecimento sobre a educação física na educação infantil. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, v. 25, e25058, p. 1-17, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.90145>. Acesso em: 01 dez. 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. Não há base para discutir a base. **Avaliação Educacional – blog do Freitas**, 18 out. 2015. Disponível em: <http://avaliacaoeducacional.com/2015/10/18/nao-ha-base-para-discutir-abase/>. Acesso em: 20 out. 2020.

FURTADO, Renan Santos; COSTA, Gustavo Henrique Oliveira. Perspectiva docente sobre as “repercussões” da Base Nacional Comum Curricular na formação de professores de Educação Física. **Revista Cocar**, v. 14 n. 28, Jan./Abr., 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3144>. Acesso em: 31 dez. 2020.

GARCIA, Lênin Tomazett; RODRIGUES, Anegleyce Teodoro; TAVARES, Raquel Nunes. Educação Física e BNCC: atualização de um projeto tupiniquim de educação pública no Brasil, **Praxia**, Goiânia, v. 2, e2020008, 2020. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/praxia/article/view/10621>. Acesso em: 13 nov. 2020.

GRAMORELLI, Lilian Cristina. **A Cultura Corporal nas Propostas Curriculares Estaduais de Educação Física**: novas paisagens para um novo tempo. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2014.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 133, p. 891-908, out.-dez., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v36n133/1678-4626-es-36-133-00891.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2020.

MARTINELLI, Telma Adriana Pacífico; MAGALHÃES, Carlos Henrique; MILESKI, Keros Gustavo; ALMEIDA, Eliane Maria de. A Educação Física na BNCC: concepções e fundamentos políticos e pedagógicos. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 76-95, setembro/2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n48p76>. Acesso em: 01 dez. 2020.

MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio. **O lugar da educação física na educação infantil**. Tese (Doutorado em Educação Física). Centro de educação física e desportos. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2018.

MELLO, André Silva da; et al. Educação Física na educação infantil: produção de saberes no cotidiano escolar. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 467-484, abr./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbce/v36n2/0101-3289-rbce-36-02-00467.pdf>>. Acesso em: 21 set. de 2020.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física cultural**. São Paulo: Blucher, 2016.

NEIRA, Marcos Garcia; SOUZA JÚNIOR, M. A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 188-206, setembro/2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n48p188>. Acesso em: 11 dez. de 2020.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PACHECO, José Augusto. **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. Currículo por campos de experiência na educação infantil: ainda é possível preservar o ensino desenvolvente? **RPGE – Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 425-447, maio/ago., 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24i2.13312>. Acesso em: 21 set. 2020.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

PINTO, Rubia-Mar Nunes. A formação de professores para a educação infantil: desafios para a universidade. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 4, p. 135-148, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rpp.v4i0.82>. Acesso em: 02 out. 2020.

QUARANTA, Silvia Cinelli; FRANCO, Maria Amélia Rosário Santoro do; BETTI, Mauro. Ensino da educação física na educação infantil: dificuldades e possibilidades. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 12, n. 23, p. 57-81, 2016. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/5987/5714>>. Acesso em: 21 nov. 2020.

RODRIGUES, Karolina Sarmiento. **A inserção do professor de educação física na educação infantil no estado do Espírito Santo**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Centro de Educação Física e Desporto, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

RODRIGUES, Aneleyce Teodoro; CAUPER, Dayse Alisson Camara; ANDRADE, Leonardo Carlos de; MARTINS, Poliana Carvalho de (org.). **O Ensino da Educação Física na Educação Infantil: reflexões teóricas e relatos de experiências com a Cultura Corporal na primeira etapa da Educação Básica/** – Curitiba: CRV, 2019.

ROVAL, Esméria (org.). **Competência e competências: contribuição crítica ao debate**. São Paulo: Cortez, 2010.

SACRISTÁN, Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução Ernani Da Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Art Med. 2000.

SACRISTÁN, Gimeno. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre, 2013.

SILVA, Thomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Daniela Bento; PRODÓCIMO, Elaine; DEMARCO, Ademir de. O diálogo na educação infantil: o movimento, a interdisciplinaridade e a educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, p.1195-1208, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.57571>. Acesso em: 12 set. 2020.

SOARES, Carmem Lucia, et al. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, Bárbara Isabela Soares de. A organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil: especificidades e relações com a Educação Física. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, v. 31, p. 01-23, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2019e56519>. Acesso em: 10 out. 2020.

TEIXEIRA, Davi Romão. **Educação física na pré-escola: contribuições da metodologia do ensino crítico-superadora**. 2018. Tese (Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal da Bahia.

VIGOTSKI, Levi. S. **La imaginación y el arte en la infancia**. Ensayo psicológico. Madrid: Ediciones Akal, 2006.

VILELA, Rafaela Louise Silva; TRINDADE, Alice Coutinho da. Obrigatoriedade na educação infantil: avanços e questões no cenário brasileiro. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 26, 2020, Ahead of print. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc.v26.2020.32969>. Acesso em: 07 nov. 2020.

ZANOTTO, Luana; ALVES, Fernando Donizete; JANUÁRIO, Carlos. Propositivas teóricas acerca do conhecimento pedagógico do conteúdo. **Motricidades: Rev. SPQMH**, v. 4, n. 1, p.

36-49, jan.-abr. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.29181/2594-6463.2020.v4.n1.p36-49>. Acesso em: 05 nov. 2020.

Notas

ⁱ Embora reconheça-se a importância demarcada desta discussão no processo de constituição da BNCC, o presente artigo não se detém às análises das versões preliminares do documento. Para isto, sugere-se a leitura do artigo “Terceira versão da BNCC: retrocesso político e pedagógico (NEIRA, 2017), bem como visita às Seções Temáticas publicadas pela Revista Motrivivência, em setembro de 2016 (Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/issue/view/2427>) e pela Revista Debates em Educação, em julho do mesmo ano (Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/issue/view/213/showToc>).

ⁱⁱ Mesmo que de forma incipiente na literatura, a análise da BNCC frente à Educação Física na Educação Infantil tem indicado a orientação do trabalho pelos “Campos de Experiências”, em especial, o denominado “Corpo, gestos e movimentos”.

Sobre os autores

Luana Zanotto

Professora Adjunta na Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Doutora e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Licenciada em Educação Física. E-mail: luanazanotto@yahoo.com.br. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1877-4170>

Lucas Batista Rodrigues da Costa

Professor bolsista no Departamento de Educação Infantil (DEI)/Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Especialista em Psicopedagogia Educacional pelas Faculdades Metropolitanas Unidas de São Paulo (FMU-SP). Licenciado em Artes Visuais e Licenciando em Educação Física. E-mail: lubaroc@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7957-807X>

Recebido em: 05/03/2021

Aceito para publicação em: 27/03/2021