

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

LUIZA OLIVEIRA DE LIZ

**Professores de Educação Física na Educação Infantil e a discussão
sobre a BNCC.**

FLORIANÓPOLIS

2021

LUIZA OLIVEIRA DE LIZ

**Professores de Educação Física na Educação Infantil e a discussão
sobre a BNCC.**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e da Educação - Faed, da Universidade do Estado de Santa Catarina – Udesc.

Orientadora: Prof^a. Dra. Larissa Cerignoni Benites

FLORIANÓPOLIS

2021

Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da Biblioteca Setorial da FAED/UDESC, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

de Liz, Luiza

Professores de Educação Física na Educação Infantil e a discussão sobre a implementação da BNCC / Luiza de Liz. --2022.

159 p.

Orientadora: Larissa Cerignoni Benites

Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2022.

1. Políticas educacionais. 2. Base Nacional Comum Curricular. 3. Educação Física. 4. Educação Infantil. I. Benites, Larissa Cerignoni . II. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

LUIZA OLIVEIRA DE LIZ

**Professores de Educação Física na Educação Infantil e a discussão
sobre a BNCC.**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e da Educação - Faed, da Universidade do Estado de Santa Catarina – Udesc.

Orientadora: Prof^a. Dra. Larissa Cerignoni Benites

BANCA EXAMINADORA

Larissa Cerignoni Benites - Doutora em Ciências da Motricidade

Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Membros:

Alba Regina Battisti de Souza - Doutora em Engenharia de Produção

Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Luciana Pedrosa Marcassa - Doutora em Educação

Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Viviane Preichardt Duek - Doutora em Educação

Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Florianópolis, 16 de dezembro de 2021.

AGRADECIMENTOS

Agradeço às professoras e professores de Educação Física que participaram das entrevistas desta pesquisa.

Às/aos colegas integrantes do GEIEFEI, pela inquietude diante da educação pública e pela sabedoria em atuar coletivamente.

À professora Larissa, minha orientadora, pela confiança, atenção, seriedade e comprometimento, tão essenciais para guiar meus estudos e momentos de desorientações.

Às professoras integrantes da banca, Luciana, Viviane e Alba, pelas ricas contribuições que ajudaram a direcionar este trabalho.

Aos colegas do curso de mestrado pelos debates e discussões dentro e fora da sala de aula.

Às amigas e amigos pelas conversas e momentos de descontração tão importantes. Ao Valentin e Kauan, meus eternos amigos.

À minha companheira Emily por toda dedicação, cuidado e paciência ao longo deste trabalho.

À minha mãe Cassia por todo amor, incentivo e torcida de sempre, meu pai Arcelino que estará sempre presente em mim, minha irmã Luana pelas conversas, risadas e carinho. Minha família que sempre esteve ao meu lado.

Às colegas das unidades da RMEF as quais trabalhei, principalmente à Lenissa e Melissa pela compreensão e paciência com o final dessa trajetória.

À todas e todos servidores públicos do PPGE/FAED e da SME, por auxiliarem nos trâmites necessários para que este processo acontecesse.

À RMEF que apesar dos percalços me cedeu tempo de dedicação para este trabalho, direito esse que foi conquista das lutas das aguerridas categorias que compõem a PMF.

À bolsa de pesquisa UNIEDU/FUMDES pelo apoio financeiro.

A maior riqueza do homem é sua incompletude. Nesse ponto sou abastado. Palavras que me aceitam como sou — eu não aceito. Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que compra pão às 6 da tarde, que vai lá fora, que aponta lápis, que vê a uva etc. etc. Perdoai. Mas eu preciso ser Outros. Eu penso renovar o homem usando borboletas. (BARROS, 2002, p. 79).

RESUMO

Esta pesquisa se reporta a temática das políticas públicas educacionais com ênfase na Base Nacional Comum Curricular no contexto da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF), particularmente no que diz respeito à Educação Física (EF) na Educação Infantil (EI). O objetivo central foi o de investigar como as/os professoras/es de EF que atuam na EI têm percebido o processo de implementação da BNCC e a modificação/construção dos documentos/diretrizes já existentes na RMEF. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo descritiva-exploratória que se valeu da (1) pesquisa bibliográfica, (2) da análise documental (documentos produzidos pela RMEF) e (3) da análise documental e entrevista semiestruturada com 14 professoras/es que atuam na EF na EI na RMEF. Para a análise de dados foi privilegiada a codificação e categorização, assim como o protocolo de ETCI (entrevista, transcrição, categorização e inferência). Como resultados e discussão foi possível inferir sobre o conceito de EF na EI, a proposta da EF na EI e sua relação (ou não) com a BNCC, o conflito dado a ideia de criança e infância via diferentes documentos e dizeres das/os professoras/es, a interpretação sobre a BNCC e sua discussão no âmbito da construção, participação e implementação na RMEF. Como considerações se destaca que no âmbito da literatura os estudos que mencionam EF na EI e BNCC ainda são escassos e que o processo de implementação da BNCC na EI da RMEF encontrou resistência, sendo a documentação construída coletivamente a principal referência para a prática pedagógica. As/os professoras/es chamaram a atenção para o processo de participação na implementação sob duas perspectivas: a primeira vinculada a aquelas/es que entenderam que o caminho da RMEF foi acertado, pois garantiu a continuidade da utilização e legitimação da documentação pedagógica e; (2) aquelas/es que chamaram a atenção que o processo poderia ter sido implementado nas formações continuadas ou espaços que permitiriam maior adesão de professoras/es, de modo que as discussões proporcionassem maior conhecimento sobre a BNCC. Assim, essa pesquisa contribui para a área da EF na EI, no sentido de sinalizá-la e contextualizá-la diante de uma discussão iminente de política pública educacional que induziu (e ainda induzirá) a modificação dos currículos municipais e estaduais.

Palavras-chave: Políticas Educacionais; Base Nacional Comum Curricular; Educação Física; Educação Infantil.

ABSTRACT

This research reports the theme of educational public policies with emphasis on the Common National Curriculum Base (CCNB) in the context of the Municipal Education County of Florianópolis (MECF), particularly about Physical Education (PE) in Childhood Education (CE). The main objective was to investigate how PE teachers who work in CE have perceived the process of implementing the CCNB and the modification/construction of documents/guidelines already existing in the MECF. It is a qualitative, descriptive-exploratory research that uses (1) bibliographic research, (2) document analysis (documents produced by the MECF) and (3) document analysis and semi-structured interview with 14 teachers who work in PE in CE in MECF. For data analysis, coding and categorization were privileged, as well as the ITCI protocol (interview, transcription, categorization and inference). As results and discussion, it was possible to infer about the concept of PE in CE, the proposal of PE in CE and its relationship (or not) with CCNB, the conflict given the idea of child and childhood in the different documents and speech of teachers, the interpretation of the CCNB and its discussion in the context of construction, participation and implementation in the MECF. As considerations, it is highlighted that in the literature, studies mentioning PE in CE and CCNB are still scarce and that the process of implementing CCNB in CE at MECF met resistance, with the documentation being collectively constructed the main reference for pedagogical practice. The teachers drew attention to the process of participating in the implementation from two perspectives: the first linked to those who understood that the path of the MECF was correct, as it ensured the continued use and legitimacy of the pedagogical documentation and; (2) those who called attention that the process could have been implemented in continuing education or spaces that would allow greater adhesion of teachers, so that the discussions would provide greater knowledge about the CCNB. Thus, this research contributes to the PE area in CE, because it signals and contextualizes the eminent discussion of educational public policy that induced (and will still induce) the modification of municipal and state curriculum.

Keywords: Educational Policies; Common National Curriculum Base; Physical Education; Childhood Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BNCC- Base Nacional Comum Curricular
- DCN- Diretrizes Curriculares Nacionais
- DCNEI- Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
- DEI- Diretoria de Educação Infantil
- CNE- Conselho Nacional de Educação
- GEIEFEI- Grupo Estudos Independente de Professores de Educação Física na Educação Infantil
- EF- Educação Física
- EI- Educação Infantil
- Inep- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
- LDB- Lei de Diretrizes e Bases
- MEC- Ministério da Educação
- MDB- Movimento Democrático Brasileiro
- NEIM- Núcleos de Educação Infantil Municipal
- NUFPAEI- Núcleo de Formação, Pesquisa e Assessoramento da Educação Infantil
- RCNEI- Referência Curricular Nacional da Educação Infantil
- RMEF- Rede Municipal de Ensino de Florianópolis
- PMF- Prefeitura Municipal de Florianópolis
- PNE- Plano Nacional de Educação
- PT- Partido dos Trabalhadores
- SME- Secretaria Municipal de Educação
- SINTRASEM- Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis
- UDESC- Universidade do Estado de Santa Catarina
- UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Corpo, Gesto e Movimento.....	43
Figura 2 - Organização das categorias.....	73
Figura 3 – Mapa conceitual da categorização.....	74
Figura 4 - Definições das participantes - EF na EI.....	88
Figura 5 - Definições das participantes sobre Campo de Experiência Corpo, Gestos e Movimento.....	91
Figura 6 - Definições das participantes sobre a EF na BNCC.....	93
Figura 7 - Síntese das aprendizagens da Etapa da Educação Infantil	99
Figura 8 - Definições das participantes sobre criança e infância	108
Figura 9 - Definições das participantes sobre a criança e a infância na BNCC	110
Figura 10 - Etapa da EI na BNCC.....	121

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Competências gerais da Educação Básica -----	36
Quadro 2 - Artigos e dissertações - EF e BNCC -----	51
Quadro 3 - Artigos e dissertações - EI e BNCC -----	52
Quadro 4 - Modelo de ficha.....	66
Quadro 5 - Roteiro para a entrevista.....	67
Quadro 6 - Exemplo da categorização.....	69
Quadro 7- Participantes da pesquisa-----	71
Quadro 8- Quantidade de objetivos por campos de experiência-----	92

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO -----	13
2. CONTEXTO DO ESTUDO E A PRODUÇÃO LITERÁRIA -----	19
2.1 A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A CONSTRUÇÃO DE DOCUMENTOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS -----	19
2.2 A BNCC E A EDUCAÇÃO FÍSICA -----	34
2.2.1 Evidências de uma pesquisa bibliográfica -----	47
3. METODOLOGIA -----	66
3.1 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS -----	67
3.2 ANÁLISE DOS DADOS -----	69
3.3 COLETA E APONTAMENTOS SOBRE O PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS ---	70
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO -----	76
4.1 CONCEITO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL -----	76
4.2 EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E BNCC -----	90
4.3 CONCEITO DE CRIANÇA E INFÂNCIA -----	103
4.3.1 A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental -----	116
4.4 A BNCC -----	121
4.4.1 A BNCC pela visão das/os professoras/es -----	121
4.4.2 Construção, participação e implementação da BNCC -----	127
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS -----	145
REFERÊNCIAS -----	149
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO -----	158
APÊNDICE B – CONSENTIMENTO PARA GRAVAÇÕES -----	160

1. INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é uma das mais recentes políticas educacionais do país, sendo considerada um “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (...)" (BRASIL, 2018, p. 7).

Trata-se de uma política que afirma sua presença nos currículos das instituições escolares estaduais e municipais, assim como apresenta a possibilidade de efetivar outras políticas e ações na formação de professores, avaliações e elaborações de propostas curriculares, programas e conteúdos escolares. Neste sentido, existe um movimento nacional de implementação e implantação das prerrogativas dadas pela BNCC.

Em meu contexto de atuação profissional, na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF), nos últimos três anos esta temática tem centrado os esforços e debates em torno daquilo que poderá vir a ser a forma de organização e proposição do trabalho docente, e também os valores que passarão a ser validados pela nova proposta.

A intenção de estudar esse tema, portanto, emergiu das minhas experiências como docente, especificamente de Educação Física (EF) na Educação Infantil (EI) e também pela minha participação em 2012, ainda como bolsista, no Grupo Independente de Estudos da Educação Física na Educação Infantil (GEIEFEI), um grupo formado por professores do município de Florianópolis que tem por intuito refletir e aperfeiçoar suas práticas pedagógicas, e pensar nos movimentos e reformas que passam pela educação de maneira geral sem perder de vista a especificidade da EF na EI.

No ano de 2013, o GEIEFEI estabeleceu como objetivos a questão do aprofundamento das práticas pedagógicas dos professores, bem como a sua documentação, principalmente naquilo que diz respeito a crianças de 0 a 3 anos. E, neste processo, eu participei do projeto realizando gravações, edições de vídeos das práticas pedagógicas e relatando os encontros e formações no blog¹ do GEIEFEI.

¹ <http://efinfantil.blogspot.com/>

Sem dúvida a aproximação com o GEIEFEI foi uma das motivações que me impulsionou a ser professora de EF no município de Florianópolis e então, no ano de 2014, adentrei em duas unidades como professora substituta (admitida em caráter temporário) De maneira bem geral, esta experiência de professora substituta me levou a prestar atenção nas diferenças de percepções/atuações pedagógicas entre as profissionais (pedagogas e professoras de EF) dentro da RMEF, principalmente quando confrontava com aquilo que tinha vivenciado dentro do GEIEFEI anteriormente.

Pude perceber que as atuações/percepções eram influenciadas por alguns fatores, entre eles: tipo de contratação, idade das professoras, falta de material básico para higiene, salas insalubres, distintas formações (inicial e continuada), bem como a apropriação ou não do conteúdo dos documentos produzidos pelo município.

Em 2016 me efetivei na rede e as inquietações continuaram, sobretudo por um fator importante: a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Instituição da qual eu estava trabalhando e que acabara de ser inaugurada. Naquele momento foi perceptível a diferença de apropriação dos documentos/diretrizes entre as professoras no decorrer da elaboração do PPP, pois meu ponto de referência era o GEIEFEI que fazia discussões sistemáticas sobre os documentos da RMEF e além disso participava da construção de documentos.

A título de explanação, a constituição do GEIEFEI se deu justamente por Florianópolis ser um dos primeiros municípios no Brasil a contar com professores de Educação Física na Educação Infantil e historicamente os professores sentiram a necessidade de buscar estudos e discussões visando a aproximação e compreensão da área da Educação Infantil. O grupo, então,

(...) surgiu da necessidade de dar continuidade às discussões que até então eram disponibilizadas apenas pelos cursos de formação continuada organizados pela Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Florianópolis. O Grupo de Estudos surgiu em 2004 com o objetivo de proporcionar um espaço e tempo de conhecimento, troca e debate sobre a realidade das práticas pedagógicas de Educação Física, em Núcleos de Educação Infantil (NEI) e Creches da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. (PANDOLFI et al. 2007, p. 760).

A partir de minhas experiências e percepções supracitadas, bem como o fato de se ter um grupo de estudos cujo um dos objetivos principais está ancorado nas reflexões e proposições dos documentos que balizam a RMEF e a área de atuação, o ponto que começou a me provocar de maneira muito latente foi o início da

elaboração das propostas educacionais advindas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No atual momento da discussão nacional, o foco recai justamente sobre a questão da implementação de uma BNCC e, acompanhando as discussões, a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis - SMEF promoveu seminários² para abordar a temática, bem como um curso de aprofundamento de três encontros, em que cada escola deveria enviar ao menos um representante, preferencialmente diretor ou supervisor e, em caso de vagas sobressalentes, professores.

O assunto acerca da BNCC tomou espaço nas formações continuadas e nos encontros do GEIEFEI, principalmente nos últimos dois anos. Nas discussões entre professores e formadores era comum falar dos problemas e desafios que a proposta da BNCC trazia frente a uma produção e consolidação já existente de documentos e práticas junto à RMEF.

Neste contexto, a pesquisa visa elucidar e compreender como os professores de EF que atuam na RMEF junto à Educação Infantil têm olhado para as discussões da implementação da BNCC.

Cabe dizer que a SME criou uma comissão composta por professores e representantes da RMEF, responsáveis por construir um documento e promover a discussão sobre a proposta que articule a BNCC com as demandas locais e regionais. Esse processo começou com um Seminário em 2018 com a participação de diretores, supervisores e a possibilidade de professores da rede participarem.

No primeiro seminário, as professoras Jane Bittencourt e a Márcia Buss participaram como palestrantes e apresentaram um panorama do movimento da Base até 2018. Após isso, constituíram-se os grupos de trabalhos menores formados por um representante regional de cada etapa da educação básica do município. Na sequência houve mais um afunilamento formando um único grupo de trabalho pequeno que elaborou um documento, semelhante a um parecer da e para a rede.

Esse parecer tinha prazo para publicação em novembro de 2019, porém esteve disponível no site da SME somente em abril de 2020. Quem está à frente do

²Agosto de 2018 e abril de 2019; dois seminários:

<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?pagina=notpagina¬i=20606>

http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_08_2018_17.04.26.ec961f9b8ba4ad3436dcdb3e2ac98e90.pdf

documento é o Núcleo de Formação, Pesquisa e Assessoramento da Educação Infantil (NUFPAEI). Integram esse grupo professoras/pesquisadoras e professores/pesquisadores da Educação Infantil e da Educação Física na Educação Infantil, que possuem como atribuição fomentar e implementar a formação docente³ destas áreas. Neste parecer foram realizadas as considerações de que os documentos das orientações curriculares da Rede Municipal de Ensino da Educação Infantil atendem todas os requisitos da Resolução CNE/CP 02 de 2017 (BRASIL, 2017) que orienta os sistemas de ensino a revisarem seus currículos tendo a BNCC como modelo curricular.

Nessa mesma resolução localiza-se o município de Florianópolis como representante da região sul do país no circuito de audiências públicas sobre a BNCC. Esse fato ajuda a explicar o esforço que vem sendo feito, inclusive na velocidade das ações, para atualizar os currículos educacionais e as formações iniciais e continuadas nos moldes da BNCC no Estado de Santa Catarina, sobretudo em Florianópolis. Na resolução a seguir, podemos identificar a cidade como o centro regional das discussões da BNCC lê-se:

Considerando que, em conformidade com a tradição deste Colegiado desde a sua implantação, que se deu há mais de vinte anos, o Conselho Nacional de Educação desenvolveu esse trabalho de discussão da Base Nacional Comum Curricular mediante **articulação e ampla participação de toda a comunidade educacional e sociedade brasileira**, promovendo audiências públicas nacionais nas cinco regiões do país: Manaus, Região Norte, dia 7 de julho; Recife, Região Nordeste, dia 28 de julho; **Florianópolis, Região Sul, dia 11 de agosto;** São Paulo, Região Sudeste, dia 25 de agosto, e, finalmente, Brasília, Região Centro- Oeste, dia 11 de setembro de 2017; (BRASIL, 2017, p. 3. Grifo nosso.)

Porém, vale a pena questionar o suposto caráter participativo do processo de elaboração da BNCC: até que ponto as audiências são/foram espaços para ouvir a sociedade civil ou endossaram a legitimação das decisões do CNE?

Essa foi uma questão latente e que começou a me inquietar, pois apesar da velocidade das ações e do processo como um todo, é interessante pensar que os professores possuem referências e formação distintas e, no caso específico de Florianópolis, nem todos participam do GEIEFEI. Assim, em decorrência desta primeira inquietação, outros questionamentos começaram a surgir, tais como: Como os professores de EF da RMEF têm percebido a BNCC? Qual a leitura que fazem do

³ <http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/nufpaei/index.php?cms=atribuicoes+do+nucleo&menu=0>. Acessado em 7 de fev de 2020.

impacto do documento na sua prática pedagógica?

Embutida destes questionamentos, ao se pensar que a proposta da BNCC de certa forma supera a lógica que até então tinha sido estabelecida por outros documentos como o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) e as Diretrizes Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) e que traz de maneira mais enfática o debate sobre a implantação do currículo, o problema desta pesquisa se vislumbra na seguinte questão: ***qual o envolvimento das professoras e professores da área da EF junto a EI da RMEF nos debates que circundam a BNCC?***

A questão problematizadora tem como intuito desvelar como o processo de implementação da BNCC e a participação das professoras e professores tem se dado, seja no interior das unidades escolares ou mesmo nas formações ofertadas.

Com isso posto, **o objetivo geral** deste estudo foi o de investigar a percepção das professoras/es de EF que atuam na EI sobre o processo de implementação da BNCC e a modificação/construção dos documentos/diretrizes já existentes dentro da RMEF.

Sendo assim, como **objetivos específicos** se apresentou:

- Analisar a BNCC e os documentos produzidos pela RMEF;
- Compreender a concepção/conceito das/dos professoras/es sobre a Educação Física na Educação Infantil;
- Compreender o conceito das/dos professoras/es sobre criança e infância;
- Entender se a temática da BNCC foi abordada pela RMEF e como foi abordada;
- Verificar o conhecimento dos professores sobre os documentos pedagógicos da RMEF;
- Identificar como o/a professor/a avalia/compreende o debate e a participação acerca da construção, implementação, conteúdos e objetivos da BNCC.

Cabe mencionar que foi no interior deste contexto e objetivos que esta pesquisa se desenvolveu de forma qualitativa, estabelecendo como referencial teórico os conhecimentos advindos das áreas da infância, da educação brasileira e do campo acadêmico, e contrastando com as vozes de professoras/es de EF que atuam na EI na RMEF.

No tópico 2 nos aproximamos do histórico da EF na EI na RMEF, da criação do GEIEFEI, e adentramos na BNCC, tanto na questão da apresentação da política educacional como no que se evidenciou por meio de uma pesquisa bibliográfica.

Na sequência, no tópico 3, apresenta-se o detalhamento metodológico e as escolhas realizadas para este processo e a adoção de técnica/instrumentos decorrentes da análise documental e da entrevista semiestruturada, bem como a maneira que se realizou a análise de dados.

O tópico 4 se destinou aos resultados e sua discussão, concentrando esforços na articulação da análise documental com os dizeres das entrevistas e com o que vem sendo anunciado na literatura.

Por fim, o tópico 5 se reporta às considerações finais e na sequência se apresenta as referências, apêndices e anexos.

2. CONTEXTO DO ESTUDO E A PRODUÇÃO LITERÁRIA

2.1 A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A CONSTRUÇÃO DE DOCUMENTOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS

No Estado de Santa Catarina, as primeiras experiências realizadas da EF na EI foram justamente na RMEF e no Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI), pertencente à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Na RMEF, a EF na EI é ministrada pelo professor especialista da área desde 1982. De acordo com Sayão (1996), ainda no início de década de 1980, essa inserção se deu por conta da necessidade e possibilidades de que professores do sexo masculino supririam uma referência ausente às crianças (quando se pensa que no âmbito da pedagogia/magistério a docência era/é exercida majoritariamente por mulheres). Esses professores teriam a responsabilidade de organizar eventos na instituição e, ainda, realizar uma possível redução de professores excedentes no mercado.

Neste sentido, a RMEF incorporou professores de EF em seus quadros de trabalho, quase que ao mesmo tempo em que a própria EF se aproximava e se legitimava na dimensão pedagógica, influenciada também pelas ciências humanas, principalmente as áreas da sociologia e a filosofia da educação (BRACHT,1999).

Segundo Sayão (2000), a Educação Física por muito tempo teve sua atenção voltada para o contexto escolar do ensino fundamental, principalmente a partir da 5^a série do ensino fundamental (atual 5º ano), dando ênfase ao ensino esportivo, sendo considerados recentes os estudos circunscritos no espaço da EI. A autora supracitada menciona que na EI existem especificidades e que a EF não pode se basear no modelo ‘escolarizante’, pois existe a necessidade de se constituir para além de uma disciplina que possua um conteúdo, tempo e espaço previamente definidos. Para Sayão,

A Educação Física organizada como a “hora de...”, assim como as disciplinas escolares se organizam, não tem sentido para as crianças pequenas que pensam, agem e sentem em uma totalidade complexa. A disciplina como organização racional de conteúdos fragmenta tanto o conhecimento quanto o “sujeito-criança”. (SAYÃO, 2000, p. 51).

Particularmente, defendemos a ideia de que a EF na EI deve atuar de acordo com as características de 0 a 6 anos, que são singulares quando comparadas a crianças de outras faixas etárias. E o seu papel é o de contribuir para a ampliação e

desenvolvimento integral da linguagem das crianças, respeitando seu tempo e espaço.

Esta linguagem, sob a ótica da EF, deve ser explorada como a linguagem da cultura corporal, onde o corpo e o movimento são constituídos de significados, sendo estes construídos ao longo da história e em decorrência das necessidades, condições e interesses, guardando suas especificidades. A EF deve estar incorporada no contexto da instituição de EI e tampouco deve se confundir com uma prática dicotômica que, por vezes, ainda se faz presente em alguns espaços da EI. Para Vaz,

[...] práticas corporais e intelectuais devem ocupar espaços e tempos diferentes nos ambientes educacionais e que isso se resolve na medida em que para o corpo se destina um momento distinto dos outros que acontecem, geralmente, em sala de aula (VAZ, 2002, p. 01).

A EF na EI da RMEF até meados do ano de 1995 baseava-se principalmente nas concepções da recreação, da psicomotricidade e do desenvolvimento motor. Sobre isso, um recorte do pensamento de Sayão:

[...] o surgimento da Psicomotricidade como a redentora da suposta separação entre corpo e mente, mas que não consegue ir além de ser um instrumento para o treino de habilidades, visando a algo mais nobre, denominado conhecimento cognitivo (SAYÃO, 2008, p. 96).

Com o passar dos anos, principalmente com as contribuições da formação continuada organizadas pela Secretaria Municipal de Educação/Diretoria de Educação Infantil (SME/DEI) e a constituição do GEIEFEI, passou-se a buscar apoio no referencial da chamada ‘Pedagogia da Infância’ que por meio de um conjunto de estudos e fundamentos para a ação pedagógica, trouxe como destaque a criança e as diferentes concepções de infâncias no espaço escolar, atrelando a isso a especificidade do trabalho pedagógico da EF na EI (ROCHA; LESSA; BUSS-SIMÃO, 2016).

As ideias da Pedagogia da Infância encontram contribuições da Sociologia da Infância e trazem a compreensão de infância como uma categoria sociológica do tipo geracional em construção, e a criança como produtora de cultura e como sujeito partícipe da história. Esta compreensão implica na auscultação da criança em suas alteridades e isto solicita uma compreensão pedagógica específica, pois revela uma nova maneira de perceber a forma, a metodologia e os processos em relação à infância, que vai além do viés puramente biológico, 'etapista' e 'etarista' (SARMENTO; FERREIRA, 2008; KUHLMANN JUNIOR; FERNANDES, 2004).

Nesse processo, os *estudos sociais da infância* colocam como desafio a superação de um adultocentrismo, ou seja, a superação de uma determinada cultura adulta sendo tomada como padrão superior e predominante para entender os processos educativos na infância. E ainda o desafio de compreender a infância num sentido mais amplo que a sua redução a uma categoria universal que, como qualquer pretensão de universalização, tende a padronizar os comportamentos e as culturas infantis. Enfim, o desafio de atribuir representatividade e legitimidade, tanto a aspectos de homogeneidade como de heterogeneidade na constituição das crianças e dos seus diferentes modos de viver a infância (ROCHA; LESSA; BUSS-SIMÃO, 2016, p. 40).

Ao se aproximar dessa perspectiva de ver as infâncias e as crianças, os estudos vinculados e produzidos pelo GEIEFEI mostram que o grupo obteve papel fundamental no avanço da EF na EI em Florianópolis, tanto que os próprios integrantes (ao longo da sua história) desenvolveram e desenvolvem pesquisas em cursos de mestrado e doutorado acerca da temática envolvendo diversos campos do conhecimento, contribuindo ainda mais para a legitimidade da área. Coelho (2016) afirma que

Com um elevado grau de liberdade, a partir da leitura de documentos, de análise e problematização das práticas pedagógicas, o Grupo de Estudos Independente tem elaborado princípios orientadores para a prática profissional de educação física dentro da educação infantil que, em parceria com a PMF, culminou nas Orientações publicadas em 2016. (COELHO, 2016, p. 46.).

O GEIEFEI tem feito esforços nos últimos anos para que os documentos orientadores da prática pedagógica na RMEF sejam construídos de maneira coletiva. Neste sentido, destaca-se o documento orientador das práticas pedagógicas intitulado: Educação Física na Educação Infantil na Rede Municipal de Florianópolis⁴, que foi elaborado pelos professores no início de 2012 e publicado em 2016:

Ele é resultado de um longo processo de amadurecimento coletivo que vem exercitando a reflexão sobre práticas em Creches e Núcleos de Educação Infantil da rede pública municipal, na forma de grupos de estudo, relatos, programas de formação continuada, pesquisas entre outras iniciativas. Para tanto, considera a trajetória da Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, tratando das práticas de Educação Física que se inserem na Educação Infantil. (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 9).

Este documento surgiu da necessidade de expor e legitimar documentalmente as experiências construídas na rede. Neste sentido, um quarto do documento elucida a história e concepção da EF na EI na RMEF enquanto três quartos apresentam relatos de experiências de professoras e professores integrantes do GEIEFEI.

⁴http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_06_2017_9.23.33.5187fb803460dd1cd26a6eb383715fd8.pdf

As reuniões do GEIEFEI são mensais e de caráter não obrigatório, acontecem nas terças-feiras no Centro de Educação Continuada da PMF no centro da cidade, dia da hora atividade⁵ dos professores de Educação Física que atuam na EI, facilitando a participação de todos nos encontros. O número de participantes nos encontros em 2019 oscilou entre 6 a 20 e, a maioria dos participantes mais frequentes, aquelas e aqueles que estão ano após ano à frente do GEIEFEI, são efetivos. Sobre a constituição do grupo,

O GEIEFEI conta hoje, com a participação de parte das professoras que colaboraram na sua constituição desde o início, professoras que foram entrando depois e permaneceram no grupo e professoras que participam de alguns encontros, se afastam, retornam novamente. Dessa forma, mantém um grupo fixo, atuante e participante, e outro grupo que participa de forma esporádica. Apresenta algumas das suas características originais e foi agregando outras, como: estudos de textos, colaboração de professores da UFSC, presença de estagiários do curso de graduação em Educação Física da UFSC, relatos de experiência, registros sistemáticos das atividades e dos encontros, criação de um blog para divulgação e produção de materiais . (VAROTTO, 2015, p. 129).

É importante destacar que o que implica na rotatividade de profissionais é o tipo do contrato de trabalho, o que influencia na aderência e participação em grupos e atividades promovidas. Segundo Souza (2018), a efemeridade de vínculo profissional tem aumentado e de acordo com os dados do Inep de 2017, praticamente metade dos professores da RMEF são temporários, ou seja, de 110 professores de EF, 54 deles são concursados, 52 temporários e 4 celetistas.

Sobre os tipos de contratos, Souza (2018) menciona que existe uma ruptura entre os termos substituto e temporário dentro da PMF. O autor diz que no Estatuto do Magistério Público Municipal de Florianópolis (1986) os substitutos eram contratados somente para substituir os trabalhadores efetivos, ou seja, só poderia contratar professores substitutos em caso de afastamento (temporário) de professores efetivos:

Vemos, assim, rupturas nos marcos legais com o termo substituto em favor de temporário, ao menos de 2005 em diante, para atuar em caráter temporário, algo que percebemos na análise da oferta de vagas para professores de EF, com uma enxurrada de classes vagas, em 2018, que não configuram substituição. Em 47 vagas estão expostos o nome do professor que será substituído, enquanto 96 são descritas como Classe Vaga. Em pergunta informal a funcionários da RMEF fomos informados de que essas vagas seriam decorrentes da abertura de novas turmas ou de aposentadoria de professores,

⁵Uma conquista dos trabalhadores do magistério: o dia destinado a trabalho pedagógico sem alunos, para elaboração de registros, planejamentos, avaliações e, participação em formação continuada. Previsto no contrato de trabalho.

às quais ainda não houve tempo hábil para realização de concurso público, para provimento do cargo. (SOUZA, 2018, p. 134).

Então, desde o ano de 2005 podemos acompanhar a existência das vagas ocupadas por professores em formato de contrato temporário, aquelas que estão vazias, são vagas decorrentes de aposentadoria ou outro fator de desligamento do cargo, as chamadas classes vagas (SOUZA, 2018).

Existem diferenças relevantes entre a forma de contratação dos professores: os direitos trabalhistas estão mais ausentes nos contratos de professores substitutos. Entre esses fatores Souza (2018) nos apresenta que os substitutos possuem menor qualificação, atendem mais turmas que efetivos e trabalham em mais escolas incluindo outras redes de ensino. Outro fator importante é o tempo de trabalho que tem prazo máximo de um ano, tendo o professor rescisão de contrato e novamente, a cada ano, deverá realizar processo seletivo e iniciar uma nova contratação com nova matrícula “zerando” o vínculo institucional, por vezes, dependendo da disponibilidade da vaga e da colocação no processo seletivo é possível continuar o trabalho do ano anterior na mesma instituição, mas não existe garantia.

Souza (2018, p.140-141) traz em seu estudo referências conceituais sobre o trabalho de professor temporário, com diferentes percepções, porém todas apontam para a degradação do termo como a ideia de ‘precarização do trabalho’ posta por Latorre (2013), o ‘fator de remodelação do setor público para o privado’ apresentado por Gomes (2017) e os ‘novos excluídos da sociedade, marginalizados’ Marques (2006).

Por isso, uma das mais importantes reivindicações da categoria de servidores do magistério com o Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis (SINTRASEM) é a realização de mais concursos públicos pela PMF em busca de maior estabilidade e qualidade de trabalho. Neste sentido, após cinco anos sem concursos, em 2019 houve abertura de edital com 5 vagas para área de EF na RMEF, até o presente momento não há chamadas deste concurso pela PMF.

Pode-se dizer que existe a influência dessa realidade da contratação dos professores na participação no GEIEFEI, pois ao participar do Grupo, os professores se dedicam a estarem presentes nas reuniões mensais, acarretando uma disponibilidade de interesse e vínculo que pelas razões supracitadas, tal participação pode ser vista como não prioritária em questão de tempo por mais que as pautas do GEIEFEI incluam todos os professores independente de seus contratos.

Entendemos que o GEIEFEI se movimenta no caminho de duas ideias, que de acordo com Saviani (2011) são as ideias educacionais numa perspectiva de análise e as ideias pedagógicas com aproximação estreita entre as práticas pedagógicas. A organização dos professores em um grupo de formação continuada como o GEIEFEI, pode propiciar para além da reflexão e diálogos sobre a prática pedagógica, uma apropriação sobre as políticas educacionais e práticas pedagógicas, possibilitando a análise crítica do que está posto e consequentemente elaborar sobre/para além delas:

Por **ideias educacionais** entendo as ideias referidas à educação, que sejam elas decorrentes da análise do fenômeno educativo visando explicá-lo, quer sejam elas derivadas de determinadas concepção de homem, mundo ou sociedade cuja luz se interpreta o fenômeno educativo. [...] Por **ideias pedagógicas** entendo as ideias educacionais, não em si mesmas, mas na forma como se encarnam no movimento real da educação, orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa. (SAVIANI, 2011, p.6, grifos do autor).

Tais apropriações abrem possibilidades de espaços de diálogos políticos, que permitem questionar sobre a realidade educativa em que o GEIEFEI está inserido e também permite o olhar crítico e próximo à prática pedagógica do chão das instituições, com foco na especificidade do trabalho da EF na EI.

No livro Escola e Democracia, Saviani (2008) traz como um dos seus apontamentos a contribuição do professor para a sociedade atual brasileira, em que predomina a ideia da divisão do saber, que no nosso entendimento está ligada a cada modalidade/disciplina de trabalho (educação física, história, matemática, entre outras), sendo que elas teriam sua contribuição específica para a democratização da sociedade brasileira. Para tanto, o autor sugere que:

Tal contribuição consubstancia-se na instrumentalização, isto é, nas ferramentas de caráter histórico, matemático, científico, literário etc., cuja apropriação o professor seja capaz de garantir aos alunos. Ora, em meu modo de entender, tal contribuição será tanto mais eficaz quanto mais o professor for capaz de compreender **os vínculos da sua prática com a prática social global**. Assim, a instrumentalização desenvolver-se-á como decorrência da problematização da prática social, atingindo o momento catártico que concorrerá na **especificidade** da matemática, da literatura etc., para alterar qualitativamente a prática de seus alunos como agentes sociais. (SAVIANI, 2008, p. 64, grifo nosso).

Segundo Saviani (2008) existe uma relação entre educação e política, mesmo que essa seja antagônica. A Educação ‘queira ou não’ é um ato político, porém, essa perde sua importância se foca somente na política, ou seja, a educação para exercer seu papel político não pode perder sua especificidade.

Compreendemos que para ser possível essa visão de totalidade do professor,

à qual Saviani se refere, devemos considerar suas consciências teóricas (ou consciência contraditória). Uma traz suas heranças do passado, sem críticas, e a outra permite o diálogo com os demais em busca de uma transformação. Ambas possuem influências sobre a conduta e escolhas de professores, porém entendemos que pode haver um estado de passividade de ações políticas e morais.

Nesse sentido, nos parece que o GEIEFEI, enquanto espaço de formação continuada independente, tem assumido um papel de promover estados de consciência e dirigir movimentos da EF na EI dentro da RMEF. Nesse cenário, os professores e professoras da EF na EI, concretizam encontros em sala de prédio público municipal, se fazendo presentes mensalmente por meio de agenda construída coletivamente, com o objetivo de travar debates, pensar a prática pedagógica e consequentemente se colocar contrários/as à ações hegemônicas das secretarias e poder executivo, que agem, na maioria das vezes, pautados pela agenda do capital nas políticas públicas.

Um exemplo de entrave político é a demora na publicação do documento da EF na EI da RMEF, que teve sua conclusão por volta de 2011 e somente foi publicado, após muito embate, em 2016. As ações que envolvem decisões e resistência do GEIEFEI buscam compreender o que está sendo imposto e organizar respostas por meio de ações coletivas.

Para tanto, achamos coerente trazer a visão de Duarte (2003) sobre intelectual crítico, considerando que

Gramsci define o intelectual não por aspectos internos à atividade que o indivíduo realiza, mas pela forma como essa atividade insere-se na totalidade das relações sociais. O que torna alguém um intelectual não é o fato dele realizar uma atividade na qual predominem os aspectos intelectuais, mas sim o fato de que esse indivíduo desempenhe na sociedade a função de intelectual, ou seja, trata-se da sua posição na divisão social do trabalho. (DUARTE, 2006, p. 91)

O GEIEFEI possui um importante papel de intelectual coletivo, pois cria espaço para organizar, esclarecer, ouvir, impulsionar e assim, dirige as/os professoras/es de Educação Física que atuam na EF na RMEF. Sendo assim, não basta ser um grupo de professores reunidos, mas de fato a posição dessas/es professoras/es diante da sociedade. Considerando isso, cria-se espaço para um trabalho cada vez mais qualificado, com possibilidade de legitimar as práticas e teorias discutidas coletivamente por meio de documentação pedagógica oficiais.

A concepção gramsciana de intelectual não se reduz ao indivíduo que trabalha com as letras e as humanidades, abarcando também todas aquelas atividades ligadas direta ou indiretamente ao processo de reprodução material da sociedade capitalista, as quais requerem a atividade intelectual tanto de cientistas descobridores de novos conhecimentos, como também de uma ampla e complexa cadeia de intelectuais que articulam as ciências básicas e as aplicadas, chegando até aqueles responsáveis mais especificamente pela utilização correta das técnicas no processo produtivo. Essa ampliação do quadro das atividades intelectuais indispensáveis à sociedade burguesa tornou cada vez mais necessário um complexo sistema escolar que se ocupasse da formação desses intelectuais, desde o mais simples e técnicos até os mais elevados graus da atividade científica. A sociedade organiza a formação dos intelectuais com o objetivo de colocá-los a serviço tanto da reprodução material como da reprodução espiritual da sociedade burguesa. Gramsci destaca a importância do amplo processo social de formação dos quadros intelectuais, bem como a importância do sistema educacional escolar nesse processo (DUARTE, 2006, p. 92)

Diante disso, a escola tem papel na formação artística, filosófica e científica dos indivíduos, formando intelectuais em seus níveis de manutenção na sociedade burguesa. A partir daí sinaliza a importância dos chamados intelectuais críticos em realizar a universalização do conhecimento, ou seja, profissionais formados em licenciaturas passam a ser considerados intelectuais críticos quando realizam a conexão entre o saber universitário e a escola. Esse é mais um argumento em que visualizamos o GEIEIEF dentro dessa perspectiva, por compreender que doutores e mestres que compõem esse coletivo se preocupam e traçam estratégias em prol da universalização do conhecimento.

Seguindo essa linha de raciocínio afirmo que o intelectual crítico em educação não pode rejeitar em bloco a ciência, a cultura burguesa clássica e a educação escolar também em sua forma clássica, apenas porque elas tenham sido produzidas por meio da divisão social do trabalho e no âmbito da sociedade regida pela lógica reprodutiva do capital. Se assim fosse então deveríamos rejeitar também a cultura grego-romana, pois ela foi produzida por meio da escravidão. A apropriação universal da riqueza intelectual produzida em meio às profundas contradições geradas pelas relações sociais capitalistas é parte necessária do processo de socialização dos bens de produção, sem o qual não pode haver superação do capitalismo. (DUARTE, 2006, p. 96)

Outra característica do intelectual crítico é a de que ele não perde de vista que seu trabalho, assim como qualquer atividade nesta sociedade capitalista, traz a marca da contraditoriedade entre humanização e alienação. Na medida em que os educadores trabalham com as relações entre a produção histórica da riqueza espiritual do gênero humano e a reprodução dessa riqueza na educação de cada ser humano, o intelectual crítico em educação precisa abordar de maneira dialética as relações entre esses dois processos, mais precisamente, as relações dialéticas entre objetivação histórica do gênero humano e formação social do indivíduo. (DUARTE, 2006, p. 95)

Consciente de ser rápida a passagem por Gramsci, registramos aqui a importância do trabalho coletivo para o autor

O fato de uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato “filosófico” bem mais importante e “original” do que a descoberta, por parte de um “gênio” filosófico, de uma verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais. (GRAMSCI, 1999, p. 96).

Nesse sentido, o trabalho coletivo deve ser escrito, e de maneira geral, a RMEF tem adotado a postura de trabalhar coletivamente nos documentos produzidos, e mais especificamente sobre a EF na EI, o GEIEFEI tem se colocado a frente organizando o debate direcionado a questões que envolvem a área.

No que cabe a EI, de acordo com Santos (2014), esse processo tem acontecido por meio da SME da RMEF que vem oferecendo formações continuadas sobre diferentes abordagens e temáticas, como por exemplo no ano de 2013 que foi enfatizada a discussão sobre a constituição de um currículo para a EI, para posteriormente essas discussões serem sistematizadas por consultores, especialistas, diretores e equipe gestora.

Para esse processo de construção curricular, foram considerados os dois últimos documentos orientadores/norteadores da prática pedagógica elaborados pela própria RMEF nos anos de 2010 e 2012, os quais são: “Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil” (2010) e “Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis” (2012). Sobre a construção e sistematização dos documentos, pontua-se o alinhamento da Diretriz Municipal com as orientações nacionais, porém explicita que:

(...) não há dúvida de que em Florianópolis existem significativos diferenciais no que diz respeito à organização do sistema, ao grau de formação inicial e continuada dos profissionais e, principalmente, em relação ao nível de mobilização alcançado neste coletivo frente a algumas das principais questões e desafios teórico-práticos gerados nos espaços públicos de educação infantil. (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 2).

Podemos dizer que esse nível de mobilização pelo setor da EI foi importante para os primeiros passos da EF na EI na RMEF, pois os documentos municipais supracitados foram orientadores das práticas pedagógicas dos professores que atuaram na EF na EI, entre outras diretrizes (FLORIANÓPOLIS, 1996, 2000a, 2000b, 2004, 2010) como menciona a professora Wendhausen (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 27), uma das integrantes e precursoras do GEIEFEI.

Adentrando aos documentos específicos da EF na EI, pode-se dizer que esses obtiveram influências e contribuições do processo histórico político da capital, pois, em 1993 quando Florianópolis estava sob uma administração de frente popular de

Sérgio Grando (1993-1996),

[...] a orientação no campo pedagógico procurava sustentação, de maneira geral, no materialismo histórico, aproximando a Educação Infantil da Psicologia Histórico-cultural e tentando articular a formação com os conteúdos críticos acerca da função social e política da Educação Física. (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 10).

O governo de Angela Amin (1997-2004) foi marcado pelo discurso da não escolarização da EI e pelos ideais da Pedagogia da Infância que acabaram por influenciar as formações continuadas da EF na EI (FLORIANÓPOLIS, 2016), assim como contribuiu para um aumento significativo dessas formações, sendo decorrente a produção de textos da área⁶.

De modo específico, o ‘Caderno de Educação Física’ é um referencial histórico para área da EF na EI, pois foi o primeiro material sistematizado da área na RMEF e apontou um caminho pedagógico orientador do trabalho.

O documento aborda a EF nas etapas do ensino fundamental e EI e traz, no segundo capítulo, a especificidade da EF na EI. O texto começa pautando sobre a perspectiva de EI, assegurada por meio da Constituição de 1988, que essa etapa é um dever do estado. Sobre a concepção de criança:

concebe a criança como um ser humano em processo de desenvolvimento e que, depende do adulto para mediar suas necessidades de cuidado e educação. A interação com os adultos e com as outras crianças, através do trabalho desenvolvido, é realizada na perspectiva da criança como um (vir a) ser ativo, crítico e autônomo, condições necessárias para constituir-se enquanto sujeito. (GRUPO DE ESTUDOS AMPLIADO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 1996, s/p).

E entre os objetivos da EF na EI, destaca-se "a necessidade de ampliar os conhecimentos da criança, proporcionando-lhe os instrumentos para que ela possa apropriar-se criticamente de cultura sistematizada pela humanidade." (GRUPO DE ESTUDOS AMPLIADO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 1996, s/p).

A seguir, por meio de Vigotski o documento aborda o materialismo histórico dialético, alegando nos avanços da psicologia da aprendizagem, apresentando assim as críticas de Vigotski sobre o desenvolvimento da criança estar determinado por padrões biológicos, genéticos e ambientalista, propondo que as crianças nascem sem características psicológicas e o ambiente determina seu desenvolvimento. Por fim,

⁶ Segundo Wendhausen (2006, p. 19), são: Diretrizes curriculares para Educação Física no ensino fundamental e na Educação Infantil na Rede Municipal de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 1996a); A Educação Física na Escola de Educação Infantil: a construção da história possível (BARRETO, 1998); Infância, Educação Física e Educação Infantil (SAYÃO, 2000); O Fazer Pedagógico do(a) Professor(a) de Educação Física na Educação Infantil (SAYÃO, 2004).

retomam o apoio na teoria sócio-interacionista, a qual leva em conta a bagagem histórico-cultural da criança, traçando interdependências psicointelectuais com relações histórico-sociais (GRUPO DE ESTUDOS AMPLIADO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 1996, s/p).

Com este conceito, Vigotsky infere que a aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que avançam na medida que a criança estabelece interações com as pessoas em seu ambiente, tanto adultas quanto outras crianças que estão em diferentes níveis de desenvolvimento. Portanto, a aprendizagem significa um processo fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas da espécie humana (GRUPO DE ESTUDOS AMPLIADO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 1996, s/p).

No próximo tópico do documento, intitulado '*Fazendo história: a Educação Física da escola para a “pré-escola”*', se encontra uma apresentação histórica da EI de forma geral e em Florianópolis em 1976, onde a inserção da EI foi instituída por meio de um programa de baixo custo, com o objetivo de suprir assistência de alimentação, saúde e educação para crianças socialmente desfavorecidas, e consequentemente, diminuir a reprovação em massa que havia no primeiro ano do antigo 1º grau. Instituiu-se aí a 'pré-escola' (GRUPO DE ESTUDOS AMPLIADO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 1996, s/p).

Não obstante estas questões, a marcada influência que a psicologia do desenvolvimento historicamente exerceu sobre a educação, ratificando inclusive a idéia do "déficit na inteligência" das crianças pobres, alardeava que, instrumentalizando o aspecto psicomotor da criança através de atividades que envolvessem a área motora, haveria uma possibilidade maior de sucesso na alfabetização. (GRUPO DE ESTUDOS AMPLIADO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 1996, s/p, destaque do próprio texto).

Com a chegada na década de 1980 do fenômeno psicomotricidade, o desenvolvimento/aprendizagem motora passa a ser incorporado ao discurso pedagógico na EI, e nesse caso, apropriados pelos profissionais da EF os quais,

Com uma formação fortemente influenciada pelo modelo do esporte de rendimento e sem possuírem conhecimentos mais específicos acerca do trabalho com crianças da faixa etária de 0 a 6 anos, fez-se necessário uma série de ações por parte da coordenação de Educação Infantil e coordenação de Educação Física no sentido de minimizar as dificuldades enfrentadas pelos/as docentes. (GRUPO DE ESTUDOS AMPLIADO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 1996, s/p).

Por meio de concurso público a partir de 1987, o debate sobre a área da EF na EI se intensificou em torno das especificidades da educação de crianças de 0 a 6 anos "que estão permeadas tanto pelos documentos produzidos pela rede como também por suas experiências singulares construídas particularmente ou coletivamente e

influenciadas por tendências como a psicomotricidade, desenvolvimento/aprendizagem motora, e a recreação" (GRUPO DE ESTUDOS AMPLIADO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 1996, s/p).

Segundo Vieira e Medeiros (2007), o documento trouxe apontamentos sobre três abordagens da EF para o ensino fundamental que costumeiramente eram desenvolvidos: o desenvolvimento motor, psicomotricidade e recreação. No entanto, os autores pontuam que essas abordagens acabavam por influenciar e dirigir aquilo que também acontecia na EI.

O curioso é que no mesmo documento também existia a proposição de superação dessas abordagens para a EF e apontava para uma linha mais crítica e humana, sob a luz de importantes concepções da área pedagógica da EF brasileira, como por exemplo, a abordagem crítico superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992) e a abordagem crítico emancipatória (KUNZ, 1991) que em seus delineamentos consideravam a necessidade da criança compreender “[...] seu próprio movimento como marca pessoal, como histórico e como parte da produção da humanidade – fenômenos da cultura de movimento/corporal já sistematizados.” (FLORIANÓPOLIS, 1996, apud VIERA; MEDEIROS, 2007, p.63).

Mas esse caminho muitas vezes contraditório faz parte do histórico da EF, que por muito tempo teve seus eixos teórico-metodológicos e epistemológicos ancorados nas três abordagens supracitadas e que são pautadas na dualidade do ser humano (intelecto/movimento, corpo/mente). A vinculação do modelo escolar trata a EF como disciplina, com atividades demarcadas pelo tempo e espaço; essas atividades têm um fim em si mesmas, não cabendo no trabalho pedagógico na EI (SAYÃO, 1996).

Outra questão abordada por Sayão envolve as dificuldades sobre o papel da professora de sala da EI tais como: questão financeira relacionada ao salário; questão de menor escolaridade das professoras de sala em comparação com as de EF; necessidade de superação do espaço físico semelhante ao escolar (sala de aula); necessidade de um currículo específico para EI; “disponibilidade corporal” das professoras que atuam nessa etapa, considerando as interações e as situações pedagógicas. Segundo a autora, esses e outros conflitos contribuíram para as divergências e obstáculos que profissionais da EF encontraram (encontram) em suas trajetórias nas unidades de EI (SAYÃO, 1996).

Todavia, com a evolução nas discussões na RMEF sobre o lugar da EF na EI, houveram maiores debates para se propor algo que tivesse uma identidade e, esse movimento foi impulsionado pela criação do GEIEFEI em 2004, pois a partir deste marco, a EF na EI passou a traçar e escrever o próprio caminho num movimento coletivo dentro da RME, contando com as importantes contribuições advindas das formações continuadas.

Desde então o GEIEFEI realizou diversas ações em busca de compreender melhor a realidade docente, realizar estudos e produção de conhecimento para amparar as discussões e proposições. Assim, foram realizados encontros com professores, oficinas práticas (sobre construção de brinquedos, cantigas de rodas, danças populares, esportes), produção de materiais pedagógicos como o *DVD Cirandas*, entre outras ações acerca do trabalho pedagógico da EF na EI, como a produção do documento orientador de práticas pedagógicas: *A Educação Física na Educação Infantil da RMEF* (FLORIANÓPOLIS, 2016).⁷

Sobre esse último documento (FLORIANÓPOLIS, 2016), é interessante apresentá-lo, pois ele se subdivide em três partes. A primeira parte comporta a introdução e a estrutura do documento, onde é apresentado e anunciado que trata-se de um documento de reflexão coletiva e que "entende-se como um retrato das discussões em andamento, não como um definitivo formato." (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 7).

Já na segunda parte, a ênfase é dada na construção histórica sobre a EI em Florianópolis, datada de 1976 em sua abordagem assistencialista. Tem-se como uma grande referência os estudos de Sayão (1996) sobre as perspectivas teórico-metodológicas que conduziram o trabalho dos professores de EF na EI, durante os anos de 1982 e 1995, destacando que "poderiam ser reunidas em torno dos interesses da psicomotricidade, da recreação e da aprendizagem motora, oferecendo para as práticas caráter compensatório, preparatório e instrumental" (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 11).

⁷ Esses e outros materiais estão disponibilizados por meio de relatos/fotos/textos no sítio do blog do GEIEFEI, o qual estava ativo desde 2011 porém, os registros eram realizados por bolsistas do curso de EF da UFSC os quais acompanhavam os encontros. Registra-se a presença da última bolsista em 2016, resultando numa diminuição significativa das postagens nos anos de 2017 e 2018 e ausência de ações no blog a partir do ano de 2018 até o momento (<http://efinfantil.blogspot.com/> último acesso em 3 de março de 2021).

Em continuidade há o destaque para os avanços das discussões e surgimento do GEIEFEI e apresenta-se os aspectos legais que orientam e condicionam as aulas de EF. Ainda nesta parte adentra-se no item que diz respeito a organização do tempo e espaço das professoras e professores de EF que atuam na EI, e então, é abordada a Pedagogia da Infância e as preocupações sobre a necessidade dos professores se engajarem e participarem das discussões acerca dos projeto pedagógicos, projetos coletivos, reuniões, grupos de estudos, entre outros (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 16).

Como decorrência desse processo de se fazer presente é mencionada a ideia que se tem de corpo e de EF para que o professor possa se posicionar a respeito:

[...] o papel do professor de Educação Física na Educação Infantil não é reforçar esses valores e práticas fortemente difundidos na nossa sociedade. O espaço/tempo pedagógico é o *locus* privilegiado de resistência, reflexão e transformação do próprio professor e dos sujeitos envolvidos. (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 16).

Ao encontro disso, traz-se as estratégias de ação pedagógica articuladas com os Núcleos de Ação Pedagógica (NAPS), que são eixos norteadores que compõem as Diretrizes Pedagógicas da EI na RMEF.

Dialogando com a especificidade da Educação Infantil e a partir dos eixos brincadeira, linguagens, interação, podemos indicar algumas orientações de práticas para o trabalho realizado por professores (as) de Educação Física na Educação Infantil. Tais práticas e formas de organização dessas mesmas práticas são materialização de conhecimentos próprios da Educação Física, muitas vezes em diálogo e na fronteira com outras áreas (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 18).

Para tanto, vêm a seguir os relatos de experiência de professores da EF que atuaram na EI. Nesses relatos encontramos práticas pedagógicas com propostas de conteúdos que ampliam o repertório da cultura corporal das crianças e servem como situações exemplares, entre elas: danças, cirandas, esportes, jogos, práticas circenses, ginástica, manifestações da cultura popular.

Sobre a abordagem epistemológica e teórico-metodológica, nos chama atenção a não menção no documento das contribuições da teoria histórico-cultural, as quais permeiam também os documentos da EI, do ensino fundamental na RMEF e que, como pudemos ver anteriormente (GRUPO DE ESTUDOS AMPLIADOS de EDUCAÇÃO FÍSICA, 1996), fez parte do processo de reflexão da área da EF na EI. Contanto, referências a Vigotski foram encontradas nos relatos de experiências das professoras.

Cabe mencionar que esses seis relatos foram todos produzidos por professoras que pertenceram ao GEIEFEI no momento das execuções das práticas pedagógicas e suas escritas, nos demonstrando a efetiva participação do coletivo, na construção do documento e também certa influência demonstra uma consciência em nível político atrelada a especificidade da prática pedagógica (SAVIANI, 2008).

Essa perspectiva de participação na construção de documentos orientadores envolve uma apreensão de significados e compreensão de si e da práxis a qual se está inserido. Desse modo, compreendemos que para Saviani (2008) a importância de possuir uma visão crítica da prática pedagógica perpassa vincular conteúdos específicos a objetivos sociais mais amplos.

Diante disso podemos considerar que o GEIEFEI realiza esforço de traçar direções à construção e efetivação do vínculo entre educação e política, ao reconhecer de forma realista (SAVIANI, 2008, p. 70) as condições atuais e a necessidade de superação da sociedade de classes.

Percebemos então o espaço coletivo como um solo fértil para discussões e encaminhamentos que passam de atos arbitrário, mecânico e casual para consciente e crítico. Nesse contexto/processo, que leva em consideração a autoconsciência histórica e política.

Sob a luz dessas referências voltamos a atenção para as recentes discussões sobre a nova versão da BNCC, a qual vem tomando os espaços entre os pares nas formações continuadas da RMEF e também nos encontros do GEIEFEI. Nos perguntamos como foi e como está sendo a visão e participação das/os professoras/es de EF na EI da RMEF - participantes ou não do GEIEFEI - acerca da implementação da BNCC, sobretudo,

[...] se as redes e escolas têm autonomia na construção de seus projetos, é preciso que tenham a oportunidade de discutir seus documentos curriculares e buscar aquilo que mais se adequa a cada realidade. Para tanto, a formação dos professores e demais profissionais da educação é elemento essencial para a qualificação destas discussões e para a tomada de decisões de maneira consciente e democrática. (MERLI, 2019, p. 182).

Essas discussões e organizações dos professores se dão no chão da escola pública e democrática e possuem efetivas consequências, como a abertura para enfrentamentos e diálogos entre secretarias e professoras/es que culminam em construção de documentos, sem perder de vista a prática pedagógica, como nos alerta Saviani (2008).

2.2 A BNCC E A EDUCAÇÃO FÍSICA

Embora esta política pública educacional seja recente, a ideia de se ter uma base comum já existe há alguns anos, pois do ponto de vista da trajetória histórica, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 já a mencionavam como possibilidade. O artigo 210 da Constituição, diz respeito à fixação de "conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum (...)" e o artigo 26⁸ da LDB apresenta que:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996).

Neste sentido, a BNCC está em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE) e "orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)" (BRASIL, 2018, p. 7).

Embora já houvesse indicativos da necessidade de uma base e da proposição de um documento, a primeira versão veio a público em 2015 e apresentou as etapas educacionais da Educação Infantil ao ensino fundamental e na quarta e última versão, houve a inserção do Ensino Médio. Em 2016 o Ministério da Educação (MEC) à frente da BNCC, apresentou o documento como aquele que daria a oportunidade de 'salvação' em relação ao aparentemente indesejável posicionamento dos alunos brasileiros avaliados pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) em 2015, ou seja, o ministro Mendonça Filho (2016, s/n), cita em entrevista disponível no site do MEC⁹, a BNCC como uma das principais prioridades para reverter o resultado: "essa Base vai possibilitar (...) especialmente aos municípios, ter um foco no conteúdo homogêneo e que seja mais efetivo no ponto de vista de aprendizagem para as crianças do país. Atende a educação básica desde a educação Infantil".

Entre a apresentação de diferentes versões, a troca de grupos a frente do documento, as consultas públicas e um debate acelerado em âmbito nacional, a BNCC foi aprovada:

⁸ Redação modificada pela Lei nº 12.796, de 2013 - acrescentou-se 'Educação Infantil' e modificou a palavra 'clientela' por 'educandos'.

⁹ <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=42741>. Acesso em 12 de jan 2020.

A aprovação pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) da quarta versão da base, e sua homologação pelo Ministério da Educação (MEC), ocorreu em dezembro de 2017, mas seu processo de elaboração teve início em outubro de 2015. De lá para cá, foram realizadas diversas ações como: estudos dos currículos em vigor, consultas públicas e seminários estaduais. (MERLI, 2019, p. 174).

Desde sua primeira versão, em 2015, a BNCC recebeu críticas e questionamentos sobre sua existência e sobretudo seu conteúdo, sendo que uma das principais vozes que articulam o movimento de resistência à BNCC é a Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED)¹⁰. Também pudemos encontrar por meio de notas de repúdio, outras instituições contrárias ao documento, assim como entidades identificadas por seus posicionamentos críticos diante do documento:

Para além das pessoas que individualmente se cadastraram, na plataforma *on-line*, escolas e outras entidades inseriram seus comentários e sugestões, elaboraram pareceres e documentos a respeito. A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPed), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Sociedade Brasileira de Física, Associação Brasileira de Currículo (ABDC) E A ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA (ANPUH) ESTÃO ENTRE AS MUITAS ENTIDADES QUE ELABORARAM RESENHAS CRÍTICAS DO DOCUMENTO. O Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) também não ficou atrás: redigiu e encaminhou ao MEC um posicionamento sobre o texto de Educação Física e participou de uma reunião com o diretor da Secretaria de Educação Básica do MEC. (NEIRA; SOUZA JÚNIOR, 2016, p. 192).

E, de acordo com Pereira e Evangelista (2019, p.72) a sua terceira versão recebeu críticas da

Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação (ANFOPE, 2017) e da Central Única dos Trabalhadores (CUT, 2017), evidenciando o descontentamento de parte dos professores e de entidades sindicais, além de manifestações de grupos de extrema direita ligados à Frente Parlamentar Evangélica do Congresso Nacional (PERON, 2016).

Assim, pode-se dizer que desde a sua primeira versão em 2015, o Conselho Nacional de Educação (CNE) realizou audiências e consultorias públicas. Segundo Cássio (2017), em seus estudos iniciais sobre a participação na construção da BNCC: a primeira versão conteve uma consulta pública digital, a segunda versão teve vinte e sete seminários estaduais e por fim, a terceira versão contou com cinco consultas públicas até a publicação do estudo do autor.

Contudo, Cássio (2017) apresenta a contestabilidade de 12 milhões de

¹⁰ Nota de repúdio: <https://www.anped.org.br/news/nota-da-anped-sobre-entrega-da-terceira-versao-da-base-nacional-comum-curricular-bncc-ao>

participantes na construção da BNCC como anúncio celebratório do MEC e institutos empresariais como a Fundação Lemann, os quais defenderam que a BNCC foi escrita por meio democrático, com a participação de todos. Ao buscar sobre esses dados oficiais, não conseguimos acesso via site¹¹ do governo.

Embora nenhum dos relatórios divulgados pelo MEC explice a metodologia do cálculo do total de “contribuições”, ao somar tudo aquilo que os relatórios dos diferentes componentes curriculares denominam “contribuição” para os 1.712 objetivos de aprendizagem, da Educação Infantil ao Ensino Médio, se obtém o valor 12.095.795. A palavra “contribuição” é utilizada de modo indistinto para respostas a perguntas de múltipla escolha e para sugestões de intervenções no texto. Isso significa que um contribuinte único que tenha interagido, por exemplo, com os 279 objetivos relacionados ao componente curricular Língua Portuguesa (entre Ensino Fundamental e Médio) — e, eventualmente, clicado “concordo plenamente” com a clareza e a pertinência/relevância dos mesmos — terá contribuído, segundo o cálculo do MEC, 279 vezes com a consulta (efetuando, a rigor, 558 cliques nos questionários). Dois cliques, uma contribuição. (CASSIO, 2017).

Este cenário nos apresenta a posição de que a BNCC trata-se de um documento que colocou à mostra a avançada apropriação das fundações privadas, por meio do autodenominado Movimento pela Base¹², sobre a construção e implementação desta política pública, anunciando que “à guisa de uma síntese parcial, os neoliberais ou ultraliberais podem prescindir da democracia para fazerem valer os seus interesses” (DANTAS, 2019, p. 53).

Ainda em tempos de Dilma, os reformadores se organizaram no chamado Movimento pela Base, com cobertura financeira da Fundação Lemann. A terceira versão da base, agora divulgada, não esconde sua relação com este grupo, pois no próprio documento se pode ler “Com apoio do Movimento pela Base”. Membros deste grupo defendiam que a BNCC deveria ser feita por um órgão independente do governo e sua organização na forma de um Movimento, visava influenciar as políticas de definição da BNCC, pois não estavam no governo. (FREITAS, 2017, s/p).

Neste ínterim, cabe mencionar que assim como em outros locais e até mesmo em decorrência do processo de globalização e das relações econômicas estabelecidas, a educação pública brasileira vem coexistindo desde a década de 1990 com a questão da privatização e financeirização (PESSOA, 2018). Essas ações se materializam, se projetam e intensificam também por meio de políticas públicas, como é o caso da atual BNCC e acabam por atrelar uma nova lógica estabelecida junto ao Estado e a parceria público-privado, bem como a criação de movimentos

¹¹ <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-construcao-da-base>. Último acesso em 21 jan 2020.

¹² <http://movimentopelabase.org.br/>

empresariais.

Vale observar que a presença e atuação de uma grande quantidade de associações empresariais deve ter favorecido a velocidade com que foi realizada uma profunda contrarreforma – de cunho empresarial – no Estado brasileiro, entre 1995 e 1998, sob o comando de Bresser Pereira, ainda no primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso. Naquela reforma, abria-se explicitamente a possibilidade do financiamento público a entidades privadas (com e sem fins lucrativos), através de ‘parcerias público-privadas’ (...) A criação do movimento empresarial *Todos pela Educação-TPE* – realizou uma centralização com teor classista das pelas múltiplas entidades também empresariais atuantes na educação, chegando a definir a própria política educacional para o setor público, em âmbito federal. (FONTES, 2018, p.8-12).

Considerando este cenário, e entendendo que a parceria público privada na educação não é tão recente, situamos que houve uma ruptura político ideológica no processo de construção da BNCC pois, no ano de 2016, houve o golpe institucional na presidenta eleita Dilma Rousseff (Partido dos Trabalhadores - PT), e então o presidente Michel Temer (Movimento Democrático Brasileiro - MDB) e sua equipe responsável pelo documento deslegitimaram muito do processo até então desenvolvido e fez-se valer outra perspectiva ao documento. Sobre isso,

A ascensão de um governo de corte fortemente conservador aliado ao aprofundamento de uma política fiscal de forte restrição orçamentária praticamente colocou fim às iniciativas que estavam em curso. Isso ocorre juntamente com a promulgação pelo CNE da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação infantil e ensino fundamental (BRASIL, 2017a, b, c) e, posteriormente, também para o ensino médio. (CAMPOS; DURLI; CAMPOS, 2019, p. 171).

Dentro dessa lógica, a pedagogia da competência vem tomando espaço e está claramente posta na BNCC, pois no início do documento são estabelecidas as 10 competências para todas as etapas da educação básica, como mostra o quadro 1:

Quadro 1- Competências gerais da educação básica

- | |
|---|
| 1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. |
| 2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. |
| 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. |

- | |
|---|
| 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. |
| 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. |
| 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. |
| 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. |

Fonte: Brasil (2018, p. 9).

Ramos (2001) menciona que as competências se referem a um modelo de ensino técnico e profissionalizante, sendo então atreladas aos processos de produção capitalista e, consequentemente, à preparação daquilo que chamou de ‘novos’ trabalhadores.

[...] em vez de se partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se de situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações. (RAMOS, 2001, p. 221).

Nessa linha, é abordada a qualificação profissional como objetivo do ensino a partir de três dimensões: conceitual, social e procedural. No entanto, neste processo mencionado, as duas primeiras perdem o valor e ganha destaque aquela que diz respeito aos saberes tácitos. Assim, a dimensão procedural toma maior espaço e a “competência expressaria coerentemente essa dimensão, pois, sendo uma noção originária da psicologia, ela chamaría a atenção para os atributos subjetivos mobilizados no trabalho, sob a forma de capacidades cognitivas, socioafetivas e psicomotoras.” (RAMOS, 2002, p. 402).

Tendo a BNCC promovido a pedagogia das competências, esse debate tornou-se contemporâneo, porém, não é algo recente, pois Ramos (2002) menciona que já no governo de Fernando Henrique Cardoso (Partido da Social Democracia Brasileira - PSDB), no início de 1990, essas tendências apareceram e estavam aliadas, de maneira mais enfática, à educação profissional.

[...] no âmbito das relações de trabalho, o enfraquecimento do conceito de qualificação pela competência pode levar à desfiliação dos trabalhadores do frágil sistema de regulações sociais deste país; no âmbito educacional, as apropriações apressadas e limitadas desta noção podem reduzir a educação profissional a práticas voltadas para formações restritas, num triste recuo a princípios educacionais considerados superados pelo debate educacional crítico das últimas décadas. (RAMOS, 2002, p. 403).

No mesmo caminho, Kuenzer (2002) menciona que já havia indícios dessa ideia na LDB “sem se fazer presente nas diretrizes e parâmetros curriculares do ensino fundamental, aparece como categoria central nas diretrizes curriculares para o ensino médio, para a educação profissional e para a formação de professores.” (KUENZER, 2002, p. 01).

De certa forma, a BNCC continua com um processo que teve início na década de 1990, porém apresenta a proposta de uma maneira muito mais enfática e dentro da especificidade da área da Educação infantil. Há autores que legitimam as duas primeiras versões da BNCC, no que desrespeito ao conceito a acúmulo da área:

Reconhecemos, respeitosamente, a qualidade da escrita da proposta da educação infantil, da seriedade pela qual a equipe de especialistas se dedicou a ela na versão preliminar, e, ainda, sua diferença qualitativa do restante do documento da BNCC. Entretanto, o fato de a Base se submeter ao conceito de competência e meritocracia na perspectiva neoliberal permite questionar seu valor histórico para a construção de uma educação infantil de qualidade na esfera dos direitos sociais da maioria da população. (BARBOSA, 2019, p. 87).

Diante da perspectiva traçada na BNCC e apoiada na LDB e na Constituição Federal, as quais pontuam sobre a importância da educação para tornar cidadãos aptos ao mercado de trabalho, pode-se dizer que o estudo de Saviani (2016) chamou a atenção para principal função da BNCC em relação a avaliação

Considerando a centralidade que assumiu a questão da avaliação aferida por meio de testes globais padronizados na organização da educação nacional e tendo em vista a menção a outros países, com destaque para os Estados Unidos tomados como referência para essa iniciativa de elaborar a “base comum nacional curricular” no Brasil [...] (SAVIANI, 2016, p. 75).

A posição firmada na BNCC é atravessada pela pedagogia das competências e aponta consequências para o modo de ver, fazer e avaliar na educação que destoam do que, sob a luz de Gramsci, Saviani apresenta como o objetivo da educação:

[...] conduzir cada indivíduo até a condição de ser capaz de dirigir e controlar quem dirige. Fica claro que tal objetivo não poderá ser atingido com currículos que pretendam conferir competências para a realização das tarefas de certo modo mecânicas e corriqueiras demandadas pela estrutura ocupacional concentrando-se na questão da qualificação profissional e secundarizando o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania, tal como se evidencia na proposta divulgada pelo MEC sobre a base nacional comum curricular. (SAVIANI, 2016, p. 82).

Todo este movimento que está por trás e que de certa forma fomenta as políticas públicas educacionais, acaba por trazer conflitos de grupos, de valores e de olhares para as propostas de educação para a constituição de uma sociedade. Se em escala nacional isso ficou evidente, (a discussão e implementação deste documento nas mais diferentes perspectivas), no município de Florianópolis não foi diferente e trouxeram discussões, proposta de formação, organização de classes, agrados e desagrados.

Contudo, cabe dizer que a realidade da EI se faz diferenciada no que tange a BNCC. É tratada em um capítulo específico o histórico dessa etapa da educação básica, e sua importância e legitimidade mesmo que tardia, por meio de marcos documentais, como a Constituição Federal de 1988, em que lê-se: "o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a 6 anos de idade torna-se dever do Estado" (BRASIL, 2018, p. 35) e, posteriormente a LDB:

[...] LDB, em 1996, a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica, situando-se no mesmo patamar que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. E a partir da modificação introduzida na LDB em 2006, que antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade, a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de zero a 5 anos. (BRASIL, 2018, p. 35).

Ainda apresenta a Emenda Constitucional nº 59/2009¹³, que visava garantir a obrigatoriedade da Educação Infantil para crianças de 4 e 5 anos e, por fim, essa obrigatoriedade foi incluída em 2013 na LDB, fazendo com que a matrícula de todas as crianças nessa faixa etária seja obrigatória (BRASIL, 2018). Logo, como objetivo das instituições de Educação Infantil, a BNCC propõe que,

[...] as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. (BRASIL, 2018, p. 36).

Nesta parte a BNCC apresenta resumidamente a história dos princípios propostos pelos documentos oficiais sobre a EI no Brasil, porém notamos a ausência

¹³ BRASIL. Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de novembro de 2009, Seção 1, p. 8. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 23 mar. 2019.

do Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998). Esse referencial teve como objetivo ser “(...) um guia de orientação que deverá servir de base para discussões entre profissionais de um mesmo sistema de ensino ou no interior da instituição, na elaboração de projetos educativos singulares e diversos” (BRASIL, 1998, p. 9).

O conjunto de documentos possui três volumes¹⁴, divididos em: (1) volume um, que apresenta a organização do RCNEI, explana sobre o perfil profissional e da instituição de EI e seu projeto educativo; (2) volume dois, que traz aspectos sobre a aprendizagem, objetivos e conteúdos divididos por faixa etária, além de orientações gerais para o trabalho docente na EI e; (3) volume três, que aborda a relação da criança, conceitos, conteúdos, orientações didáticas e objetivos de seis áreas do conhecimento: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática.

Algumas pesquisas, como por exemplo a de Barbosa (2015), consideram que a estrutura do RCNEI esteve presente nos projetos políticos pedagógicos das escolas mesmo 20 anos depois de sua publicação, mostrando o seu impacto no delineamento daquilo que vem sendo realizado no âmbito da EI:

A permanência do discurso dos RCNEI deve-se ao fato de apresentarem um conceito de escola, de ensino, de conteúdo, de ação docente, muito próximo à compreensão tácita de escola convencional, ou seja, uma compreensão impregnada pelas vivências escolares dos docentes, gestores e famílias. (BARBOSA, 2015, p. 189).

Posteriormente ao RCNEI houve a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) em 2009:

Em 2008, a Coordenação Geral de Educação Infantil do MEC e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) firmaram um convênio de cooperação técnica para a articulação, a fim de que pudessem debater sobre o currículo da Educação Infantil. Dessa parceria surgiram novos documentos, entre eles as “Práticas Cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares” (MEC/COEDI, 2009). Em seguida foram lançados os “Subsídios para as Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica” (MEC, 2009). A partir dessa proposta, organizou-se uma comissão de especialistas da EI para elaborarem as DCNEIs, estabelecidas pela Resolução no 5, de 17 de dezembro de 2009. (BARBOSA, ALCÂNTARA, 2019, p. 36).

Por sua vez, a BNCC segue as DCNEI referentes à concepção de criança e traz a ideia da criança como:

[...] sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca,

¹⁴ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>.

imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

Portanto a BNCC, por meio das DCNEI (BRASIL, 2009), se aproxima timidamente da Sociologia da Infância na qual a criança deixa de ser vista como o ‘ser que está por vir’ para ser compreendida em ‘ser que é’. Ou seja, “esse entendimento pressupõe a análise dos mundos infantis a partir da sua própria realidade, da auscultação da linguagem da criança e da compreensão das suas culturas de pares” (MELLO, 2016, p. 134), embora caiba o registro que na BNCC essa dimensão não é aprofundada.

De maneira pontual, como dito anteriormente, a Sociologia da Infância traz a prerrogativa da construção social na qual as crianças são vistas como sujeitos de direitos, sujeitos políticos e, então, pertencentes ao rol de cidadãos. Nesta perspectiva, ser criança não se trata apenas de uma ‘fase de vida’, mas de sujeito em sua concretude, sendo sua existência marcada pelas relações de gênero, etnia, raça, classe social, entre outros.

Ao se evidenciar a presença da Sociologia da Infância na BNCC, mesmo que sútil e por intermédio das DCNEI, supõe-se que as reflexões que suscitam desse processo são decorrentes da forma como essa política pretende dar vazão para esses princípios ao ser implementada/implantada.

Esses fatores colaboraram para vermos e estudarmos a criança e a infância como ator/sujeito social e cultural de direitos. Porém, mesmo com o avanço de políticas públicas e a ligação com a sociologia da infância, foram e ainda são os adultos que falam e escolhem pelas crianças, desde as pesquisas por estatísticas até as instituições que insistem em moldar crianças em categoria de alunos (NARODOWSKI, 1999).

Se faz necessária a reflexão constante sobre essas atitudes como diz no direito à participação da Convenção dos Direitos das Crianças (1989) e como nos mostram os autores Sarmento e Ferreira (2008), quando apontam para uma nova maneira metodológica de produção de conhecimentos acerca da infância e das crianças.

O que aproxima a BNCC da Sociologia da infância é a citação das DCNEI que trouxemos acima, quando se refere à concepção de criança, pois, ‘sujeito de direitos’ que ‘produz cultura’ e ‘constrói conhecimento’ são aspectos fortemente considerados nessa abordagem.

[...] deste modo, não são apenas os adultos que intervêm junto das crianças, mas as crianças também intervêm junto dos adultos. As crianças não recebem apenas uma cultura constituída que lhes atribui um lugar e papéis sociais, mas operam transformações nessa cultura, seja sob a forma como a interpretam e integram, seja nos efeitos que nela produzem, a partir das suas próprias práticas (a arte contemporânea, por exemplo, ilustra bem os efeitos das expressões infantis integradas no imaginário colectivo). (SARMENTO, 2008, p. 15).

Mais adiante, a BNCC se distancia dessa noção quando, por meio dos campos de experiência, propõe os quadros de objetivos de aprendizagem, que segundo o documento, é pautado em dois eixos estruturantes: a interações e a brincadeira; assegurados pelos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se (BRASIL, 2018).

Os campos de experiências são cinco denominados em: 1) O Eu, o Outro e o Nós, 2) Corpo, Gestos e Movimentos, 3) Traços, Sons, Cores e Formas, 4) Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação, 5) Espaço, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações. A figura 1 ilustra o campo de experiências que pode ser atrelado ou confundido com a EF, bem como seus objetivos, postos na BNCC.

Figura 1- Corpo, Gestos e Movimentos

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS”

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01CG01) Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos.	(EI02CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.	(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.
(EI01CG02) Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes.	(EI02CG02) Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.	(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.
(EI01CG03) Imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais.	(EI02CG03) Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.	(EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.
(EI01CG04) Participar do cuidado do seu corpo e da promoção do seu bem-estar.	(EI02CG04) Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo.	(EI03CG04) Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência.
(EI01CG05) Utilizar os movimentos de preensão, encaixe e lançamento, ampliando suas possibilidades de manuseio de diferentes materiais e objetos.	(EI02CG05) Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros.	(EI03CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.

Fonte: Brasil (2018, p.47).

Para Campos, Durli e Campos (2019), esta ideia de campos de experiências traz uma noção paradoxal, pois se apresentam como abertos ao mesmo tempo em que existe um fechamento dos objetivos comportamentais para cada faixa etária, como se pode analisar na figura 1. A maneira de prescrição sequencial de atividades divididas em etapas

[...] pode conduzir a uma perda da noção de totalidade do processo, sequenciando-se o conhecimento de modo cartesiano, induzindo à noção de que na creche se pode aceitar leigos no lugar dos professores e que a formação ao nível do ensino superior é desnecessária [...] (BARBOSA, 2019, p. 86).

Nesse caso, as proposições da BNCC se distanciam do aprofundamento teórico e dos conteúdos a serem trabalhados na EI.

À concepção (neo)liberal de sociedade articula-se o projeto educativo subjacente à BNCC, que no particular contexto da Educação Infantil expressa-se a partir do ideário anti-escolar. É nítida tanto no texto da BNCC quanto do

documento complementar em análise a opção por não utilizar os termos escola, ensino, aluno, aula. “Não se trata de pensar em *aulas* de educação física na educação infantil” (FUNDAÇÃO SANTILLANA, 2018, p. 34, grifo nosso), alerta o capítulo dedicado ao campo “corpo, gestos e movimento”. “Atitudes como a de transmissão de conhecimentos já sistematizados na cultura que deverão ser aprendidos pelas crianças também precisam ser superadas”, orienta o texto introdutório (p. 8). (PASQUALINI; MARTINS, 2020, p. 433)

As autoras acima se baseiam na psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica e partem da premissa de que o “desenvolvimento humano subjuga-se às condições de vida e de educação que sustentam a relação entre sujeito e objeto, ou, mais precisamente, à qualidade das mediações que pautam a relação entre indivíduo e entorno cultural.” (PASQUALINI; MARTINS, 2020, p. 437). Nesse sentido compreendem que tanto os bebês que traçam relações com objetos e instrumentos assim como as crianças pequenas que já realizam a brincadeira protagonizada, a cultura tem papel fundamental, pois, tanto os objetos e as representações sociais presentes nas brincadeiras partem da relação social e cultural.

Nesse viés, e em diálogo com a teoria da sociologia da infância, apontamos para o esvaziamento do conteúdo em relação à infância, a qual não é considerada pela BNCC “uma construção histórica, um grupo social oprimido e uma ‘condição social’ - grupo que vive condições especiais de exclusão social” (SARMENTO, 2008, 17). E para tanto, necessita de atenção, seja por estudos ou ações práticas que contribuam para a visibilidade e construção do conhecimento no campo da educação infantil. Para Sarmento,

A existência de um grupo que é socialmente subalterno devido a sua condição etária é, por consequência, essencial à definição da infância. Existe infância na medida em que, a historicamente a categoria etária foi constituída como diferença e que essa diferença é geradora de desigualdade (SARMENTO, 2008, p. 7).

Conforme o exposto, é possível de se dizer que a ideia de codificação utilizada na BNCC é, ao mesmo tempo, uma inovação comparada às políticas curriculares anteriores (Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais, Referências Curriculares dos estados e municípios), mas que não deixa de estar atrelada à uma forma de avaliação que, segundo a BNCC, a/o docente terá que seguir na EI.

Contudo, nesse processo de disputa pelo currículo na Educação Básica, os reformistas empresariais têm conseguido levar vantagem, sobretudo, agrupados no movimento Todos pela Educação (TPE), sintetizando a agenda do capital e a defesa de competências básicas e metas de desempenho por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), além de

processos de avaliação centralizados (avaliações em larga escala). Isso significa ainda redução do aporte de investimentos públicos na Educação Básica e o aumento do controle do trabalho docente. (DANTAS, 2019, p. 57).

Essas particularidades na BNCC não podem ser tratadas como acasos, fazem parte da intencionalidade de organizações que participaram e estiveram presente em todo processo de sua construção.

Tal prescrição tem por base critérios de monopólios empresariais, dissimulados na forma de organizações desinteressadas; nesta perspectiva, o professor tende a ser reduzido a um executor de atividades. A ideia de **professor gerenciado** corresponde a uma face cruel da docência, circulando no âmbito de OM, de institutos burgueses, de ONGs, do Estado e da NE¹⁵. (PEREIRA; EVANGELISTA, 2019, p. 83, grifo da autora).

Portanto, cabe aqui mencionar os aparelhos privados de hegemonia, categoria gramsciana que representa grupos organizados, constrói vontades (individuais e coletivas) as quais interiorizam as práticas sociais vigentes como necessária e legítima; no caso da BNCC, influenciada pelos monopólios empresariais citados acima.

De maneira específica, adentrando na EF, cabe dizer que a BNCC não aborda diretamente esta área quando se refere à infância e à EI como um todo, ou seja, em nenhum campo de experiência é mencionada a EF.

A professora Vania Matias de Souza¹⁶, em seu parecer sobre a BNCC, propôs que ao menos houvesse menção da EF na EI em forma de componente curricular. Contudo, esse e outros pareceres que sinalizaram a importância da BNCC pautar a EF na EI, aparentemente foram desconsiderados para a versão apresentada como final.

Especificamente sobre a EF, encontramos menção em alguns dos pareceres e em partes na bibliografia, como no estudo de Mello et. al. (2016) que consideram o campo de experiência ‘Corpo, Gestos e Movimento’ o que mais se identifica com a área e, portanto a forma de compreender como a EF está inserida da EI pela proposta da BNCC. Podemos encontrar certa identificação no parecer de Marta Genú Soares:

No texto do componente curricular Educação Física não há registro de presença do professor de Ed. Física na Educação Infantil que trata o campo de experiência “corpo, gestos e movimentos”, o documento explicita que o

¹⁵ OM: Organizações multilaterais. ONGs: Organizações não governamentais. NE: Nova Escola.

¹⁶ Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Vania_F._Matias_de_Souza.pdf
acessado em 3 de fevereiro de 2021.

componente curricular Educação Física não se articula na organização do trabalho pedagógico. (SOARES, 2016, online)¹⁷.

Particularmente, este campo de experiência adentra na importância do corpo na EI e trata da apropriação etária de gestos e movimentos das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses. Segundo a BNCC, por meio do corpo as crianças "(...) 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" (BRASIL, 2018, p. 41), e sendo assim (...) 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 (BRASIL, 2018, p.41).

O que a BNCC apresenta sobre o corpo não deve ser considerado EF, pois a EF na EI não está limitada a um campo de experiência específico, e sim deveria estar relacionada com todos os campos e organização dessa etapa da educação básica. Porém, mesmo que não contemplada totalmente no Campo de Experiência Corpo Gestos e Movimentos, o fato de alguns autores e pareceristas o relacionarem com a EF se sustenta em sua proximidade com termos da área, pois “destacamos a centralidade do corpo e do movimento humano como elementos chave da prática pedagógica na Educação Física. Por eles, as crianças se comunicam, expressam-se e interagem socialmente.” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 11).

Com as primeiras apreciações e a síntese apresentada do documento, sentiu-se a necessidade de aprofundar a investigação sobre o que a literatura vem produzindo a respeito do assunto.

2.2.1 Evidências de uma pesquisa bibliográfica

Num primeiro momento escolheu-se investigar em periódicos específicos que contemplam produções no âmbito pedagógico da Educação Física e da Educação, a incidência de publicações sobre a BNCC e a EF, mas tendo como foco investigar a

¹⁷ Disponível em :

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Marta_Genu_Soares.pdf.
acessado em 6 de março de 2021.

EI. Assim, três revistas foram selecionadas: Movimento¹⁸, Motrivivência¹⁹ e Retratos da Escola²⁰, as quais trouxeram número de publicação referente a BNCC.

Cada revista está alojada em um site específico; foi feita a busca pelo descritor BNCC ou mesmo Base Nacional Comum Curricular no campo de busca das revistas e das três mencionadas encontrou-se produções na relação BNCC e EF, porém apenas um único artigo que se relacionava BNCC, EF e EI, intitulado “A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e interfaces com a Educação Física”, de autoria de Mello et. al. (2016).

No estudo supracitado, Mello et. al. (2016) analisaram se a segunda versão da BNCC conteve avanços em relação a documentos já existentes como o RCNEI e as DCNEI. Para tanto, eles focaram em categorias que permitiram a interface com a EF, sendo elas: (1) concepção de criança, (2) organização curricular/didática, (3) corpo/movimento e (4) jogos;brincadeiras.

Sobre a primeira categoria, os autores trouxeram que o RCNEI aborda concepção de psicologia da educação pautada em autores como Lev Vigotski, Jean Piaget e Henri Paul H. Wallon e as DCNEI e a BNCC abordam a concepção da Sociologia da Infância trazendo bases teóricas de autores como Manuel Jacinto Sarmento e Willian Corsaro. Os autores consideram um avanço na proposta da Sociologia da Infância, embora mencionem que não se sustenta sozinha e chamam a atenção para a perspectiva interdisciplinar, sobretudo com a proximidade da teoria interacionista de Vigotski (MELLO et al, 2016).

Sobre a terceira categoria, "corpo/movimento", que segundo os autores possuía maior proximidade com a EF, o RCNEI supera a visão biológica, porém enquadra esses termos nos moldes da psicomotricidade, em que o objetivo é oferecer suporte para futuras aprendizagens, visão já superada dentro da área. Nas DCNEI (BRASIL, 2009; 2013) corpo e movimento fazem parte das linguagens, "o sentido empreendido para esses conceitos supera uma interpretação mecânica e biológica, assumindo uma dimensão cultural" (MELLO, et al, 2016, p. 10).

Na BNCC os autores ressaltam o campo ‘corpo, gestos e movimento’ (BRASIL, 2015) e apontam que mesmo havendo avanço em relação aos documentos anteriores,

¹⁸ <http://periodicos.uff.br/revistamovimento/issue/view/1734/showToc>

¹⁹ <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/issue/view/2427/showToc>

²⁰ <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/35>

a BNCC demonstra uma apropriação dos termos no âmbito utilitarista, como se os sujeitos estivessem ausentes dos seus próprios corpos, retrocedendo à uma visão meramente biomecânica, o que conflita com os pressupostos anunciados da Sociologia da Infância: “demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo na participação em momentos de cuidado, brincadeiras e jogos [...]” e “fazer uso de movimentos cada vez mais precisos [...]” (MELLO, et al, apud, BRASIL, 2016, p. 72).

Por fim, na última categoria "jogos;brincadeiras", os autores nos dizem que há reconhecimento sobre o marco legal nos documentos, que esses sinalizam sua importância na infância como um direito e necessidade da criança para o desenvolvimento integral, mas que trazem abordagens distintas do tema. O RCNEI aborda jogos;brincadeiras como um meio para a aprendizagem, valorizando seu aspecto motor e reconhece o papel do professor na contribuição para enriquecer as brincadeiras e jogos das crianças.

As DNCEI, segundo Mello et al. (2016, p. 141), apresentam que o documento traz a categoria como “forma de expressão da linguagem corporal” e a “criança como sujeito ativo, protagonista e produtor de cultura”. Dessa forma, as DNCEI valorizam o jogo e a brincadeira como objeto e a criança como protagonista de seus jogos e brincadeiras, atribuindo seu contexto social às práticas. E a BNCC, segundo os autores, traz os elementos jogos e brincadeiras como direito de aprendizagem pela sua importância cultural e lúdica. Os termos aparecem dentro da categoria “corpo, gestos e movimento”, onde permitem sentidos por meio da expressão corporal, proporcionando o conhecimento de si e do mundo.

Devido à escassez de artigos encontrados nesta busca preliminar e para dar continuidade ao fato de compreender o que a literatura apresentava como debate sobre a EF na EI e a relação com a BNCC, optou-se por realizar uma busca em quatro bases de dados: *Web of Science* (*WoS*), EBSCO, Catálogos de Teses e Dissertações da CAPES e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (*BDTD*).

Essas bases foram selecionadas por compreender que a *Web of Science* traria indicativos de revista com escopo da EF, mas que contemplasse os aspectos pedagógicos da área, assim como a EBSCO. Mas também optou-se pela busca em bancos de teses e dissertações por compreender que a temática ainda é recente e que talvez houvesse estudos realizados, mas ainda não publicados na forma de artigos.

Na EBSCO, os descritores utilizados para a pesquisa foram *Common National Curricular Base* (*or*) Base Nacional Comum Curricular (*or*) BNCC, e encontramos 61 trabalhos. Foi aplicada nesta pesquisa um filtro de periodicidade de 2015 a 2020. Para conferir se os artigos eram sobre a BNCC, consideramos o título, as palavras-chaves e os resumos. Com essa leitura excluiu-se 2 artigos por não serem relacionados à área da EF e restaram 59 artigos.

Fizemos também uma busca com os descritores *childhood education* (*and*) educação infantil e encontramos 4 artigos. Nessa busca optou-se por retirar o descritor “BNCC” da equação porque não alterava a busca. Porém, quando chegou à etapa de analisar o conteúdo dos artigos e a relação com a EF, todos foram excluídos. De toda forma, realizou-se a leitura dos quatro artigos sobre EI e BNCC.

Já na *Web of Science*, foram utilizados, primeiramente, os mesmos descritores da primeira busca da EBSCO, colocando o filtro do período e se obteve 125 artigos. Contudo, 30 desses artigos eram de outras áreas como odontologia e medicina, excluindo-os restaram 95 artigos. Tal como na EBSCO, na segunda etapa houve o acréscimo dos descritos *childhood education* e identificamos que seis artigos dos 95 se reportavam à EI.

A fim de ampliar a visão do que a área da EI e da EF estão falando sobre a BNCC, buscamos em outras duas bases de dados consideradas referência de estudos das áreas citadas e que, possivelmente, é utilizada pelos participantes dessa pesquisa que são as/os professora/es de EF que atuam na EI: o Catálogo de Teses e Dissertações da (CAPES) e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

Na CAPES, utilizamos os booleanos e descritores: "Base Nacional Comum Curricular" AND "Educação Infantil". Encontramos 34 teses e dissertações, porém filtrando a pesquisa por áreas de conhecimento o resultado foi de 26 trabalhos: 22 dissertações e 4 teses.

Realizamos a leitura dos resumos desses trabalhos para identificar quais tratam a BNCC como objeto de estudo e para identificar o ano de defesa. Por meio de uma categorização dos trabalhos, consideramos 9 das 11 dissertações que tratam a BNCC como objeto de estudo, pois duas delas trouxeram como foco a temática do teatro e da fonologia. As quatro teses de doutorado encontradas tratam a BNCC como conteúdo bibliográfico em seus estudos, trazendo o documento como conteúdo de estudo a ser referenciado/considerado no decorrer da pesquisa e não como objeto

principal de estudo.

De forma geral, as nove dissertações que tratam da EI na BNCC como objeto principal de estudo apontaram críticas e preocupações acerca dessa nova política pública, travando discussões sobre o currículo da EI. Desses trabalhos, nenhum se relaciona com a EF na EI.

Para tanto, uma nova pesquisa foi realizada utilizando o booleano e descritores: “Base Nacional Comum Curricular” AND “Educação Física” e foram encontrados 24 trabalhos, sendo 15 dissertações e 5 teses. Também realizamos o mesmo procedimento de verificação anteriormente mencionado e constatamos que 7 trabalhos tinham a BNCC como objeto de estudo, sendo 5 dissertações e 2 teses.

As duas teses possuíam o foco no ensino fundamental. Uma delas discorreu sobre a EF na área de linguagem e a outra apresentava um estudo sobre a discussão e impasses da presença do exercício físico na BNCC. Já as dissertações, quatro diziam respeito ao ensino fundamental e uma sobre o ensino médio.

A última busca foi na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Os booleanos e descritores foram os mesmos utilizados anteriormente na busca na CAPES. Foram encontrados 33 trabalhos, sendo 31 dissertações de mestrado e duas teses de doutorado. Desses, identificamos que 11 se repetiam na busca feita na CAPES e foram descartadas, restando 20 dissertações e duas teses.

As duas teses encontradas na BD TD trataram a BNCC como conteúdo em seus estudos, sendo que uma delas deu ênfase à inserção da neurociência na formação de professores que atuam na EI e a outra sobre a oralidade nas práticas pedagógicas na EI. Das 20 dissertações, cinco foram consideradas por tratarem a BNCC como objeto e quatro por tratarem sobre o currículo da EI. Elas fazem críticas à construção da BNCC, totalizando nove estudos. Após a leitura verificou-se que dois trabalhos enfocam prioritariamente o ensino fundamental e médio e foram descartados, restando assim, sete estudos.

Com o intuito de compreender um pouco melhor o cenário do estudo, a opção de leitura se deu com base nos elementos da busca e das relações (EF;BNCC e EI) para a apreensão de suas possibilidades. Dessa forma, os quadros 2 e 3 mostram os artigos considerados nesse momento do estudo.

Quadro 2- Artigos e dissertações - EF e BNCC

Título	Ano	Origem	Autores
A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos	2016	Motrivivência	Marcos Garcia Neira; Marcílio Souza Júnior
Apreciação da Base Nacional Comum Curricular e a Educação Física em foco	2016	Motrivivência	Laine Rocha Moreira; Marcos Renan Freitas de Oliveira; Marta Genú Soares; Meriane Conceição Paiva Abreu; Suziane Chaves Nogueira
Base Nacional Comum Curricular para a área de linguagens e o componente curricular Educação Física	2016	Motrivivência	Anegleyce Teodoro Rodrigues
Uma visão panorâmica da LDB à BNCC: as políticas públicas de alfabetização, letramento e suas relações com a cultura corporal na Educação Física	2016	Motrivivência	Ieda Pertuzatti; Ivo Dickmann
Saberes docentes e formação de professores de Educação Física: análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na perspectiva da profissionalização do ensino	2016	Motrivivência	Luiz Gustavo Bonatto Rufino; Samuel de Souza Neto
A Educação Física na BNCC: concepções e fundamentos políticos e pedagógicos	2016	Motrivivência	Telma Adriana Pacifico Martineli; Carlos Henrique Magalhães; Keros Gustavo Mileski; Eliane Maria de Almeida
Aventura e educação na Base Nacional Comum	2016	EccoS/ EBSCO	Antonio Joaquim Severino; Dimitri Wuo Pereira; Vinicius Sampaio Feitoza dos Santos
Educação Infantil e Formação Docente: Análise das Ementas e Bibliografias de Disciplinas dos Cursos de Educação Física	2018	Movimento/ WoS	Rodrigo Lema Del Rio Martins, Luiza Fraga Tostes, André da Silva Mello
A Educação Física na Área da Linguagem: O Impacto da BNCC no Currículo Escolar	2019	Comunicações/ WoS	Barbara Cristina aparecida dos santos; Fábio Tomio Fuzii
Exercícios Físicos Na Base Nacional Comum Curricular: Um Estranho no Nicho Da Cultura Corporal de Movimento	2020	Movimento/ WoS	Giliane Dessbesell; Alex Branco Fraga
Base Nacional Comum Curricular: concepção do componente Educação Física para o Ensino Fundamental	2018	Dissertação/ CAPES	Déberson Ferreira de Almeida
O Lazer na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): uma análise documental	2018	Dissertação/ BDTD	Carlos Alberto Fonseca
Fundamentos Teóricos Metodológicos da Educação Física Presentes na BNCC do Ensino Médio	2018	Dissertação/ CAPES	Elson Correia Cazumbá

Quadro 2- Artigos e dissertações - EF e BNCC

Título	Ano	Origem	Autores
A Educação Física na Construção da Base Nacional Comum Curricular: consensos, disputas e implicações político-pedagógicas	2018	Dissertação/ CAPES	Felipe de Marco Pessoa
Jogo, infância e Educação Física: conhecimento e especificidade	2018	Dissertação/ CAPES	Claube Camile Soares Lima
O Tema Saúde Na Educação Física Escolar: Tecitura Histórica E Proposições Curriculares Atuais	2020	Dissertação/ BDTD	Júlio César Oliveira Luz

Fonte: construção própria.

Quadro 3 - Artigos e dissertações - EI e BNCC

Ano	Ano	Origem	Autores
Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil: entre desafios e possibilidades dos campos de experiência educativa	2016	EccoS/ EBSCO	Luciane Pandini-Simiano; Márcia Buss-Simão
A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia	2019	Revista Retratos da Escola	Ivone Garcia Barbosa; Telma Aparecida Teles Martins Silveira; Marcos Antônio Soares
BNCC e privatização da Educação Infantil: impactos na formação de professores	2019	Revista Retratos da Escola	Roselane De Fátima Campos; Zenilde Durli; Rosânia Campos
A Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil e os Campos de Experiência: Reflexões Conceituais Entre Brasil e Itália	2019	Revista Humanidades e Inovação/ WoS	Cinthia Magda Fernandes Ariosi
A Educação Infantil Na Base Nacional Comum Curricular: Avanços E Retrocessos	2019	Movimento	Raquel Firmino Magalhães Barbosa; Rodrigo Lema Del; André da Silva Mello Rio Martins
Curriculum por Campos de Experiência na Educação Infantil: Ainda é Possível Preservar o Ensino Desenvolvente?	2020	Revista on-line de Política e Gestão Educacional/ WoS	Juliana Campregher Pasqualini; Lígia Márcia Martins
Continuidades e Descontinuidades nas Versões da BNCC para a Educação Infantil	2019	Dissertação CAPES	Luciane Oliveira da Rosa

Fonte: construção própria.

Com a leitura dos artigos, teses e dissertações foi possível descrever e mapear o contexto com base em alguns apontamentos. O primeiro deles diz respeito à

‘condição da EF na BNCC’ e como a própria área se reportou à essa política pública educacional ao longo das diferentes versões até chegar na homologação.

Assim, encontramos um grupo de estudos que se posicionou sobre essa relação da construção da BNCC e o lugar da EF, tecendo apontamentos que ora mencionam a concordância com o que estava sendo proposto e ora a crítica com relação às mudanças realizadas.

Neste sentido, podemos citar o estudo de Neira e Souza Júnior (2016), sendo que os dois autores foram redatores das duas primeiras versões da BNCC sobre a EF no ensino fundamental, e evidenciaram orgulho e acordo com aquilo que estava sendo posto naquele momento.

Os autores mencionam ainda que o resultado da segunda versão da BNCC foi consenso em cada grupo de componentes curriculares e que a BNCC recebeu 12 milhões de contribuições. Essas foram encaminhadas aos especialistas responsáveis e consideram que os componentes tiveram a participação de leitores críticos convidados, citando, por exemplo, a participação do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), uma forte associação da área, como membro que apontou sugestões sobre a EF.

Moreira et. al. (2016) também analisaram as duas versões da BNCC e o encaminhamento dado foi o de se discutir a adequação internacional de modelo de currículo. Nesse caso os autores se filiam à ideia de Freitas (2012) e traçam um debate sobre a presença dos reformistas empresariais e sobre a romantização em muitos discursos que circundam a proposição da BNCC, bem como as alterações que ocorrem dos grupos de trabalho ao longo do seu processo.

Particularmente sobre esse último ponto, o estudo de Pessoa (2018) comenta que na primeira versão do documento existiam 13 pesquisadores da EF envolvidos na comissão e que após o *impeachment* de Dilma Rousseff e com a troca de perspectiva de governo, esse número foi reduzido a dois, apontando uma nova direção que seria delineada.

Ainda nesta perspectiva da condição da EF na BNCC, existe um grupo de estudos que enfocou não o debate propriamente sobre a política e o documento, mas a necessidade da área estar presente e, neste sentido, atribuiu-se uma concordância à BNCC, como por exemplo o estudo de Pertuzatti e Dickmann (2016).

Não é difícil localizar o papel e a influência das políticas públicas neste processo, bem como as ideologias que perpassaram por este processo de

construção de uma base educacional comum no Brasil. Fica claro a importância de se ter uma política bem elaborada, garantindo os direitos de aprendizagem e uma construção crítica dos estudantes para efetivar essa educação. (PERTUZATTI; DICKMANN, 2016, p. 125).

Neste mesmo caminho, encontramos o estudo de Rufino e Souza Neto (2016), que enfatizaram o olhar da BNCC pelo viés da formação de professores e dos possíveis saberes docentes envolvidos. Assim, uma discussão apresentada é o embate que a BNCC pode ter na formação e concepção de professor, uma vez que os autores supracitados sinalizam a possibilidade que as políticas educacionais têm em transformar os professores em aplicadores, considerando que em "diversas situações há equívocos com relação às formas de implementação das políticas públicas no contexto educativo (RUFINO; SOUZA NETO, 2016, p. 44).

Dentro do campo educativo, ao se pensar as transformações que promovam novas estruturas em consonância com as dinâmicas socioculturais atuais é fundamental compreender e analisar os processos de formação de professores – iniciais e continuados – e suas dinâmicas tendo em vista a profissionalização do ensino. Sendo assim, especial atenção recai-se para a área das políticas públicas, ao se responsabilizarem por regular, orientar, analisar, fiscalizar e alterar os pressupostos basilares dos processos pedagógicos nos níveis de ensino. (RUFINO; SOUZA NETO, 2016, p. 44).

Rufino e Souza Neto (2016) ao se referirem a BNCC, em sua primeira versão, compreendem-na como um avanço:

[...] ela pode contribuir com a formação docente à medida que dialoga com a prática profissional, busca desenvolver formas de valorizar o trabalho docente e permite introduzir uma nova cultura de aprendizagem e desenvolvimento da profissão de professor de Educação Física, fortemente vinculada às dinâmicas da prática pedagógica. (RUFINO; SOUZA NETO, 2016, p. 58).

Dando continuidade às análises, o estudo de Martinelli et. al. (2016) também analisou as duas primeiras versões da BNCC, com foco na concepção de EF no ensino fundamental sobre o papel da educação e formação do aluno. As autoras estabeleceram um paralelo entre as versões, apresentando sobre a ideia do papel da educação e a formação do aluno conforme disposições da BNCC, a primeira versão foi apresentada de forma mais amena, enquanto a segunda toma mais espaço e exposta a maiores críticas:

As concepções de ética, de política e de estética que fundamentam as duas versões preliminares da Base, respondem, em última análise, a um conjunto de reformas e de ações políticas nos vários segmentos sociais, para garantir uma formação com fins de disseminar valores e princípios necessários ao modelo de organização social vigente e às necessidades de reestruturação produtiva. (MARTINELLI, et. al. 2016, p. 79).

O estudo de Almeida (2018) menciona que o fato da BNCC ter sido construída por várias mãos, gerou uma oportunidade de rever os currículos da educação básica, mas que se perdeu a partir da segunda versão, com a mudança do governo federal em 2016. Para o autor, a EF de modo específico no ensino fundamental, sofreu alterações que caracterizaram retrocesso e, ainda, realiza uma crítica branda e relacionada à uma possível responsabilização dos professores perante o documento, ao mencionar que “apesar das inúmeras mudanças ao longo da construção do documento, entendemos que cabe ao professor analisar e se apropriar da BNCC, já que ela pode determinar os rumos da educação brasileira nas próximas décadas” (ALMEIDA, 2018, p. 101).

Neste mesmo caminho, Fonseca (2018) considerou que a alternância dos ministros da educação com o golpe institucional teve uma influência muito grande na forma como o documento ‘nasceu’ e acabou sendo ‘posto’, principalmente naquilo que cabe aos conteúdos específicos da EF.

Em complementação, Cazumbá (2018), menciona que ao longo das versões que foram organizadas, a concepção de educação implícita na BNCC aparenta ceder autonomia aos professores, porém afirma que pode se tratar de um consenso frágil, pois muitas escolas não possuem infraestrutura necessária quando se pensa na ideia de aprendizagens significativas, desenvolvimento de habilidades e competências. Ainda na relação que a BNCC estabeleceu com outras políticas como a reforma do Ensino Médio e a proposição de itinerários formativos:

É completamente idealizador supor que as escolas públicas da forma degradante em que se encontram, poderão dispor de várias opções para seus alunos. E isso, diante de uma conjuntura que não é nada favorável à classe trabalhadora, a qual vem sofrendo com as políticas impostas após o Golpe de 2016, de forma que seus direitos estão sofrendo diversos ataques, como a aprovação da EC 95 (já abordada nesse estudo), que está diretamente relacionada com a implementação da BNCC, pois esta congela os gastos com a educação durante 20 anos. (CAZUMBÁ, 2018, p. 99).

Cazumbá (2018) se posiciona sobre a última versão da BNCC e sua relação com a pedagogia das competências, apresentando uma discussão sobre como essa política realiza os encaminhamentos de concepção de educação atrelada aos organismos multilaterais e, de certa forma, promove um rebaixamento curricular.

[...] reforça o compromisso com os valores hegemônico da sociedade, com vista na manutenção do capital. Essa perspectiva de formação se alinha ao projeto neoliberal, que auxilia os ideais de restruturação do modo de produção capitalista do século XXI. (CAZUMBÁ, 2018, p. 104).

Assim, esse primeiro grupo de trabalhos esboça uma provocação em termos de estudos e dados de como as versões possibilitam pensar sobre a educação, a EF e quais os sinais foram sendo deixados ao longo deste trajeto.

O segundo apontamento adentra na questão da *discussão específica sobre os conteúdos da EF*. Ou seja, um grupo de estudos se enveredou para entender como a concepção de EF foi sendo modulada nas versões, o que foi priorizado, secundarizado e o que isso representa para a consolidação e legitimação da área.

Os estudos sobre as primeiras versões, tais como Neira e Souza Júnior (2016) e Moreira et al (2016) perpassam a questão da defesa sobre a cultura corporal como objeto da EF a ser valorizado e preconizado na BNCC e as contrapartidas com a noção de práticas corporais.

Retomados os passos e argumentos desse debate e a recente produção desse componente curricular, a BNCC aponta as práticas corporais como referência central para a configuração dos conhecimentos em Educação Física: brincadeiras e jogos, danças, esportes, ginásticas (demonstração, condicionamento físico e conscientização corporal), lutas e práticas corporais de aventura. (NEIRA; SOUZA JUNIOR, 2016, p. 195).

Portanto, definem as práticas corporais como abstrações, sem nexo com a realidade concreta e reduzindo sua concepção ao lazer e à saúde, que também são tratados no manuscrito como idealizados, desconsiderando a concretude da existência humana, tendo em vista que na sociedade capitalista, o lazer e a saúde são tratados como mercadorias, que estão acessíveis a poucos, ou seja, àqueles que concentram a riqueza e dela podem usufruir, comprando este lazer e saúde, diferentemente da maioria da população, alijada dos direitos anunciados na Carta Magna. (MOREIRA, et. al. 2016, p. 70).

Já Martinelli et al (2016), mencionam que a concepção de EF abordada na BNCC era a perspectiva sociológica/fenomenológica, porém não trazia fundamentos do que se tratava essas abordagens, mencionando apenas se ter uma supervalorização da subjetividade humana pelas práticas corporais.

Essa valorização da subjetividade apresentada no documento, desprovida da objetividade e, portanto, de seu entendimento como síntese das múltiplas determinações no processo de ensino aprendizagem, reforça uma educação física focada no indivíduo, nos sentidos e significados que ele atribui ao conhecimento, nas suas emoções e suas escolhas. A opção por processos e conhecimentos não cognitivos e a necessidade de se trabalhar um tipo de alfabetização emocional, para que o aluno seja capaz de identificar o que está sentindo e de discernir seus sentimentos e ações, está no cerne da concepção da Base, somando-se a isso, esse modelo de ensino encontra muitos partidários em sua defesa. (MARTINELLI, 2016, p. 81).

As autoras acabam apontando para uma desvalorização da cultura corporal e, para elas, a inclusão da EF na área da linguagem²¹ apresenta um retrocesso para a área da EF, um equívoco. Ponto também mencionado pelo estudo de Moreira et al (2016) que também questionaram e consideraram ser negativo para a EF, pois o componente curricular Língua Portuguesa já tem e teria mais espaço que as outras áreas pertencentes a este grupo, resultando numa possível diminuição das aulas dos demais componentes.

Moreira et al (2016) traçaram críticas sobre a maneira da BNCC abordar as concepções de EF, desde a redundância no termo ‘cultura corporal de movimento’, acentuando que não há corpo sem movimento. Na sequência apontam a inconsistência na progressão dos conteúdos no decorrer dos anos de ensino e fazem críticas pontuais às maneiras equívocas que a BNCC aparenta confundir, por exemplo, ginástica com ginástica geral, dança com enfoque somente em lazer e exercícios físicos reduzidos a preocupação com a saúde.

Rodrigues (2016), por sua vez, também enfatizou o excesso de conteúdos na EF e menciona que não ficou clara a integração com os demais componentes que fazem parte da área da linguagem, assim como essa passagem carece de maior aprofundamento da área. A autora menciona que estas constatações poderiam ser levadas em consideração para o debate, que naquele momento, ainda estava posto, para que a EF fosse reorganizada.

O estudo de Severino et al (2016) deu ênfase à discussão da inserção das práticas de aventura, passando pela terminologia, concepções e os conteúdos que deveriam ser explorados.

Já nos estudos que se debruçaram sobre a versão final, homologada, da BNCC (BRASIL, 2018), recupera-se algumas discussões, como por exemplo a concepção de EF que veicula.

Um exemplo disso é o estudo de Almeida (2018), que continua a sinalizar o equívoco conceitual acerca da EF pela BNCC, como incorporar às “práticas corporais” os “movimentos corporais”, e nesse sentido apontou como sendo um retrocesso da área pelo termo “movimento corporal” se reportar à influência da psicologia desenvolvimentista à EF, concepção que não considera os aportes culturais.

²¹ Área linguagem: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física e Arte.

Outra permanência foi a questão da área de linguagens. Santos e Fuzzi (2019), trazem que houve mudanças na EF e na sociedade brasileira com o passar do tempo, compreendem que houve uma maior aproximação da área com estudos culturais e das Ciências Humanas, mas mencionam que mantê-la nesta área com o formato de competências parece ser destoante.

[...] é um documento totalmente voltado para as instituições privadas, para o desenvolvimento de competências, para o setor empresarial, o que além de distanciar os alunos de uma formação mais democrática, acaba por representar um retrocesso para a educação. (SANTOS; FUZZI, 2019, p. 342).

Já sobre os conteúdos específicos, Almeida (2018) aponta que algumas exclusões como o termo brincadeira do 8º e 9º e nono ano, o esporte abordado com esvaziamento teórico, o tratamento de conteúdos como dança, lutas entre outros com enfoque tecnicista, com carência de críticas e contextualização dos conteúdos mostram que a versão homologada não absorveu os debates realizados em prol da sua efetivação.

Por sua vez, Luz (2020) analisou de maneira mais específica a parte da saúde e coloca que há desvalorização do conceito na BNCC, pois aponta o indivíduo como o responsável pela sua saúde e comprehende que o documento está ao encontro da dicotomização do ser humano, pois,

Na competência apresentada é possível notar também uma visão de saúde fragmentada, ao citar saúde como dois campos dissociados, o emocional e o físico. Essa compreensão, apesar do documento não apresentar uma concepção de saúde, indica aproximação com o conceito atribuído pela OMS, que determina que a saúde é um completo bem estar físico, mental e social, desconsiderando a integralidade do sujeito. (LUZ, 2020, p. 59).

A análise de Luz (2020) indica que a BNCC não embasa sobre a concepção de saúde, assim reconhece que os PCNs, mesmo com suas fragilidades, obtiveram avanços significativos por tratar a saúde como um tema transversal que alcança todas as disciplinas escolares e vai além do aspecto biológico. Já a BNCC é vista como ultrapassada no seu contexto geral e na especificidade da EF:

BNCC retoma ideias do século passado que relaciona Educação Física e saúde pelo aspecto biológico do corpo, e que já haviam sido superadas a partir do documento. Tal constatação é também observada por Cruz e Mendes (2019), Oliveira; Streit e Autran (2020), os quais consideram que o documento é retrógrado ao reduzir a saúde ao aspecto biológico e individual. O segundo grupo de autores ressaltam ainda a fragilidade do documento ao não mencionar em seu texto os Parâmetros Curriculares Nacionais como um documento que até então norteavam os currículos. (LUZ, 2020, p. 60).

No estudo de Fonseca (2018), o enfoque foi dado ao tema do lazer na BNCC,

passando pela importância de tê-lo mantido como conteúdo. Já Dessbesell e Fraga (2020), se aproximam da noção do exercício físico, defendem a existência desse conteúdo na EF da BNCC e apresentam as preocupações, os receios e as críticas para a volta de uma perspectiva físico-sanitarista. Sobre essas críticas, apontam,

A crítica generalizada dos culturalistas a essa parte específica do documento não estava, portanto, atrelada simplesmente a uma questão semântica, ou à memória de disputas já passadas, mas à atualização de um debate que mais recentemente tem contado com apoio considerável da comunidade da EF às premissas físico-sanitárias e que, do modo como estava posto, ia na contramão do que vinha sendo produzido nos documentos curriculares estaduais na esteira dos PCN. (DESSBESELL; FRAGA, 2020, p. 10).

E, por fim, podemos mencionar o estudo de Cazumbá (2018), que traz a sua preocupação da EF na BNCC no que diz respeito à particularidade do Ensino Médio, mas também pontua um problema de fragmentação.

No que tange a proposta de Educação Física expressa pela BNCC, percebemos logo de início que na elaboração desse documento, houve uma fragmentação da Educação Básica, ao se construir uma Base para o ensino infantil e fundamental e outra para o ensino médio, ambas completamente diferentes. Enquanto na primeira, a Educação Física é abordada em forma de componente curricular e bem detalhada a cada ano de estudo, na segunda esta disciplina encontra-se diluída na área de linguagem e suas tecnologias, de forma reduzida e insuficiente no nosso entendimento. (CAZUMBÁ, 2018, p. 108).

Dando continuidade, um terceiro apontamento dos estudos se remeteu à compreensão da *El na BNCC e as aproximações com a EF*. Estes estudos que compuseram este bloco abordaram a construção do documento, bem como os discursos adotados para a El.

No estudo de Barbosa et. al. (2019), por exemplo, houve a preocupação em mostrar como os diferentes grupos assumiram a escrita da El na BNCC ao longo das consultas que foram realizadas. Pois, cabe dizer que ainda em 2016 foi lançada uma versão da BNCC para a El e, com isso, foram criadas comissões estaduais para discutir a BNCC da El. Também foram realizados seminários em todos os estados, com a participação de distintas forças políticas, a maioria conservadora:

[...] houve colaborações de diferentes grupos envolvidos com o campo, porém, o argumento apresentado pelas comissões organizadoras em relação aos cortes na redação foi de que o texto deveria ser de natureza operativa, não cabendo aprofundamentos teóricos e metodológicos. (BARBOSA, et. al. 2019, p.81).

Neste sentido, com os diferentes movimentos que circundam a El na BNCC, há de se considerar a potência atribuída a essa nova política, naquilo que cabe ao currículo, mas sobretudo à formação, avaliação, entre outros (CAMPOS; DURLI;

CAMPOS, 2019). E que isso acabou sendo deflagrado com a proposta do *Guia de Implementação da BNCC*²², o qual apresenta uma série de tópicos relacionados a formação de professores acerca dos novos currículos e retoma os princípios da formação por competências "acrescentando-se a esta concepção de formação a introdução de procedimentos de controle pedagógico sobre o trabalho docente" (CAMPOS; DURLI; CAMPOS, 2019, p. 176).

Assim, no que diz respeito à EI, Ariosi (2019) apresenta que a primeira vez que os campos de experiências foram encontrados em documentos oficiais no Brasil foi em 2015, no documento chamado *Leitura crítica da BNCC*. De acordo com a autora, essa ideia encontra respaldo numa proposta italiana denominada “Indicação Nacional por um Currículo da Escola da Infância e do Primeiro Ciclo de Instrução” e ressalta que:

[...] tanto no Brasil, como na Itália, essas legislações curriculares nacionais são fruto de determinações de organismos internacionais com a preocupação de obtenção de bons resultados no Programa Internacional para Avaliação de Estudantes (PISA) que é uma estratégia de verificação da aprendizagem que cria uma classificação dos países e desconsidera os contextos e sujeitos. (ARIOSI, 2019, p. 250).

Contudo, foi possível averiguar diferenças, como por exemplo o estudo de Simiano e Buss-Simão (2016) que se remete a primeira versão e menciona que:

Ao eleger os campos de experiência como meios de organizar as orientações curriculares para a educação infantil, pretendeu-se colocar no centro do processo educativo as interações, as brincadeiras e as linguagens permeadas pelo processo de cuidado, compreendendo estes como meios privilegiados pelos quais as crianças, desde bebês, expressam sentimentos, exploram o mundo, estabelecem relações que implicam em conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social, natural e cultural. (SIMIANO; BUSS-SIMÃO, 2016, p. 81).

Ao contrário da BNCC, as autoras conceituam a palavra experiência, trazendo que a racionalidade, disciplinarização e burocratização da escola apagaram a palavra experiência das práticas pedagógicas e esta precisa ser resgatada. À luz de Benjamin (1984) experiência: "significa pensar um contexto educativo para crianças pequenas que privilegie as relações, os encontros capazes de afetar, produzir marcas e efeitos nos sujeitos implicados no processo" (SIMIANO; BUSS-SIMÃO, 2016, p. 83).

Tendo em vista a importância das palavras, as autoras pontuam que seria fundamental a mudança do termo para *campos de experiência educativa*, pois assim

²² <https://implementacaobncc.com.br/>

“afirma a educação como um acontecimento que se dá por meio de relações educativas, ou seja, no encontro ‘entre’ adultos e crianças. Isso implica reconhecer que esse processo não é previsível, não está traçado de modo definitivo. (SIMIANO; BUSS-SIMÃO, 2016, p. 85)

Em contrapartida, com ou sem a palavra *educativa*, para Pasqualini e Martins (2019) a BNCC se distancia do fundamento histórico-crítico, sendo assim, as autoras trazem uma análise com as lentes dessa perspectiva da parte da EI da BNCC e do documento “*Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na Educação Infantil*”, o qual trata-se de um

[...] material lançado em 2018 pelo Ministério da Educação em cooperação com a UNESCO, com produção editorial da Fundação Santillana e apoio da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal e do Movimento pela Base Nacional Comum, cujo texto final, conforme dados de catalogação da publicação, é de Zilma de Moraes Ramos de Oliveira. (PASQUALINI; MARTINS, 2019, p. 427).

As autoras explicitam que o referido documento veio para cumprir o papel de apresentar e explicar os campos de experiências para as professoras, uma vez que o texto da EI na BNCC é incapaz de passar a intenção, a proposição do documento para esta etapa escolar, e que o principal responsável são os campos de experiência, pois são quase ou completamente, desconhecidos pelos profissionais da EI (PASQUALINI; MARTINS, 2019).

Sobre a análise de “*Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na Educação Infantil*”, o material traz que “a abrangência da proposta é um aspecto que merece destaque, pois, em seu conjunto, os cinco campos contemplam experiências sensoriais, corporais, estéticas e intelectuais” (PASQUALINI; MARTINS 2019, p. 431).

Contudo, mais à frente as autoras afirmam que há o papel “na BNCC, da concepção idealista e liberal de educação, sociedade e desenvolvimento humano” (PASQUALINI; MARTINS, 2019, p. 432), mostrando alguns contrassensos.

De uma forma geral a redação da BNCC da EI é entendida como nitidamente anti-escolar, sobretudo quando o foco são os campos de experiência. O discurso amplo e vago do documento leva à interpretações do senso comum e, dessa maneira, as autoras sinalizam que mesmo com o esforço de se distanciar das áreas do conhecimento, identificaram na EI da BNCC conteúdos das áreas das artes, cultura corporal, português e ciências da sociedade. Assim, é possível construir alternativas de currículo sustentado na abordagem histórico-crítica, pois não existe atividade

humana que seja imune de conteúdo (PASQUALINI, MARTINS, 2019). Portanto, as autoras concluem que,

Um currículo de orientação histórico-crítica para a educação infantil deve necessariamente formular objetivos que superem – por incorporação – aqueles apontados pela Base Nacional, assumindo o compromisso com a formação omnilateral da criança. (PASQUALINI; MARTINS, 2019, p.445).

Um outro ponto abordado pelos estudos diz respeito à questão das competências, pois essas estão firmadas como eixo, principalmente na terceira e quarta versão. E essa vertente assume sérios riscos, pois trata-se

[...] de uma visão instrumental, que serve para organizar não só o que a criança deverá aprender como também controlar o trabalho docente. Entende-se, desse modo, o aparecimento no documento da Base a identificação dos campos de experiência e objetivos de aprendizagem por um código alfanumérico, preparando os indicadores que servirão ao controle, abrangendo a condição de uma avaliação objetiva tanto da criança como de cada professor, delimitando o que se alcançou na aprendizagem individual e o que se deu conta de ensinar. Pode ser que isso favoreça o desaparecimento da avaliação de contexto, das interações entre as crianças e seus diferentes interlocutores. Não é sem motivo, então, que se tem declarado que a proposta da BNCC mantém uma relação direta com as políticas de controle do Estado do campo educacional (BARBOSA, et. al. 2019, p. 84).

Esse controle perpassa desde a avaliação das crianças da EI à avaliação do trabalho docente, resultando na perda da autonomia pedagógica que vai em direção ao empobrecimento da formação de professores, na perspectiva de apostilamento, planejamento rígido, muito já superado no campo educacional.

Essas observações vão ao encontro do estudo de Rosa (2019) que traz as continuidades e descontinuidades da EI na BNCC. Sobre as continuidades, a autora diz que a principal é a intenção de propor uma base curricular para a educação básica e, especificamente na EI, os campos de experiência são um exemplo de continuidades nas versões. Porém, as descontinuidades são maiores, como “a equipe de elaboração do documento; o papel do Movimento pela Base, que passa de apoiador nas primeiras versões à gerenciadores da Base na versão final; o endereçamento das capas das versões; os princípios orientadores das versões e a concepção de currículo para a Educação Infantil; a organização curricular da Educação Infantil; o papel da brincadeira.” (ROSA, 2019, p. 8).

Dessa forma, apresenta as descontinuidades na EI da BNCC, desde a mudança na equipe de elaboração do documento à

[...] concepção de currículo para a Educação Infantil, que, nas primeiras versões, contemplava as experiências e os saberes das crianças em articulação com o conhecimento científico e, na versão final, foca nas

aprendizagens de conteúdos que visam desenvolver as competências gerais; (ROSA, 2019, p. 133).

Rosa (2019) ainda comenta sobre os diferentes tratamentos no que diz respeito às brincadeiras nas versões da BNCC, apontando que as duas primeiras abordavam o tema com ênfase na experiência e ação da criança, já nas versões finais a brincadeira foi citada como estratégia de ensino. Neste sentido,

[...] podemos constatar que houve coerência da parte dos reformadores empresariais da educação em apresentar a diminuição do espaço para a brincadeira, atribuindo-lhe um papel de estratégia para ensinar conteúdos considerados valiosos, aumentando, drasticamente, o número de objetivos de aprendizagem e priorizando o desenvolvimento das competências gerais. (ROSA, 2019, p. 130).

A autora considera, por meio do contexto de influências, que essas descontinuidades são fruto dos atores principais da BNCC, o grupo intitulado Movimento pela Base, o qual iniciou como apoiador da elaboração da Base; na terceira versão, passou a ser administrador e financiador; e, na versão final, exerceu o papel de gerenciador (ROSA, 2019).

Seguindo na perspectiva das investigações acerca da EI na BNCC, Almeida (2019) se debruça sobre a concepção de criança e infância expressa no documento final. Nessa pesquisa identificou-se o diálogo entre alguns autores, como Sarmento, Bujes Kohan, entre outros sobre o que a BNCC traz como concepção e a discussão final se dar em torno da forma genérica como o documento se apresenta sobre essas questões, deixando lacunas entre as crianças e infâncias reais e não tratando da inclusão das variadas infâncias.

Já na interface com a EF foi difícil encontrar estudos que se remetesse à esse nicho, pois a grande maioria tinha como enfoque o ensino fundamental e o ensino médio, sendo que encontramos em um dos estudos o registro da ausência da EF de forma declarada na etapa da EI (ALMEIDA, 2019).

Contudo, o estudo de Martinelli et. al. (2016) trouxe um tópico intitulado: “Campo de experiência “Corpo, gestos e movimentos” na Educação Infantil. A justificativa é que entre os campos de experiência, esse foi o que consideraram mais próximo à cultura corporal e apontaram críticas sobre as primeiras versões que podem ser consideradas atuais, pois seguem iguais à última versão.

Ressaltamos a crítica em relação ao campo de experiência em questão que não aborda os conteúdos da EF, “isso limita a apropriação da riqueza de possibilidades de movimentos das manifestações dessa forma de cultura e,

consequentemente, o desenvolvimento das capacidades psicomotoras e cognitivas, capacidades estas indissociáveis." (MARTINELLI, et. al. 2016, p. 84). Bem como, o fato dos professores de EF terem sido deixados de lado no processo pedagógico na EI, dando ênfase aos objetivos e direitos de aprendizagem, que a criança constrói sozinha seu próprio conhecimento.

Esta secundarização do papel do professor advém das recomendações dos organismos internacionais no que tange à educação, sendo espaço para outros educarem: "cidades educativas", "amigos da escola", "papel da terceira via", difundida e defendida no contexto da educação atual, e referendada nas políticas educacionais, como no documento da Base Nacional. (MARTINELLI, et. al. 2016 p, 85).

Por sua vez, o estudo de Martins et al (2018) discorreu sobre as concepções de EF adotadas nas disciplinas relacionadas à infância nos cursos de Licenciatura em EF e confrontaram com as concepções de criança/infância, corpo/movimento e jogos;brincadeiras posta na BNCC, resultando na inadequação com a especificidade da EI entre as disciplinas e o documento, ou seja, utilizando a BNCC como referência/parâmetro de comparação.

Alguns outros estudos, como o de Lima (2018) trouxeram a discussão sobre infância, jogo e brincadeira, mas sem aprofundar nas dimensões de debate com aquilo que está posto na BNCC. Avistamos a EI no trabalho de Almeida (2018), porém somente a apresentação dessa etapa da educação básica na BNCC, e "de forma sintética as propostas da Educação Infantil, considerando não se tratar do objeto de estudo dessa dissertação" (ALMEIDA, 2018, p. 84). Mesmo a área profissional do autor sendo a EF não houve menção da ausência desta na BNCC da EI.

Dessa forma, percebemos que a EF na EI, quando abordada, é trazida de uma forma rápida e sucinta e se faz necessário olhar com mais atenção para este contexto.

3. METODOLOGIA

Esse estudo se deu nos pressupostos da pesquisa qualitativa tendo como contexto a RMEF, dando ênfase ao professor de EF que atua na EI e sua relação com os documentos produzidos pela rede de ensino e a BNCC.

A investigação partiu de uma série de questionamentos: como os professores de EF que atuam com a EI têm percebido/participado do processo de implantação da BNCC e a relação com os documentos/diretrizes pedagógicas já existentes dentro da RMEF? Houve a participação dos professores de EF da EI na implantação da BNCC na RMEF? Houve resistência da RMEF à BNCC? Os documentos existentes na RMEF foram considerados? Quais os atuais documentos referenciais das/dos professores de EF que atuam na EI na RMEF?

Foi no contexto da RMEF, prioritariamente no âmbito da EI e da EF que a pesquisa se desenvolveu e assumiu a perspectiva descritiva e exploratória; que tem como intuito a descrição detalhada do fenômeno, de uma população e/ou o estabelecimento de relações entre variáveis, bem como desenvolver e esclarecer conceitos e ideias acerca do problema de pesquisa (GIL, 1994).

Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem. Quando os dados em causa são produzidos por sujeitos, como no caso de registros oficiais, **os investigadores querem saber como e em que circunstâncias** é que eles foram elaborados. (BOGDAN; BIKLEN, 1991, p.48, grifo nosso).

Como participantes foram convidados professores de Educação Física que se adequavam aos seguintes critérios:

- a) possuir contrato efetivo e/ou temporário na RMEF;
- b) atuar na RMEF junto à EI há pelo menos três anos;
- c) participantes ou não do Grupo Independente de Professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil (GEIEFEI). e;
- d) professores de EF da EI da RMEF que no momento da realização da pesquisa ocupassem cargos de direção e/ou coordenação.

Cabe mencionar que o item "tempo de experiência" foi abordado por entender que os professores em questão teriam tido a oportunidade de participar de encontros, formações ofertadas, entre os anos de 2017 e 2020. Julgando a oferta de seminários em 2018 e 2019 mencionados na introdução, estes abarcaram debates sobre temas variados, inclusive sobre a produção de documentos e a BNCC.

3.1 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

Para o desenvolvimento deste estudo privilegiou-se como procedimentos técnicos: (1) as fontes documentais ou chamada de análise documental e (2) a entrevista semiestruturada.

Segundo Triviños (1987), análise documental é uma das possibilidades das pesquisas qualitativas descritivas-exploratórias e, no caso desta pesquisa, teve como intuito compreender a tônica dada pelos documentos, considerados base para o estudo.

É outro tipo de estudo descritivo que fornece ao investigador a possibilidade de reunir uma grande quantidade de informação sobre leis estaduais de educação, processos e condições escolares, planos de estudo, requisitos de ingresso, livros-texto etc. (TRIVIÑOS, 1987, p. 111).

Para tal, os documentos escolhidos foram a BNCC e os produzidos pela RMEF. No que diz respeito aos documentos da RMEF, foram escolhidos os cinco últimos documentos curriculares da EI que acabam por registrar as medidas e trajetória da rede ao longos de 40 anos, sendo eles:

- 3.1.1 Diretrizes Pedagógicas para a EI (FLORIANÓPOLIS, 2010);
- 3.1.2 Orientações Curriculares da EI Municipal (FLORIANÓPOLIS, 2012);
- 3.1.3 Currículo da EI da RMEF (FLORIANÓPOLIS, 2015);
- 3.1.4 Educação Física na Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2016), e;
- 3.1.5 BNCC e os Documentos Curriculares Municipais da EI de Florianópolis Recontextualização Curricular (FLORIANÓPOLIS, 2020).

Para subsidiar a leitura, utilizou-se uma ficha guia (quadro 4) que teve como propósito evidenciar as características, possibilidades, lacunas, críticas e reflexões de cada um dos documentos.

Quadro 4 - Modelo de ficha

Ficha de análise		
Título do documento	Informações gerais	Descrição

Fonte: construção própria

Realizou-se entrevistas semiestruturadas, definidas por Ghiglione e Matalon (1993) como a exploração de um domínio que não se conhece e como um

aprofundamento de um campo, quando os temas pesquisados não estão suficientemente explicados ou explorados, num aspecto ou outro.

Para Triviños (1987) a entrevista semiestruturada é um dos principais instrumentos que o pesquisador possui para realizar a coleta de dados, pois assim como valoriza a sua presença, oferece as possibilidades para que o informante tenha liberdade e espontaneidade, enriquecendo assim a investigação.

Dessa forma, optou-se pelo procedimento de fechamento por exaustão, na qual todos os elegíveis seriam convidados (FONTANELLA et. al. 2011) a participar de uma entrevista, que teve como ponto de partida o roteiro demonstrado no quadro 4, composto por cinco blocos de questionamentos. As entrevistas foram agendadas de acordo com a possibilidade do participante, e aconteceram via aplicativo *Skype*, gravadas no próprio aplicativo e no celular da pesquisadora em formato de áudio.

Cabe mencionar que esta pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética da instituição com o parecer nº 3.978.815. Todos os participantes entregaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (APÊNDICE A) e o consentimento para gravações em áudio e vídeo (APÊNDICE B).

Ainda, as identidades dos participantes foram mantidas em sigilo, evitando qualquer tipo de constrangimento ou exposição. As entrevistas foram transcritas sem auxílio de software e enviadas aos participantes para que dessem a anuência, ao mesmo tempo que se preservou o direito do participante não responder a todos os questionamentos ou desistir do processo a qualquer momento.

Quadro 5 - Roteiro para a entrevista

Verificar a formação e docência dos/das professoras
1. Instituição da graduação. 2. Especialização lato e/ou stricto sensu. Em qual área? 3. Qual vínculo de contrato de trabalho e há quanto tempo trabalha na PMF? 4. Há quanto tempo atua na RMEF e na EF na EI? 5. Trabalha em quantas escolas/NEIMS? Quantas horas semanais?
Compreender a concepção de Educação Física e Educação Infantil dos professoras
6. Conte um pouco sobre o seu caminho como professor de Educação Física na EI. 7. Qual a sua opinião sobre a EF na EI? 8. Como você definiria o conceito de criança/infância? 9. Como você definiria o conceito de Educação Física na EI? 10. Na sua opinião, quais os desafios da EI em relação ao a) cuidar e educar; b) interações e brincadeiras; c) a transição da criança para o ensino fundamental?
Identificar as propostas de atividades formativas ofertadas pela RMEF

11. Como você vê as formações continuadas da RMEF?
 12. A temática da BNCC foi abordada durante as formações continuadas da RMEF? Se sim, em que espaço/momento, houveram cursos, seminários? Expor o entendimento do tratamento dado à temática pela formação continuada promovida pela SME/PMF.
 - Conhece o GEIEFEI? Como você vê as atuações desse Grupo? Já participou das atividades deste grupo? Considera importante para seu trabalho e por que?

Verificar o conhecimento dos professores sobre os documentos da RMEF

13. Quais documentos curriculares/referenciais nacionais da Educação Infantil que você conhece?
 14. Você conhece os documentos orientadores das práticas pedagógicas da RMEF, quais? Com qual aprofundamento? Quais documentos da RMEF utiliza em sua prática pedagógica? Onde e com que frequência você tem, ou teve, acesso a esses documentos?
 15. E como percebe a construção desses documentos na RMEF?

Identificar como o professor avalia o debate e a participação acerca da construção e implementação da BNCC na RMEF

16. Qual a sua opinião acerca da BNCC?
 17. Como percebeu/percebe a construção da BNCC e as versões que a compuseram? Como avalia o processo de participação social/popular na BNCC?
 18. Fale sobre o que entende sobre os objetivos de aprendizagem, conteúdos e competências impressos na BNCC.
 19. Como percebe o conceito de criança e infância na BNCC?
 20. Qual sua compreensão sobre o cuidar e educar na BNCC?
 21. Como percebe o conceito de EF na BNCC? E especificamente a EF na EI?
 22. Fale sobre a intencionalidade pedagógica impressa na BNCC.
 23. E sobre a questão da transição da criança da EI para ensino fundamental?
 24. O que pensa sobre o processo de avaliação implícito na BNCC para a educação infantil?
 25. Como percebeu o processo de implementação da BNCC na RMEF?
 26. Como avalia a sua participação na construção da BNCC de forma geral e na implementação na RMEF?
 27. E em relação à participação especificamente da área da Educação Física?

Fonte: construção própria

3.2 ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise dos dados da pesquisa, nos apoiamos primeiramente nos autores Bogdan e Biklen (1994), que trazem como processo de análise a codificação e categorização. Mencionam que desde o momento do contato com os materiais, técnicas e a recolha dos dados existe um processo que se assemelha a um funil: primeiro recolhe-se os dados de maneira ampla, para que se tenha uma compreensão alargada do contexto, sujeitos e temas, e depois se dá encaminhamentos sobre a possibilidades de inferir, conectar, categorizar.

Assim, no que diz respeito aos documentos, estes foram lidos, organizados, selecionados, descreveu-se analiticamente seu conteúdo e posteriormente foram categorizados.

Já sobre as entrevistas, além de seguir os mesmos indicativos dos documentos, também seguiu-se o protocolo ETCI (entrevista, transcrição,

categorização e inferência) proposto por Resende (2016) que apresenta sua fundamentação na *Grounded Theory*.

No próximo tópico registramos como se deram as atividades relacionadas à coleta e análise para se chegar aos apontamentos de resultados e discussão desta pesquisa.

3.3 COLETA E APONTAMENTOS SOBRE O PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS.

Como já mencionado anteriormente, a leitura dos documentos se deu com base na ficha apresentada. Essa leitura guiada permitiu a aproximação e realização de uma leitura ampla. Após esta etapa houve a preocupação em perceber os itens que se sobressaltavam nos documentos, criando-se então, etiquetas e categorias na perspectiva de se compreender qual tipo se obteria em cada uma delas (RESENDE, 2016).

Assim, do entrelace das leituras dos contextos de estudo com aquilo que os documentos traziam, realizou-se a leitura específica com base em nove categorias de análise, sendo elas: (1) grupo de formação/autores dos documentos; (2) campos de experiência e os NAPS; (3) concepção de Educação Infantil e criança; (4) Cuidar e educar; (5) brincadeira e interações; (6) observação, registro, planejamento e avaliação; (7) transição ensino fundamental; (8) campos de aproximações com a EF; (9) aprendizagem e desenvolvimento e; (10) vivência e experiência. O quadro 6 apresenta um exemplo do processo de categorização.

Quadro 6 - Exemplo da categorização

Documento	3-Concepção de Educação Infantil
BNCC e os Documentos da RMEF (2020)	Documentos curriculares da RMEF, em texto escrito por Rocha (2010), a concepção de Educação Infantil está pautada na Pedagogia da Infância ; O texto das Orientações Curriculares para a Educação Infantil (2012) considera que o cuidado encontra-se presente em toda e qualquer relação educativa independentemente da idade e ganha ênfase na Educação Infantil, por conta das especificidades da relação de dependência das crianças. O documento afirma que é papel do adulto identificar as necessidades de cuidado da criança, o que não implica em uma relação unilateral, centrada no adulto, uma vez que as crianças não são meras receptoras de cuidados, mas, sujeitos que se constituem de forma ativa.
BNCC (2018)	A BNCC (2017) apresenta uma concepção de educação integral dos sujeitos, visando à formação e o desenvolvimento humano global, de maneira a “promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades” (BRASIL, 2017, p. 14)

Quadro 6 - Exemplo da categorização

Currículo da EI da RMEF (2015)	[...] como primeira etapa da educação básica, cuja função sustenta-se no respeito aos direitos fundamentais das crianças e na garantia de uma formação integral orientada para as diferentes dimensões humanas (lingüística, intelectual, expressiva, emocional, corporal, social e cultural), realizando-se através de uma ação intencional orientada de forma a contemplar cada uma destas dimensões como núcleos da ação pedagógica. (ROCHA, 2010, p. 12) (p.10). As propostas a serem desenvolvidas partem da viva defesa de que as crianças são os sujeitos centrais do planejamento, como preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b), que estas vivem infâncias diversas, que precisam ser consideradas ao se objetivar a ampliação, diversificação e complexificação dos seus repertórios de conhecimentos e culturais. (p.10) para promover o desenvolvimento integral da criança devem ser asseguradas vivências que considerem suas necessidades, interesses e direitos, tendo o educar e cuidar como base (p. 10) considerando os diversos aspectos como gênero, igualdade de gênero, as diferenças étnico-raciais, a educação laica, a educação especial, as relações dialógicas instituição-família-comunidade, as interações entre coetâneos, não coetâneos e entre gerações: a indissociabilidade do cuidar e educar na prática pedagógica, o entendimento do espaço como “um outro” nas relações com as crianças e entre elas, e, ainda, a perspectiva de planejar tais relações interligando de forma dialógica as diferentes temporalidades das crianças no contexto coletivo.
Orientações Curriculares da EI (2012)	Traz as Diretrizes Pedagógicas da EI (2010) - e no NAPL Corporais e sonoras entrelaça o acolhimento e cuidado intencional às crianças, a atenção desde os bebês na hora do banho, alimentação, propostas artísticas, trocas de roupas, que essas sejam confortáveis e permitam movimentos com facilidade. p. 5.
Diretrizes Pedagógicas da EI (2010)	a constituição e consolidação de uma Pedagogia da Infância tem-nos exigido sobretudo a partir da acumulação científica e da diversificação das práticas pedagógicas em âmbito local e nacional retomarmos criticamente as bases educacionais e pedagógicas orientadoras para a educação infantil, a partir de uma perspectiva social, histórica e cultural da criança, da infância e de sua educação. p. 13. O atendimento das necessidades básicas da criança (alimentação, higiene, descanso, etc.), tradicionalmente denominadas de cuidado, é compreendido como forma de “ajudar o outro a desenvolver-se enquanto ser humano”. Nesta perspectiva, as ações do cuidar articulam-se diretamente às do educar, não se distinguindo umas das outras . A dissociação destas duas ações, educar e cuidar, e os limites na abrangência de seus sentidos provocam uma série de reflexões e estudos, no movimento de redirecionar as práticas, tendo em vista viver nas creches sem dicotomizar cuidado e educação.

Fonte: construção própria.

Após este processo, de posse de todos os documentos lidos e categorizados, houve então a aproximação e fez-se o convite aos participantes que se iniciou em setembro de 2020 via e-mail com a Gerência de Formação Continuada da SME e com a assessora da EF na EI, respectivamente. No retorno da SME houve a informação de que iriam encaminhar o email/convite para a participação na pesquisa via gerência

aos professores (as) e para as unidades educativas - NEIMs.

Houve pouco retorno dos professores via contato institucional e foi solicitado então os e-mails dos professores, para que o contato fosse mais direto, considerando também que alguns professores poderiam não ter recebido o e-mail institucional. Esse pedido foi negado pela Gerência de Formação Continuada, com o argumento de não ter a autorização de compartilharem os e-mails dos professores e assim, foi reenviado o convite. Obtive três retornos e dois desses professores atendiam aos pré-requisitos.

Para além do contato institucional, via WhatsApp solicitei que a assessora responsável pela EF na EI e atual responsável pela formação continuada dos professores dessa área, fizesse o convite na formação de novembro de 2020 para os professores participarem da pesquisa, mesmo assim não houve mais interessados.

Paralelamente ao contato registrado acima, foi feito o convite via WhatsApp para professores que eu possuía os contatos, todavia estes professores eram integrantes do GEIEFEI.

Nesse contato, conseguimos falar com dezenas de professores e todos se disponibilizaram a participar, sendo que dois deles, com o passar dos dias, alegaram estar sobrecarregados de trabalho docente e não conseguimos efetivar a entrevista. Outra professora não contestou os próximos encaminhamentos e uma professora tinha apenas 1 ano de tempo de serviço, e portanto não atendia os requisitos.

Finalmente, tivemos 12 participantes, que foram contatados e somados aos outros dois que aceitaram o convite via e-mail institucional da RMEF. As entrevistas desta pesquisa foram realizadas com 14 professores de EF que atuam na EI da RMEF. Todas as entrevistas seguiram o protocolo do comitê de ética e os dados podem ser vistos no quadro 7.

Quadro 7 - Participantes da pesquisa

GEIEFEI	FORMAÇÃO INICIAL	PÓS-GRADUAÇÃO	TEMPO DE TRABALHO NA EI NA RMEF	CONTRATO DE TRABALHO
Professora A	2012	-	6 anos	Substituta 40H
Professora B	2000	Mestrado	6 anos	Efetiva 40h
Professor C	2003	Doutorado	11 anos	Efetivo 40h
Professora D	2006	Mestrado	10 anos	Efetiva 40h
Professora E	2000	Mestrado	13 anos	Efetiva 40h
Professora F	2009	-	4 anos	Efetiva 40h

Professora G	2015	Especialização	3 anos	Substituta 20h
Professora H	2014	-	7 anos	Efetiva 40h
Professor I	2013	-	5 anos	Efetivo 20h/Diretor
Professora J	2000	Especialização	10 anos	Efetiva 40h
Professora K	2010	Mestrado	6 anos	Efetiva 40h
NÃO PERTENCENTE AO GEIEFEI	FORMAÇÃO INICIAL	PÓS-GRADUAÇÃO	TEMPO DE TRABALHO NA EI NA RMEF	CONTRATO DE TRABALHO
Professora L	2012	Mestrado	3 anos	Substituta 40h
Professor M	2004	Mestrado	4 anos	Efetivo 40h
Professor N	2005	Doutorado	3 anos +/-	Substituto 30h

Fonte: construção própria

Na sequência as entrevistas foram transcritas e enviadas para os participantes para que conferissem, alterassem o que julgassem necessário e dessem o aceite final. Um participante devolveu a entrevista com modificações que foram necessárias, pois no dia da entrevista tivemos algumas falhas na internet, o que dificultou a transcrição em alguns momentos; outro solicitou que os nomes citados na entrevista não fossem divulgados e os demais não sugeriram alterações.

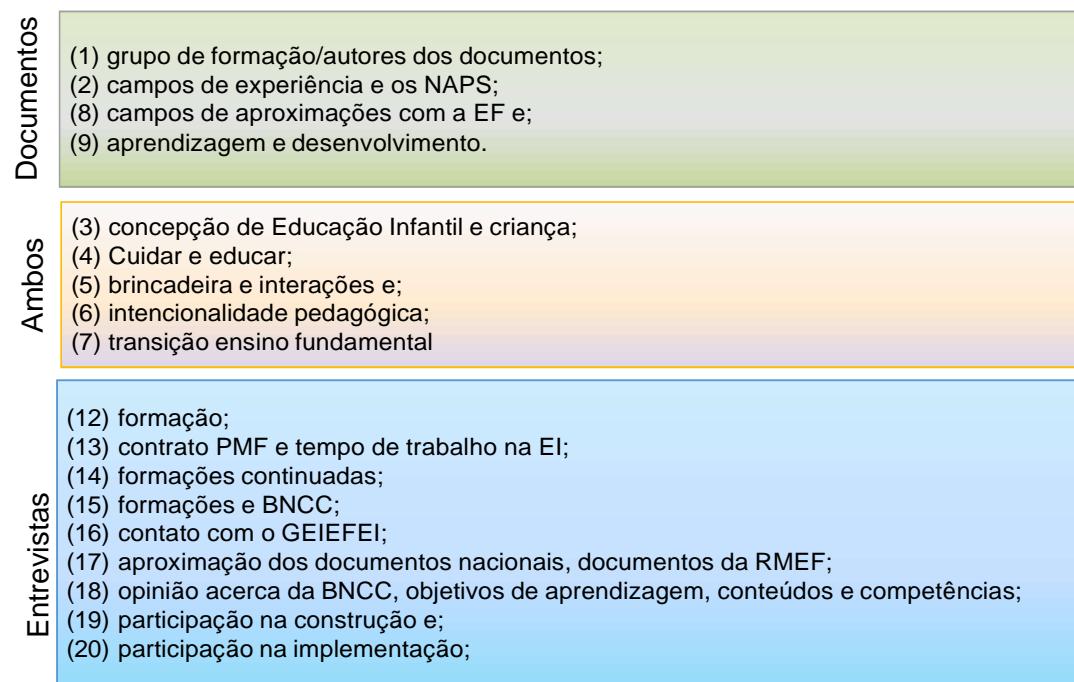
Para o processo de análise, optou-se por seguir as categorias dos documentos, por entender ainda, que seria possível um cruzamento entre os dados advindos das duas fontes para responder aos objetivos do estudo.

O processo da categorização das entrevistas, resulta de acordo com o mesmo princípio, ou seja, quando o iniciamos, não podemos ignorar que existia um leque de questões pré-definidas (guião de entrevista) às quais o entrevistado respondeu, que tiveram origem no problema de investigação e do quadro conceptual que daí decorreu (RESENDE, 2016, p. 55).

Devido mesmo à natureza das entrevistas, outras categorias foram aparecendo no decorrer do processo, tais como: (12) formação e tempo de trabalho na EI, (13) contrato PMF, (14) formações continuadas, (15) formações e BNCC, (16) contato com o GEIEFEI, (17) aproximação dos documentos nacionais, documentos da RMEF, (18) opinião acerca da BNCC, objetivos de aprendizagem, conteúdos e competências, (19) participação na construção e (20) participação na implementação.

Assim, após o término desta atividade, as categorias foram agrupadas em torno do material proveniente, como mostra a figura 2.

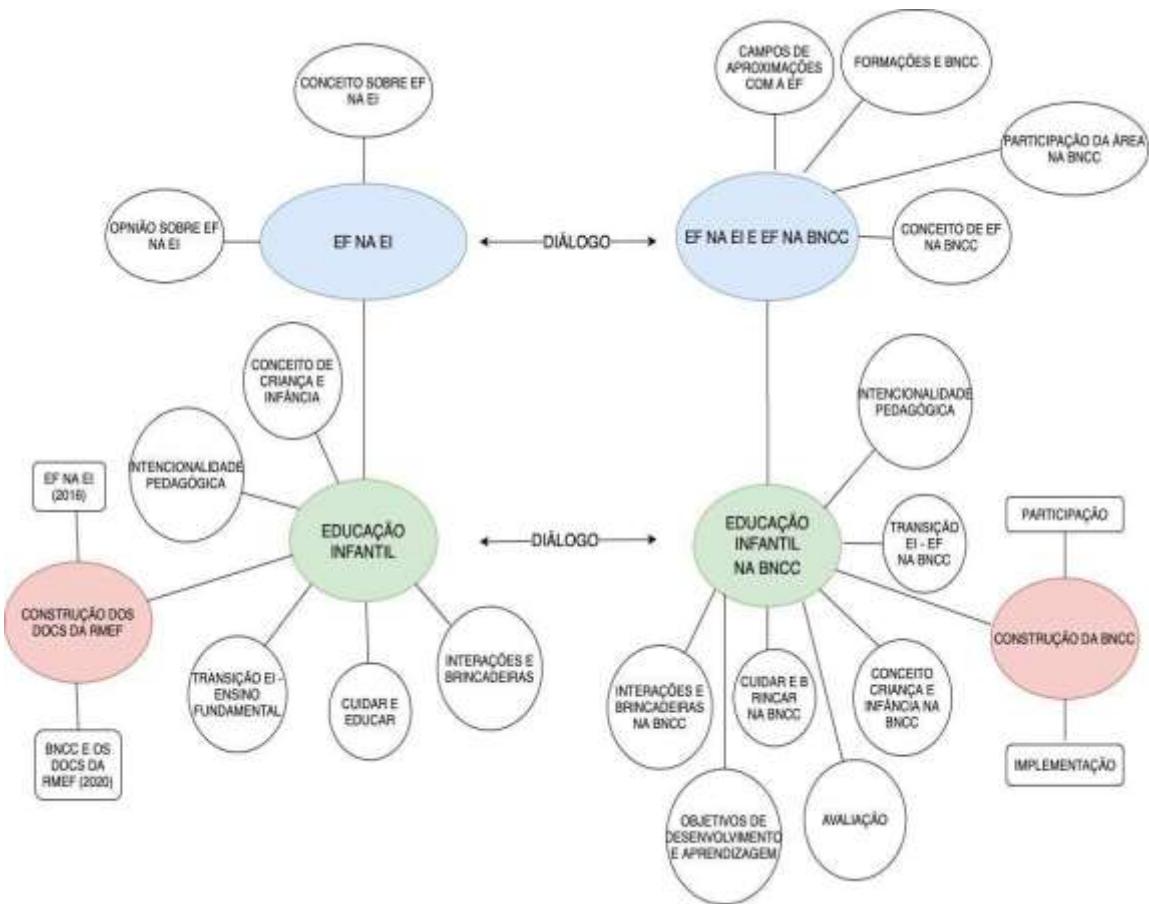
Figura 2 – Organização das categorias



Fonte: construção própria.

Ao final deste processo, sentiu-se a necessidade de organizar as categorias em um mapa conceitual (RESENDE, 2016) (figura 3), por compreender que muitas delas podem se agrupar, assim como outras não foram abordadas na pesquisa, e assim, melhor enxergar essas categorias, favorecendo o diálogo e contrastes entre elas.

Figura 3 - Mapa conceitual da categorização



Fonte: construção própria.

Cabe mencionar que algumas temáticas adicionais apareceram nos dados, não houve aproximação/apropriação suficiente para tratá-las, mas que merecem maiores desdobramentos e atenção em investigações futuras, tais como a percepção dos participantes sobre a formação continuada da EF na EI na RMEF e a participação no GEIEFEI.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados e discussão, aqui dispostos, demonstram o esforço em articular a análise documental com os dizeres das entrevistas e ainda dimensionar isso junto ao que vem sendo anunciado na literatura. Para tal, se dispõe de subtópicos que abordam a questão de conceitos (Educação Física, criança e infância), além do próprio processo de construção e participação nos documentos e a observância sobre a BNCC.

4.1 CONCEITO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Um dos apontamentos importantes advindos das entrevistas foi a compreensão do conceito de EF na EI. A ideia de conceituação apareceu relacionada com algumas possibilidades, pois alguns dos entrevistados apresentaram a descrição da compreensão conceitual, enquanto outros se valeram tanto da situação quanto da finalidade da EF para chegar num apontamento sobre como a área é por eles compreendida.

Cultura Corporal de Movimento ou Cultura Corporal, por exemplo, são terminologias da área que acabam por descrever sua abrangência. Essa terminologia ganhou fôlego nos anos 1990, principalmente com a publicação dos PCN e apareceu nos dizeres de alguns dos professores, como a Professora D, que descreveu como “[...] um campo do conhecimento que vai trazer esse olhar mais profundo sobre a cultura corporal e sobre o corpo na EI que não é só da EF, mas que a EF tem muito a contribuir” (PROFESSORA D). No mesmo caminho se encontra o Professor N e que inclusive após mencionar a Cultura Corporal, aponta para as disputas existentes:

[...] inclusive, no embate que a gente faz enquanto MNCR²³ contra o CONFEF²⁴ é de que a gente atua com a cultura corporal e a gente tem o papel de ser mediador do acesso das crianças, dos adolescentes, dos adultos a esse elemento, a essa especificidade da cultura, né? Da cultura humana, que é a cultura corporal. (PROFESSOR N).

A professora H também se refere ao conceito de Cultura Corporal quando menciona o papel da EF “[...] acho que a gente tá lá pra tematizar esse acervo de práticas corporais que fazem parte da cultura, né? Acho que é isso, né?”

²³ Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional da Educação Física - <http://mncref.blogspot.com/>.

²⁴ Conselho Regional de Educação Física.

(PROFESSORA H) e seguindo esta linha, a professora G menciona que a EF é um espaço/momento onde as crianças podem ter experiências acerca do acervo cultural,

“[...] tem a oportunidade de ter experiência daquilo que já aconteceu, já foram inventadas, alguém já fez, mas que ela possa, a partir disso, recriar a sua forma de ver esses movimentos, esse mundo, e acho que é isso, essa é a EF.” (PROFESSORA G).

Nos documentos da RMEF é possível encontrar referência a essa abordagem teórico-conceitual trazida pelos entrevistados. O termo Cultura Corporal apareceu mais enfaticamente nas Diretrizes Pedagógicas da Educação Infantil (FLORIANÓPOLIS, 2010) e também no documento da EF na EI (FLORIANÓPOLIS, 2016). Aqui registramos que nos documentos pedagógicos da EI da RMEF (FLORIANÓPOLIS, 2010; 2012; 2015), existe a presença de termos como Cultura Corporal, corporeidade, corpo e movimento, assim como constata-se que a escrita foi realizada por um professor que representou a EF nas formações continuadas - não houve a menção aprofundada da área da EF nos documentos e esse fato foi uma das motivações para a construção do documento da EF na EI da RMEF de 2016.

O primeiro documento mencionado acima traz o conceito de cultura corporal no texto ‘*Sobre o corpo e Movimento na Educação Infantil: a cultura corporal e os conteúdos/linguagens*’, de autoria do professor Maurício Roberto da Silva (2010), e o menciona na relação com o corpo das crianças e seus aspectos históricos, políticos, sociais e culturais, trazendo como referência um livro considerado clássico na EF escolar, intitulado Metodologia do Ensino de Educação Física e assinado por um Coletivo de Autores:

A cultura corporal pode ser compreendida como o objeto de estudo que abrange o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, constituindo-se em um vasto campo de expressões corporais e de significativas formas de movimento humano, que se manifestam através dos jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esportes, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e cultural e socialmente desenvolvidas (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 38). (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 81).

Silva (2010) , realiza o movimento de aproximação/transformação da teoria pedagógica da EF para o campo da EI e isso também é apoiado por Sayão (2004), que menciona que o corpo da criança dentro do ambiente da EI deve ser tratado com suas características culturais e expressivas. Isso envolve dizer que o corpo em

movimento das crianças e adultos estão em relação com a história, com a humanidade e outros indivíduos, é, portanto, um corpo social.

Em termos de documentos analisados, o conceito de Cultura Corporal ainda apareceu relacionado aos estudos de Wallon (1968), que aborda o mesmo conceito na concepção dialética do desenvolvimento infantil por meio dos processos cíclicos de desenvolvimento infantil (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 82).

Na Educação Infantil - a cultura corporal, na “concepção dialética do desenvolvimento infantil, defendida por Wallon (1968) - há uma intrínseca relação entre o corpo-sujeito-criança, o jogo, a imaginação e a “motricidade expressiva”. Na perspectiva das “dimensões do movimento” walloniana, o ato motor, o mundo físico ou “motricidade de realização” e o mundo do movimento têm um papel fundamental na afetividade e também na cognição. Nesta perspectiva teórica, há uma ênfase na “motricidade expressiva”, ou “expressão corporal” (COLETIVO DE AUTORES, 1992) que se verifica na dimensão afetiva do movimento. (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 82).

O mais recente documento de EF na EI da RMEF (FLORIANÓPOLIS, 2016) não traz o termo explicitamente, mas em seu início, encontra a menção ao Coletivo de Autores (1992) e, neste mesmo documento, foram encontrados o uso do termo Cultura Corporal nos relatos de professoras sobre conteúdos específicos, tal como a brincadeira, a ginástica e a dança, como por exemplo:

O intuito não é formar bailarinos, nem fazer da dança uma prática restrita aos eventos festivos, mas sim, tratá-la e vivenciá-la enquanto conteúdo da **cultura corporal, como manifestação da expressividade humana produzida e reproduzida conforme o contexto, crenças, valores e características de cada grupo social**. (SBORQUIA; NEIRA, 2008). (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 44, grifo nosso).

Dessa forma, quatro dos oito relatos de experiência que compõem o documento (FLORIANÓPOLIS, 2016) referem-se aos objetos de estudos da EF como Cultura Corporal, porém, é preciso mencionar que as professoras também utilizam outros termos ao se referir ao conceito de EF em seu texto, o que podemos considerar como redundância ou ecletismo conceitual.

Os termos encontrados foram: cultura corporal de movimento, práticas corporais, movimentos corporais, movimento humano, cultura do movimento. E no tópico intitulado Educação Física na Educação Infantil destaca-se: “a centralidade do **corpo e do movimento humano** como elementos chave da prática pedagógica na Educação Física. Por eles, as crianças se comunicam, expressam-se e interagem socialmente.” (FLORIANÓPOLIS, 2016, grifo nosso).

Mesmo com diferentes termos utilizados nos documentos e entrevistas, acreditamos que as abordagens metodológicas de ensino pautadas nas noções de Cultura Corporal e corporeidade vêm subsidiando as práticas pedagógicas daqueles que atuam na EF na EI na RMEF, principalmente quando consideramos o tempo de atuação e/ou formação das participantes, pois ancora-se a esse movimento da EF em geral, mas também naquelas que foram precursoras em pensar, teorizar e refletir as práticas da EF na EI, como exemplo de Sayão. A qual já sinalizava a proximidade com essa abordagem da EF:

Concebendo a Educação Física como uma prática pedagógica que "surge das necessidades sociais concretas que, identificadas em diferentes momentos históricos, dão origem a diferentes entendimentos do que dela conhecemos" (Soares et al, 1992:50), creio que ela precisa ser estudada no âmbito do currículo — neste caso, da educação infantil — para que se possa perceber, não só, aspectos relativos a sua própria constituição, como campo do conhecimento, como também compreender elementos significativos do próprio cotidiano das creches e Pré-Escolas. (SAYÃO, 1999, p. 226).

Sayão (1999) alerta para nos atentarmos teoricamente de onde partimos para pensar EF na EI, mas também para o que fazemos quando nos deparamos com a realidade concreta nos locais de trabalho da EI.

Todo esse movimento da EF na EI na RMEF em se direcionar para abordagens críticas caminhou juntamente com a área da EF escolar no geral, pois nos registros documentais da área, escritos pelo Grupo de Estudos Ampliado de EF (1996), já havia menção da necessidade em dar luz às concepções pedagógicas da EF brasileira. Nesse caso há menção principalmente das abordagens crítico superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992) e crítico emancipatória (KUNZ, 1991).

Percebemos que Sayão (1999) também se refere aos termos da EF de acordo com o tempo-histórico em que se encontrava em relação com a especificidade da EI:

[...] Assim, é conveniente esclarecer que o estudo da Educação Física, como componente curricular da Pré-Escola, é algo bastante recente. Apesar de inúmeros pedagogos, filósofos e educadores preocupados com a infância terem considerado a atividade física fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, a transposição e consequente sistematização deste conhecimento para o interior do espaço educacional de zero a seis anos, como objeto da Educação Física, surgem no século XX e a partir da década de setenta, mais frequentemente quando, segundo já foi afirmado, e concebida como "especialização". (SAYÃO, 1999, p. 227).

Notamos então, por exemplo, que as professoras entrevistadas não utilizaram termos como "atividade física", "componente curricular".

Essa apropriação teórica da ideia de EF como Cultura Corporal subsidia o discurso dos professores sobre como deve ser a EF na EI e seus delineamentos para com a prática pedagógica, mas não é exclusivo. Também foi notado uma ideia de EF mais relacionada ao conceito de Corporeidade.

[...] a EI pra mim é a EF, é tudo envolvendo o corpo, principalmente, né, os bebês e as crianças bem pequenas, mas as crianças pequenas também, elas aprendem o mundo com o corpo, assim. Então eu acho que é uma coisa só, a gente tende a dividir, né, a gente entra nessa linha de deixar algumas partes da EI pra EF mas tudo na EI pra mim é EF, eu acredito assim. (Professora G, grifo nosso).

[...] o conceito de EF na EI é, novamente, o trabalho da corporeidade do indivíduo enquanto o seu todo. Não é um dividir por partes EF, ou no seu sentido material, a peça orgânica que nós habitamos. E sim a educação do ser humano integral e suas habilidades de compreensão, raciocínio, desenvolvimento, proposição. (PROFESSOR I, grifo nosso).

Ao revisitarmos os documentos pedagógicos da RMEF, encontramos o termo Corporeidade nas Orientações Curriculares e no Currículo da Educação Infantil (FLORIANÓPOLIS, 2012, 2015). No Currículo da Educação Infantil, o conceito de corporeidade apareceu para embasar a questão do Núcleo de Ação Pedagógica (NAP) *Linguagens Corporais e Sonoras*:

Nesta perspectiva, consideramos a **corporeidade** como superação da percepção do corpo meramente biológico, pois esta se constitui na história de cada sujeito e extrapola a concepção do movimento apenas como deslocamento. Assim, a corporeidade percebe o movimento carregado de sentidos culturais e sociais, ela depende da subjetividade do ser humano. A **corporeidade** dá contornos para os modos de ser, estar, sentir e se comunicar no mundo. Para além da individualidade, ela se traduz na interação entre sujeitos, seus corpos em relação aos outros e também em relação ao espaço. Nesse sentido, ressaltamos a autenticidade da **corporeidade**, pois ela é singular de cada um, ela se constitui no indivíduo histórico, cultural e social: é o corpo que se expressa a partir das experiências deste sujeito. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 63, grifo nosso).

Assim, foi possível notar que os documentos de 2010 e 2012 trazem conceitos distintos: Cultura Corporal e Corporeidade, respectivamente. Essa distinção nos convida a pensar como em dois anos foi possível se ter dois conceitos, não antagônicos, mas diferentes sobre o tema, mostrando talvez a dinâmica do debate dentro da própria organização das formações da EF na EI que corroborou com essa diversidade conceitual, como também que os responsáveis pelas escritas tinham posicionamentos distintos.

Contudo, nos dizeres dos professores foi possível notar que esta noção da Corporeidade ganhou vazão na perspectiva de dimensionar a importância e o caminho da EF na EI.

[...] eu acho que ela é primordial, porque a EI, o principal viés de aprendizagem da criança é o corpo, o movimento, a brincadeira, né? Mesmo que a criança tenha limites físicos, mesmo assim essa aprendizagem vai se dar pelo corpo, pela **corporeidade**, então é algo essencial na EI a EF, ainda mais na abordagem que a agente atua, que a gente explora, que a gente estuda. (PROFESSORA B, grifo nosso.).

[...] a EF na EI ela vem se demarcando enquanto território importante devido a sua necessidade da compreensão da **corporeidade**, enquanto um conhecimento necessário para todos os envolvidos no processo educativo, tanto as crianças quanto os seus pais e os demais profissionais com que trabalhamos. Uma vez que por muitos anos nós fomos considerados enquanto EF um fazer por fazer, e é exatamente dentro do terreno da EI que nós conseguimos demonstrar que é mais do que um fazer por fazer, que existe uma intencionalidade, **uma corporeidade**, um trabalho pedagógico sendo construído mais voltado às relações materiais, materialização do trabalho enquanto uma forma de utilização do corpo para o seu desenvolvimento. Com isso nós conseguimos dialogar melhor com as demais profissionais que achavam que: apenas temos que fazer é rolar bola, a entender: vamos fazer as crianças correr, vamos fazer as crianças gastarem energia quando, através do diálogo, através da EF, dentro da proposta da Rede Municipal de Florianópolis, **significa que nós temos que trabalhar a corporeidade pelo seu conjunto completo do ser e não fragmentando.** (PROFESSOR I, grifo nosso).

Essa ideia de importância é interessante, pois aparece como uma possibilidade de definir a EF e dar destaque à área no interior da EI, como por exemplo, a Professora E que pontuou que a EF é fundamental na EI justamente pelas questões corporais e do movimento, o Professor C que aponta para a possibilidade de ampliar o repertório das crianças e o Professor M que discorre sobre a presença da EF na rotina escolar,

A EF tem que ser isso, um despertar pra outro momento que transcende a casa, que transcende toda a rotina da escola, eu não sou contra a rotina, a rotina tem que ter, to falando em relação ao papel da EF. A EF ela tem que transcender a rotina da escola, ela não pode simplesmente só ser a rotina (PROFESSOR M).

É relevante mencionar que esta importância destacada nas falas dos Professores e sobretudo nos documentos da RMEF, em tratar as abordagens pedagógicas da EF e mesmo ao enfatizar sobre o corpo da criança e a Cultura Corporal, vem do histórico da área na RMEF e que acabou por fortalecer a presença da EF, assim como seus professores.

A inserção do professor de Educação Física no corpo docente das instituições de Educação Infantil teve início em 1982, por meio da contratação de bolsistas da Licenciatura em Educação Física da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Em 1987, por meio de concurso público, esse profissional

passa a compor oficialmente o quadro de docentes das creches e NEIs do município de Florianópolis. (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 9).

Com isso, a EF também caminhou em direção de conteúdos críticos ancorados em sua função social e política (FLORIANÓPOLIS, 2016) e culminou para o fortalecimento e ampliação das formações continuadas, dando oportunidade para se constituir o GEIEFEI, que veio para somar e atribuir maiores discussões acerca do papel da EF na EI.

Desde sua constituição, este grupo de formação empreende debates, envolvendo alguns dos principais temas que permeiam a Educação Física na Educação Infantil, compartilhando experiências e somando esforços para contribuir com as discussões acerca da Educação Física que acontecem nas instituições de educação infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis. Procura-se estabelecer uma aproximação mais efetiva da Educação Física com as discussões da Pedagogia (inclusive o que tem se construído como Pedagogia da Infância), considerando as especificidades desta etapa da Educação Básica. (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 11).

Esses esforços encaminharam para a legitimação da área na RMEF que hoje tem a presença de profissionais da EF em todas as instituições de EI e faz com que o debate sobre o conceito e a importância da área sejam significativos para o desenvolvimento daquilo que se espera quando se pensa na formação da criança.

Conforme dados da SMEF – Departamento de Administração Escolar, atualmente a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis conta com 108 professores de Educação Física em creches e NEIs com a seguinte forma de contratação: 56 professores efetivos, ou seja professores concursados, regidos pelo Estatuto do Magistério Público Municipal (Lei no 2.517/86) com Plano de Cargos, Carreira e Salários do Magistério (Lei no 2.915/88), e 52 professores ACT (Admitido em Caráter Temporário) ou, como são designados na RME de Florianópolis, professores substitutos, também regidos, no que couber, pela legislação supra. Os professores efetivos são contratados por 20 ou 40 horas. Os professores substitutos são contratados por 10, 20, 30, ou 40 horas. (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 9).

Contudo, apesar da presença dos professores de EF na RMEF, nas entrevistas houve a menção de que a área não está devidamente amparada nos documentos oficiais e, de acordo com os registros, isto acaba dando margem para a possibilidade de questionar a presença dos professores de EF, bem como de outros profissionais, como de música, por exemplo (PROFESSOR C).

Sobre isso, em seus estudos, Sayão (1999) já sinalizava os questionamentos e entraves traçados por participantes de sua pesquisa, no caso professoras de sala, sobre a inserção da EF na EI,

[...] Mesmo num currículo não tanto disciplinarizado como é o da Pré-Escola, a introdução da Educação Física despertou uma evidente disputa por espaço de trabalho e por status profissional entre a professora "especializada" e a

professora unidocente. Havia uma questão colocada que se situava na especificidade da atuação pedagógica de uma e outra profissional. (SAYÃO, 1999, p. 230).

Neste sentido, o Professor M alerta que a EF é minoria na EI quando se pensa na comparação com o número de pedagogas e isso faz com que se tenha que conquistar e garantir a especificidade da EF o tempo todo.

[...] mas a gente tem sim, a gente tem especificidades, tem coisas que a gente sabe e que a gente observa que são um pouco diferenciadas e a gente tem uma bagagem de fisiologia, algumas bagagens até da psicologia que a gente pauta um pouquinho diferente das pedagogas, então nesse sentido acho que a EF ela é importante, na EI especificamente ela é bem importante, ela traz um momento que tu sai um pouco daquela figura materna, daquela professora que fica as 12 horas as vezes com a criança, 12 não, agora é 11, mas aquela pessoa da EF que chega, ela quebra um pouco com vários esteriótipos que às vezes são reproduzidos dentro da escola. (PROFESSOR M).

Para o Professor I, o esforço diário de consolidar a EF trouxe aspectos importantes para a área na EI da RMEF, como o fato da área superar a visão de recreação mostrando que “existe uma intencionalidade, uma corporeidade, um trabalho pedagógico sendo construído (...)” (PROFESSOR, I).

[...] nós conseguimos dialogar melhor com as demais profissionais que achavam que ‘apenas temos que fazer é rolar bola’, a entender, ‘vamos fazer as crianças correr’, ‘vamos fazer as crianças gastarem energia’, quando, através do diálogo, através da EF, dentro da proposta da Rede Municipal de Florianópolis, significa que nós temos que trabalhar a corporeidade pelo seu conjunto completo do ser e não fragmentando. (PROFESSOR I).

Dentro desses conflitos, resgatamos as importantes contribuições de Sayão (1999).

Quando perguntadas a respeito da especificidade do trabalho pedagógico da Educação Física, as professoras de sala entendiam que, como as crianças pequenas necessitavam imensamente do "movimento" ou da "brincadeira", elas poderiam fazer o papel da profissional "especializada". Afirmavam, também, que, de um modo geral, elas não se sentiam capacitadas para desenvolverem tais atividades [...] Parece que a presença de um profissional "especialista em movimento" ou "especialista no brincar" gerou uma organização curricular que foi identificada no funcionamento da disciplina. Os discursos de ambas profissionais revelaram diferentes formas de referenciar as ações docentes, o que denotou uma visão fragmentaria de conceber o currículo, tais como: a) a dicotomia corpo/mente — As professoras, em geral, concebem a criança como um ser dual, ou seja, o trabalho pedagógico da sala de aula um atributo da mente, da cognitivo; o trabalho pedagógico da Educação Física é voltado as questões do corpo, ou seja, para os aspectos psicomotores; b) dicotomia sala/pátio — As professoras de sala desenvolvem seu trabalho pedagógico, basicamente, na sala, enquanto a tarefa pedagógica das profissionais da Educação Física desenvolvem atividades "corporais" no pátio, na rua; c) a dicotomia teoria/prática — Assim como corpo/mente e sala/pátio, há sérios equívocos na compreensão do significado de teoria e prática. A maioria das professoras entende que o espaço de sala

de aula, reservado a teoria, enquanto que a prática é dada pelas atividades desenvolvidas pela Educação Física. (SAYÃO, 1999, p. 231).

Dentro desse percurso de pesquisas e reflexões acerca da EF na EI, houve a aproximação com a Pedagogia da Infância, pela necessidade de pensar as crianças sobre elas próprias (SAYÃO, 2008; SARMENTO; FERREIRA, 2008), e com isso,

[...] conhecer um pouco melhor os significados das dimensões aparentes ou simbólicas da educação do corpo de meninos e meninas, nos momentos em que estão em contato consigo mesmos, com outras crianças, com os adultos, com os objetos e com o espaço físico nas instituições educativas voltadas para a infância. [...] Falo aqui de corporalidade, porque esse vocábulo expressa a totalidade do corpo de um ponto de vista cujas formas, movimentos, gestos, posturas, ritmos, expressões, linguagens são reconhecidos como uma construção social que acontece na relação entre as crianças e/ou os adultos com a sociedade ou a cultura. Portanto, quando me refiro ao corpo, não o faço para designar unicamente a dimensão material do ser humano – a carne – também isso, mas, sobretudo, as construções culturais que se produzem sobre e a partir dele. (SAYÃO, 2008, p. 94).

Percebemos a apropriação pela EF na EI diante das discussões da Pedagogia da Infância, tanto nos documentos, quanto nas falas das professoras. Contudo, como nos mostra Sayão (1999; 2008) essas aproximações não excluem o que a área tem

como especificidade e, portanto, essa leitura de EF na EI diz muito como as profissionais que atuam com crianças pequenas e crianças bem pequenas enxergam esses sujeitos em suas práticas pedagógicas nos cotidianos das unidades educativas.

Adentrando nesta questão, cabe mencionar que todos os documentos da RMEF aqui analisados se ocupam dos eixos brincadeiras e interações, mas é nas

Orientações Curriculares da EI (FLORIANÓPOLIS, 2012) e no Currículo da EI (FLORIANÓPOLIS, 2015) que o termo é aprofundado em capítulo específico. As interações são compreendidas como uma maneira das crianças experimentarem o mundo (FLORIANÓPOLIS, 2015) e, por sua vez, as brincadeiras como ação social que são consideradas uma das atividades principais da criança (FLORIANÓPOLIS, 2012), são essenciais para a prática pedagógica na EI (FLORIANÓPOLIS, 2015).

Diante dessas afirmações acima, trazemos aqui a reflexão posta por Vigotski (2021, p. 209), quando trata especificamente da “Brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança”. Diferentemente do que aponta os documentos da RMEF, para Vigotski a brincadeira não é uma atividade predominante da criança, mas “em certo sentido, é a linha que guia o desenvolvimento na idade pré-escolar” (VIGOTSKI, 2021, p. 2010).

O autor pontua que a brincadeira não deve ser considerada pelo ponto de vista da satisfação da criança, visto que existem situações de brincadeiras em que a satisfação ocorre em dependência de seu resultado final, e relaciona então a brincadeira com o jogo. Se o jogo tem final favorável para a criança há então a satisfação, caso contrário, existe a insatisfação (VIGOTSKI, 2021).

Outro ponto tem a ver com impulso, se o impulso nos bebês e crianças até 3 anos estão relacionados ao imediatismo, na pré-escola (entende-se que seja dos 4 a 6 anos) a criança já pode compreender o adiamento de seus desejos, não agindo por impulso, e essas necessidades e impulsos específicos conduzem e influenciam a brincadeira das crianças (VIGOTSKI, 2021).

Se, por um lado, no início da idade pré-escolar, aparecem os desejos não satisfeitos, as tendências não realizáveis imediatamente, por outro, conserva-se a tendência da primeira infância para a realização imediata dos desejos. (VIGOTSKI, 2021, p. 12).

Dentro disso, o autor explora que as crianças, ao lidarem com frustrações e a não realização de seus desejos, quase o tempo todo, utilizam a brincadeira como meio de viver aquilo que na realidade é impraticável ou impossível de acontecer naquele momento. Por exemplo, quando uma criança brinca de ser mãe ou de ser um cavalo e ela não se comporta, não realiza esse tipo de ação em todas as situações da vida.

Eu penso que a brincadeira não é o tipo predominante de atividade da criança. Nas principais situações da vida, a criança se comporta de forma diametralmente oposta ao modo como se comporta na brincadeira. Nesta, a ação da criança se submete ao sentido, mas, na vida real, a ação, é claro, prevalece em relação ao sentido. Dessa forma, temos na brincadeira, se desejarem, o negativo do comportamento da criança na vida em geral. Por isso, por isso, considerar a brincadeira como protótipo de sua atividade de vida, como uma forma predominante, é completamente sem fundamentos. (VIGOTSKI, 2021, p. 233).

Esta é uma importante ponte, pois estabelece relação com a ideia de Cultura Corporal, assim como dá margem para a Corporeidade. Assim, alguns professores trouxeram as interações e brincadeiras como dois eixos da EI, como são pautados nos documentos referenciais nacionais e na própria RMEF: “a gente vê desde as Diretrizes Curriculares Nacionais e todos documentos que vem subsequentes que são dois pressupostos né?” (PROFESSOR, C); “[...] elas são os eixos estruturantes e estruturadores. Elas que vão influenciar tudo assim, deveriam ser...devem ser o eixo de organização de todo o trabalho com as crianças” (PROFESSORA K).

Nos documentos referenciais, existe uma ampla discussão sobre os conceitos, tendo como base autores da área educacional (VYGOTSKY 1994; KISHIMOTO 1994; BROUGÈRE, 1995; FERREIRA, 1999) e descrição do que se entende por eles, tal como:

Brincadeira é identificada como "ato ou efeito de brincar; brinquedo; entretenimento; passatempo; divertimento". Para a palavra brinquedo encontramos "objeto para as crianças brincarem, jogo de criança, brincadeira" e para jogo "atividade física ou mental fundada em sistema de regras que definem a perda ou o ganho; passatempo" (FERREIRA, 1999) (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 3).

Neste sentido, a Professora D. sinaliza o papel da intencionalidade pedagógica quando se aborda a ideia de brincadeira na EI:

[...] não é uma brincadeira solta sozinha, então, há intervenção né? Se a criança ta aprendendo o mundo a partir da brincadeira, a gente vai deixar a brincadeira livre, leve e solta? Ou a gente vai dar indicativos, vai dar pistas, vai argumentar com as crianças, vai trazer elementos, né? Pra essas crianças pra elas aprenderem o mundo ou vamos deixar elas reproduzirem o que elas já vivenciam (PROFESSORA D).

[...] é no meio da brincadeira que a criança ela conhece o mundo, né? E ela vai sendo... vai explorando o mundo, então a partir de uma brincadeira de motorista que ela tá fingindo que tá dirigindo um carro que ela tá aprendendo, né? Esse mundo que tem motoristas, que tem possibilidade dela fazer, né? pegar um carro de verdade ela tá transformando isso. Então a brincadeira ela É importante por isso, não porque a criança tá criando um mundo a parte, o modo da fantasia, né? Como se fosse essa perspectiva, não, porque ela tá aprendendo o mundo tal qual como ele é hoje, que tem motoristas, que a gente tem as tarefas, que tem arte (...) (PROFESSORA D).

Em diálogo com a Professora D, retomamos Vigotski (2021), para quem a criança não brinca a todo momento, por exemplo quando ela é a motorista, há regras para que isso ocorra: "esse é o volante, você é o passageiro". Portanto, quando ela entra no ônibus ela é a passageira, ainda que, possa em algumas situações brincar que está sendo o passageiro, mas segundo o autor seria insano pensar que a criança está o tempo todo transferindo a brincadeira para a vida real. Dizer então que a brincadeira não é a atividade principal da criança, não implica em reconhecer sua importância

A relação entre a brincadeira e o desenvolvimento deve ser comparada com a relação entre a instrução e o desenvolvimento. Por trás da brincadeira, encontra-se as alterações das necessidades e as de caráter mais geral da consciência. A brincadeira é fonte de desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente. A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos vomitivos, tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento, elevando-a para a crista da onda

decúmana do desenvolvimento na idade pré-escolar, que se eleva das águas mais profundas, porém relativamente calmas. (VIGOTSKI, 2021, p. 235).

Como abordado anteriormente, compreendemos a importância da brincadeira, mas não solta e tratada de forma natural. Sendo assim, poderíamos questionar os avanços que se deram na EI, em trazer à tona como pilar a brincadeira e as interações, como podemos ver nos documentos da RMEF. Por ser uma característica da RMEF, o Professor N mencionou que teve que buscar conhecimento sobre a brincadeira e interação para trabalhar na EI, mesmo com o tempo quase inexistente para este tipo de formação.

Mas enfim, e aí eu fui atrás de conseguir estudar isso, por causa da pandemia que eu consegui ler alguma coisa e entender um pouco melhor, por exemplo, a partir de uma perspectiva de Vigotski, a importância da interação e tal. No meu entendimento a questão da brincadeira e das interações, elas são extremamente importantes, por causa que há de fato um processo de interação entre as crianças, uma contribui com a outra, a interação do adulto, no sentido de trazer elementos da mediação da aprendizagem e das crianças entre elas, né? No sentido de uma contribuir ou trazer às vezes até algum tipo de, vou até usar um termo aqui não sei se você vai poder usar, mas “treta” entre elas, né? Pra tentar resolver, porque não é só na harmonia que se constitui a humanidade né, ela se constitui nas contradições (PROFESSOR N).

A professora G, ao relatar sua experiência como docente em rede particular, compara com o tratamento e importância dada às interações e brincadeiras pelas instituições em que ela trabalha/trabalhou na RMEF:

[...] eu vejo muito a diferença, dessa riqueza, dessa visão da interação e da brincadeira, de garantir esse tempo da criança, desse sujeito, nesse momento da vida dele, né? Que ele tenha a relação tanto com o meio, a relação com os pares, a relação com os pares de diferentes idades, então as crianças com diferentes idades, a relação com o conhecimento, essa interação, porque a interação é isso, né? A interação com o todo em volta da criança por meio da brincadeira, que é sempre trazendo o lúdico, porque a criança ela aprende através do lúdico então eu penso que é muito rico esse conceito que a Rede conseguiu chegar assim, com tantos anos de pesquisa e eu tento levar isso; lá pra escola particular também, mas eu vejo que é bem diferente, né? A visão. (PROFESSORA G).

Outro ponto a ser destacado foi que os documentos da RMEF (FLORIANÓPOLIS, 2012; 2015) abordam a brincadeira por meio das interações de criança-adulto e criança-criança, o quanto essas relações são importantes para aprender a brincar e, assim, nos discursos dos professores de EF houveram as explicações sobre os conceitos e suas relações com a área de forma separada.

A Professora J. trouxe que as interações e as brincadeiras "são os ingredientes chave pro despertar, pra despertar a curiosidade, promover as experiências, refletir

sobre o conhecimento, então é o lugar onde tudo acontece." e para a Professora K, a EF é área chave para trabalhar a interação e a brincadeira na EI:

Eu sigo uma concepção de aulas abertas a experiências, eu acho, né? Faz muito parte da minha compreensão na EI. Então as brincadeiras e as interações são tudo assim, para as crianças, é o que leva elas para as experiências que elas vão ter, né? Às vezes na pedagogia se perde um pouco isso, né? Porque já tá tão acostumado com essa rotina, né? E daí assim, eu acho que o profissional... Kuns que sempre falava isso, né? Todo professor de EI deveria ser professor de EF, porque a gente comprehende essa linguagem corporal como primeira na criança e se tudo considerar isso, tudo vai ser, tudo vai envolver as interações e as brincadeiras (PROFESSORA K).

Duas professoras trouxeram a questão da pandemia e o método de teletrabalho introduzido na RMEF, e o quanto essa realidade afetou as questões que envolvem as interações e brincadeiras: "eu acho que esse ano (2020) a gente sentiu muito isso, da falta das interações com as crianças. A EF é muito baseada na relação, né? A relação, a interação" (PROFESSORA A).

[...] eu acho que a gente nesse momento que a gente tá, de pandemia, de teletrabalho, **acho que ficou bem claro o que são as interações e brincadeiras e o que constitui a EI, né?** Porque a partir desse teletrabalho, dessa questão de tela né, que não é um ensino que é realmente o fortalecimento de vínculos com a família e tal, **a gente percebe o quanto não se consegue trazer, né? Essas interações e brincadeiras a partir da educação a distância**, que não seria esse propósito que a gente tem na Rede, mas não deixa de ser uma discussão, né? Que se faz. (PROFESSORA D).

De forma bem pontual, neste primeiro ponto foi possível perceber a conceituação atribuída à EF, a relação com sua importância e também com aquilo que é evidenciado pelos documentos como eixos balizadores do trabalho pedagógico na EI. Percebemos aqui que o conceito de EF das participantes, assim como dos documentos analisados, demonstraram estarem alicerçados, às vezes direta, às vezes indiretamente com aquilo que a RMEF tem desenvolvido dentro da EI (figura 4).

Figura 4 - Definições das participantes – EF na EI



Fonte: construção própria.

De acordo com a imagem anterior, notamos que as professoras traçam amarras com aquilo que é específico tanto da EF quanto da EI e sinalizam a importância da integralidade da EF nas unidades de EI. Sayão (1996) defendia que a EF não poderia ser um “apêndice” na instituição, não poderia ser algo distante e descontextualizada da rotina das crianças, ao contrário, sua presença deveria oportunizar a docência compartilhada.

Mais concretamente, identificamos que as Diretrizes (2010), o documento EF na EI na RMEF (2016) e a própria Sayão (1996;1999; 2008) relacionam as abordagens pedagógicas da EF, dentre elas principalmente a cultura corporal e a corporeidade, com autores e conceitos ligados à Sociologia, à Pedagogia da Infância e ao conceito histórico cultural. As entrevistas nos possibilitaram essa constatação de que a EF na EI tem dialogado e se apropriado de teorias da área da EI sem perder sua especificidade, como nos mostram as professoras, entrelaçando aquilo que é próprio da área com a maneira que a RMEF vem desenvolvendo e vendendo a criança na EI.

Todo este contexto serve para compreender o que esses professores pensam sobre a EF na EI na relação com a BNCC e, ainda, quando se estabelece comparativos com os próprios documentos da RMEF.

4.2 EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E BNCC

O primeiro ponto deste tópico é o esforço dos/das professores/as entrevistados/as em estabelecer proximidade entre a EF na EI com a BNCC. Como na BNCC da EI não se aborda a EF, as respostas evidenciam a proximidade com os Campos de Experiência ‘Corpo, Gestos e Movimentos’. Mas, como a EF não é propriamente citada, as respostas mencionam a ausência, a confusão e outros pontos:

[...] ela acaba também, não aparecendo, né? Aparece se for, no nosso entendimento, é no campo de experiência que trata de corpo e movimento, né? então ela não tá posta né? (PROFESSORA A).

[...] tem um campo de experiência ligado aos gestos, corpo e movimento, mas EF não aparece não. (PROFESSOR C).

[...] olha, pelo pouco que eu percebi que eu conversei com os colegas e mais na área da EI, **a gente não existe**. Existe uma forma de corpo e de **corpo prático**, né? Nesse sentido e não sei, até num modelo mais **higienista**, sabe, no sentido de perceber mas ali que não traz a nossa especificidade assim, **porque as competências que trazem, então acaba voltando pela perspectiva da coordenação motora, né?** **meio que de uma perspectiva de... talvez, até da psicomotricidade, sabe?** No sentido de a gente ser um elemento que contribui para... um conhecimento que contribui para a criança saber ler, escrever e contar, nessa perspectiva, algo a mais para contribuir e não uma área do conhecimento. (PROFESSORA D, grifo nosso).

[...] eu acho que a gente consegue, pelo que a gente entende, comprehende da EF, entender que **alguns campos de experiência abarcaria um pouco do que a gente tem**, mas não que ela apareça, aparece como movimento, aparece sabe, naquele campo ali, porque não tem como não estar, mas acho que é isso. (PROFESSORA F, grifo nosso).

Quando a gente vai ler sobre a EF na EI, **um dos campos de experiências né? Quando é o corpo e o movimento é a hora da EF, mas quando vai falar de outra coisa, de formas, da comunicação, das cores, sei lá, outro campo de experiência, a EF não é citada né?** A gente toma o lugar só da onde fala de corpo e de movimento na BNCC. [...] a EF no ensino fundamental e médio, nas próximas etapas da educação básica, ela toma esse lugar né? Por isso que disse que eu me apaixonei pela EI, justamente por isso, a interdisciplinaridade na EI ela é obrigatória pra EF, tem tudo a ver, é EF! E aí a BNCC faz isso, ela já começa a tirar essa interação intrínseca da EF na EI e colocar só pro momento corpo, só pro momento do movimento (PROFESSORA G, grifo nosso.)

[...] tem aquela parte sobre corpo e movimento né? Não é corpo e movimento, mas é alguma coisa assim, relacionada a isso e sei lá, foi o que eu associei com a EF né? Mas eu não me lembro detalhadamente pra falar de algo que me chamou muita atenção assim. (PROFESSORA H).

Infelizmente, que o trabalho das competências da forma com que tá dado, não vai ser o suficiente pra dar conta da EI no sistema brasileiro e sim **formalizar novamente a pessoa pro ensino fundamental e também domesticar**. [...] devido a forma que se encontra apresentado, nós estamos dando um passo atrás frente ao que temos, nós estamos retornando à uma época e aí enquanto a educação toda de apostilamento, ordenação do que

tem que ser feito e não uma construção coletiva junto com as crianças, que é o que nós temos hoje. (PROFESSOR I).

[...] a EF não é citada na BNCC, ela faz parte ali do Campo Experiência do Corpo, Gestos e Movimento, se eu não me engano, acho que é isso o nome que ele dá. Eu acho que a dimensão, assim, simbólica, cultural e ampla do corpo ela foi excluída do texto né, é voltado muito pra como eu falei pra questões de cuidado que é de saúde e de higiene pessoal, e do desenvolvimento motor propriamente dito assim, literal mesmo, tipo: "a criança consegue ou não consegue determinada habilidade?" Acho que a noção da EF, do corpo e das suas amplas possibilidades ...não leva em conta as vivências as experiências e todo o resto de desenvolvimento cognitivo, emotivo e todas as possibilidades que tem pra se desenvolver dentro da EF, é muito considerado só a saúde, higiene e desenvolvimento motor. (PROFESSORA L, grifo nosso).

É importante novamente mencionar que o campo ‘Corpo, Gestos e Movimento’, tão associado à EF pelas/os participantes acima, compõe um dos cinco Campos de Experiência da EI na BNCC. Nele, o documento se refere ao corpo como centralidade da EI e traz outros termos como movimento e corporeidade.

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 partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. (BRASIL, 2018, p. 41).

No último documento da RMEF (FLORIANÓPOLIS, 2020), que trata dos documentos da EI da Rede e as relações com a BNCC, podemos ressaltar que são traçadas críticas semelhante ao que foi apontado por algumas professoras, porém, nesse documento tampouco há menção sobre a ausência da EF na EI, as críticas são feitas ao tratamento do corpo, sem apontar/vincular com a área da EF:

o corpo é concebido, de forma privilegiada, em suas dimensões física e motora, como um corpo a ser educado pelo viés da higiene e dos exercícios físicos. Também revela uma dicotomia nos termos cuidar e educar, em que o cuidado é compreendido como cuidado físico(...) (FLORIANÓPOLIS, 2020, p. 48).

Então, sublinha-se que o documento da RMEF esquece da EF na EI e trabalha dentro do que está posto na BNCC, trazendo as questões do Campo de Experiência

Corpo, Gestos e Movimentos, passando a compreensão de crítica ao documento sobre os Campos de Experiência.

Pela aproximação das/os professoras/es com o Campo de Experiência Corpo, Gestos e Movimento, expomos na imagem da figura 5 os termos utilizados pelas participantes ao se referir ao tratamento dado pela BNCC ao corpo e movimento.

Figura 5 - Definições das participantes sobre Campo de Experiência Corpo, Gestos e Movimento

Corpo e movimento na EI da BNCC
Corpo prático
Dimensão cultural e ampla do corpo excluída
Saúde e higiene pessoal
Higienista
Desenvolvimento motor
Psicomotricidade
Perspectiva de coordenação motora
Determinadas habilidades
Formalizar e domesticar
Apostilamento
Vários conceitos diferentes
Frankstein

Fonte: construção própria.

Ao analisar o documento introdutório que trata especificamente dos Campos de Experiências da BNCC, Pasqualini e Martins (2020) trazem que esse vem para firmar espaço ao ceticismo epistemológico na EI. E apontam sobre a ligação de negação de conteúdos na EI com a decisão em deixar a EF de fora dessa etapa da educação básica:

À concepção (neo)liberal de sociedade articula-se o projeto educativo subjacente à BNCC, que no particular contexto da Educação Infantil expressasse a partir do ideário anti-escolar. É nítida tanto no texto da BNCC quanto do documento complementar em análise a opção por não utilizar os termos escola, ensino, aluno, aula. “Não se trata de pensar em *aulas* de educação física na educação infantil” (FUNDAÇÃO SANTILLANA, 2018, p. 34, grifo nosso), alerta o capítulo dedicado ao campo “corpo, gestos e movimento”. “Atitudes como a de transmissão de conhecimentos já sistematizados na cultura que deverão ser aprendidos pelas crianças também precisam ser superadas”, orienta o texto introdutório (p. 8). (PASQUALINI; MARTINS, 2020, p. 433).

Dessa forma, as autoras criticam a EI na BNCC por essa apresentar características anti-escolares e, nesse sentido, representa um retrocesso para a área

“[...] acaba por enaltecer modelos informais e assistemáticos de educação infantil [...]” (PASQUALINI; MARTINS, 2020, p. 433).

Ademais, os Campos de Experiência da maneira como estão organizados acabam por confundir, pois se anunciam como abertos, mas em sua síntese e organização encontram-se os objetivos de aprendizagem extremamente fechados

Resulta disso uma organização curricular marcada pelo paradoxo entre, de um lado, os ‘campos de experiências’ definidos como multidisciplinares e abertos e, ao mesmo tempo, seu ‘fechamento’ pelo estabelecimento de objetivos comportamentais por campos e faixas etárias. **Este paradoxo tem mobilizado os movimentos empresariais e os próprios agentes governamentais, preocupados todos com a obtenção dos resultados**, nesse caso, materializados nos objetivos de aprendizagem. Por isso, a ênfase das produções feitas pelas redes empresariais recai sobre os campos de experiência – como trabalhar estes, com que materiais, tipos de atividades, como monitorar os resultados etc. (CAMPOS; DURLI; CAMPOS, 2019, p. 179, grifo nosso).

Quando a BNCC apresenta esses campos de experiência, ela não se preocupa em relacionar um com o outro, mas apresenta como se fossem ‘caixinhas’ com objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada um deles. Uns apresentam mais objetivos do que outros, acaba por evidenciar uma educação mais instrumental e voltada ao mercado de trabalho mesmo na EI e isso é seguido nas demais etapas da Educação Básica (quadro 8).

Quadro 8 - Quantidade de objetivos por campos de experiência

Campo de Experiência	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento
O eu, o outro e o nós	20
Corpo, gestos e movimento	15
Traços, sons, cores e formas	9
Escuta, fala, pensamento e imaginação	27
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	22

Fonte: BRASIL (2018).

Na mesma lógica, houve a redução da parte da EF enquanto componente curricular no ensino fundamental e médio. Sendo a última versão da BNCC considerada um retrocesso para a área:

Lembremos que houve uma ruptura institucional durante o processo; nesse período, o Ministro da Educação empossado após o golpe, Mendonça Filho (DEM), recebeu a visita de Alexandre Frota para discutir Educação no Ministério; a concepção da base tornou-se ainda mais conservadora (de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para habilidades e

competências e foram excluídas as menções às relações de gênero, raça, etnia, etc...); foi exigido um enxugamento que ocasionou a diminuição de 51 para 26 páginas o texto da Educação Física, resultando na exclusão de 55% dos objetivos elaborados pela primeira equipe. (PESSOA, 2018, p. 146).

Diante disso, quando os professores e professoras comentaram sobre a EF na BNCC para além da EI, o que se seguiu foi uma série de críticas com relação à proposta, embora um professor tenha considerado o documento pertinente (figura 6).

Figura 6 – Definições das participantes sobre a EF na BNCC

EF no Ensino fundamental e médio da BNCC
Contribuir com o processo de alfabetização
Subalterno
Só para o momento do corpo
Cuidado da saúde
Biologicista
Miscelânea de várias coisas
Concepção tradicional
Pós moderna

Fonte: construção própria

Pontuamos de acordo com a imagem anterior que quando as participantes falaram sobre a EF no ensino fundamental e médio, a maioria das definições utilizadas foram contra a forma e conteúdo expostos na BNCC, revelando um retrocesso para a área em termos conceituais.

[...] me parece que ela é uma **concepção bastante biologicista** até também, porque não tem um debate de fato, **não colocado ali de fato qual é o entendimento de EF**, embora se coloque alguma coisa de cultura corporal e cultura corporal de movimento, nem isso é bem definido né? Também, e a forma de se abordar os conteúdos, ela não dá conta desse tipo de concepção de EF, né, parece que tem uma colocação de EF enquanto o cuidado da saúde, enquanto outros elementos, **há uma miscelânea de várias coisas**, ali na verdade, né? Que acaba não dando uma concepção de fato, mas **não me parece que seja uma concepção crítica, talvez uma mistura de concepção tradicional com pós-moderna**, algo nessa linha assim. (PROFESSOR N, grifo nosso).

[...] o pouco que eu consigo me lembrar ele ainda, infelizmente, **se assemelha em demasia com o conceito anterior de EF que nós tínhamos**. Não é um conceito de corporeidade plena, em vistas de um ser humano completo, e sim o desenvolvimento de determinadas habilidades do ser humano no sentido de diversão (PROFESSOR I, grifo nosso).

[...] Eu lembro que a parte do ensino fundamental eu achei umas coisas mais bizarras assim, e até uma parte sobre... **eu acho que falava sobre a EF contribuir com o processo de alfabetização**, assim, que dava meio a entender, pra mim, **que era algo subalterno**, servia para auxiliar outras

disciplinas mais importantes (...) a EF era bem-vista como algo subalterno assim, que serve pra outras coisas, **que não tem nenhuma importância em si mesmo** vamos dizer assim (PROFESSORA H, grifo nosso).

[...] tem uma perspectiva interessante na abordagem da EF na BNCC ao considerar a EF como componente curricular ligado a área de linguagem né. A concepção de movimento humano nas práticas corporais enquanto linguagem. Achei um acerto essa proposta né. Acho que nesse sentido tem os seus méritos né, a construção do texto a partir dessa perspectiva. (PROFESSOR C, grifo nosso).

Também é importante dizer que cinco das quatorze pessoas entrevistadas não contestaram a pergunta sobre a concepção de EF na EI na BNCC, com os argumentos: “não cheguei lá ainda” ou “não sei”.

Notamos em suas respostas distintas posições acerca da EF na EI na BNCC. Daqueles/as que se posicionaram, houveram críticas e argumentos no sentido da ausência da EF na BNCC da EI e, quando aproximam a EF do Campo de Experiência Corpo, gestos e Movimento, deixam claro que é uma visão muito limitada que não explora e nem chega perto do que a EF tem avançado em termos pedagógicos e curriculares.

Mas um dos apontamentos que nos fez refletir foi sobre a participação da área da EF na construção da EF na BNCC, que perpassou o movimento ou falta de movimento desde seus locais de trabalhos, da Secretaria Municipal de Educação à espaços nacionais de organizações da área da EF.

Sobre esse ponto, a Professora E falou que se preocupou com a ausência e o silenciamento da área no que se refere à EI e que apresenta dúvida sobre o seu espaço e importância:

[...] na EF na EI, eu acho que a gente não conseguiu participar muito, eu achei até durante um tempo que isso poderia ser um problema, que em algum momento a gente tinha que dizer “oh, a gente também tá na EI, a gente quer também ter alguma coisa sobre nós lá.” Mas, também não sei se a gente ia ter muito espaço pra isso assim, porque como eu falei a EF na EI ela é algo que está restrito a pouquíssimos municípios do Brasil. (PROFESSORA E).

Diante da fala da Professora E, percebemos que faltou participação e movimento de resistência da área da EF à BNCC, sobretudo quanto à ausência. Como já tratado anteriormente, as/os pareceristas/especialistas da EF na BNCC pouco se posicionaram sobre essa ausência, e/ou não tiveram repercussões. Outro ponto a destacar é em relação ao município de Florianópolis: ao escrever o documento sobre os documentos da RMEF e a BNCC, essa defesa/menção/resistência sobre ausência

da EF na EI também não aconteceu, ainda dentro de uma Rede que a área se faz presente há mais de 30 anos.

Nos parece também que afirmar sobre a pouca existência da EF na EI nas redes de ensino municipais é algo que está incutido nos discursos de pessoas da área e fora dela. Porém, como podemos visualizar abaixo, em 2017 essa esteve presente em mais de 25% dos municípios brasileiros.

(...) apuramos nos microdados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), de 2017, em 1411 municípios brasileiros existiam professores atuando na disciplina de Educação Física na Educação Infantil (em 1395 Redes Municipais e os demais em Redes Estaduais). Em consonância com a política da BNCC, no Censo Escolar de 2018 não era mais possível informar as turmas que continham a disciplina de Educação Física na Educação Infantil. Nos dicionários de dados apareceu como sendo essa variável não aplicável para as turmas de Educação Infantil (BRASIL, 2018). (GEIEFEI, 2019, mimeo).

Podemos dizer que o discurso sobre a pouca presença da área da EF na EI nas redes de ensino, associada ao suprimento dela na política educacional mais recente do país, poderá trazer sérias consequências, como espaço à diversas interpretações, e a legitimação daqueles que acreditam que elanão é necessária na EI, sobretudo pelo momento de austeridade em relação àquilo que pertence a educação pública.

Ao identificarmos alguns espaços de debates que aconteceram durante o processo de construção e implementação da BNCC, não encontramos críticas e atenção à não menção da área da EF na EI. De forma geral a atenção da área se voltou para a EF como componente curricular do ensino fundamental e do ensino médio, sendo que nessas etapas a EF também perdeu espaço e legitimidade

Em síntese, a partir das modificações históricas na legislação federal para a educação no Brasil, **percebemos uma tendência à diminuição do campo de trabalho da área da Educação Física escolar**. Primeiro com a exclusão da sua obrigatoriedade no Ensino Superior. Juntamente com isso, o caráter facultativo da EF no ensino noturno e nas condições apresentadas pelos estudantes trabalhadores e os que já constituem família. Depois, com a falta de incentivo à Educação Física na Educação Infantil, que embora prevista em lei, ainda vem enfrentando dificuldades para se consolidar na prática, em muitos estados do território nacional, **e que agora recebe um ‘cheque-mate’ com a sua exclusão definitiva do texto da BNCC**. E, por fim, com a supressão da sua obrigatoriedade no Ensino Médio pela redução a ‘estudos e práticas’. Assim, o que sobrou? (PESSOA, 2018, p. 96, grifo nosso).

A Professora K, que participou da construção do documento que tratou a BNCC e os documentos da EI na RMEF, apresentou que além desta participação em termos de documento, também esteve envolvida com outras atividades, tais como defesa da

EF junto ao Ensino Médio, mas mencionou que, de forma geral, a EF perdeu espaço na BNCC em todas as etapas:

[...] infelizmente na EF a gente ta passando por um período em que ela perdeu bastante espaço, a educação como um todo, né? Perdeu muito dos seus componentes hoje, mas tudo isso faz parte da história assim, infelizmente a gente depois estuda isso, né? Pra ver qual o próximo passo, né? Qual direção seguir depois, né? Não sei, a gente não tem EF de hoje, desde 1900, né? A gente teve várias EF até chegar na de hoje e cada uma vai contribuindo pra próxima, né? Não pega aí, o que fizeram da EF na Base, né? (PROFESSORA K).

Em seu trabalho, Pessoa (2018) realizou entrevistas com pareceristas/especialistas da área da EF que participaram da construção da BNCC, dentro disso, não houve menção nem intenção de abordar o tema referente a EF na EI, fato esse que ajuda a explicar que em nenhuma das versões da BNCC houve a menção da EF na etapa da EI (PESSOA, 2018).

A ausência de menção ao trabalho da Educação Física na Educação Infantil é outra implicação pedagógica (e política!) importante. Ignorar a produção da área sobre o tema, tal como registrado em importantes produções da área (SAYAO, 1999, 2002; CAVALARO; MULLER, 2009), bem como as experiências exitosas em diversos estados e municípios brasileiros, acaba por ceifar das crianças de 0 a 5 anos o instrumental teórico-prático deste campo do conhecimento, prejudicando seu pleno desenvolvimento. É importante destacar que esta exclusão não é algo somente da Educação Física, mas de todos os componentes curriculares, pois se trata da concepção de Educação Infantil presente na BNCC. Esta é “[...] estruturada em cinco **campos de experiências**, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.” (BRASIL, 2017b, p. 38, grifo do autor). (PESSOA, 2018, p. 144).

Podemos sinalizar então que não houve a participação das professoras e professores que atuam na EF na EI, ou ainda que aqueles que participaram da construção da parte da EF da BNCC, não sinalizaram ou não tiveram forças suficientes para se fazer presente na etapa da EI. Como consequência temos o apagamento e retrocesso aparentemente proposital da área.

Ou seja, há uma teia conceitual nas fontes e ao selecioná-las é necessário explicitar os critérios pelos quais foram estas as escolhidas em detrimento de outras. Em razão da sua aparência é que se pode dizer, de modo genérico e irônico, que elas “mentem”. Há nelas mais do que o dito textualmente. O que a fonte silencia pode ser mais importante do que o que proclama, razão pela qual nosso esforço deve ser o de apreender o que está dito e o que não está. Ler nas entrelinhas parece recomendação supérflua, entretanto deve-se perguntar-lhe o que oculta e por que oculta: fazer sangrar a fonte. (EVANGELISTA, 2009, p. 10).

Nesse caso, o silenciamento da área da EF na EI na BNCC e sobre a BNCC abriu espaço para compreensão de que o Campo de Experiência, é aquilo que

sintetiza a área ou o tratamento com o corpo na EI e diante disso, como já abordado pelas participantes, é um perigo em diversos sentidos. A intenção da BNCC em ceifar conceitualmente a EI na BNCC poderá também vir a ser sentida na prática do trabalho das profissionais de EF que atuam nessa etapa.

Também deveríamos apontar a falta de mobilização da própria área da EF, (dos municípios que possuem esses profissionais) em sinalizarem a ausência e lutarem pelo reconhecimento e espaço historicamente produzido. Ademais, os espaços que discutiram e até mesmo criticaram a BNCC falharam em não abordarem o tema de forma crítica e com a importância devida. Nossos entrevistados afirmam:

[...] eu não participei do último CBCE, nem COMBRACE, nem CONICE e até onde eu sei uma das pessoas que estava construindo o mesmo órgão participou disso dando suas opiniões, enquanto um consultor, **a base da EF não foi consultada, por conseguinte, a participação em nível nacional e nível municipal ela se encontra demasiadamente precária, nós precisaríamos, no mínimo, parar as aulas para discutir isso com a profundidade que requer. Organizar ciclos de debates para situações que não foram encaminhadas pela Secretaria Municipal de Educação.** (PROFESSOR I, grifo nosso).

[...] **não teve participação, eu me arrisco a dizer que: eu não sei se teve participação de professores de EF nisso aí, porque primeiro que a EF não é citada, como conceito de EF, né?** Como uma disciplina e como área de conhecimento e tal que tá presente nas escolas e nas creches, **eu não vi ela na EI, pelo menos e ela ta no campo de experiência, né?** Tá diluída no campo de experiência numa concepção totalmente limitada, né? De EF e de práticas corporais esportivas assim. (PROFESSORA L, grifo nosso).

Em termos nacionais pouco participei [...] Até teve um debate, um debate não: "como a gente vai implementar isso". É mais ou menos nessa linha que aconteceu, não chegou a ser um debate. Havia ali algumas opiniões que eram dadas e tal e isso foi sendo, em certa medida, incorporado alguma coisa, alguma proposta, mas nada que mudasse fortemente. (PROFESSOR N).

A discussão sobre a participação da EF na construção da BNCC ou mesmo de outros documentos, tais como o da RMEF, resultou em algumas análises que acabam por perpassar a questão da intencionalidade pedagógica, ou seja, o que se espera da implementação dessas políticas oficiais no trabalho exercido pelo docente.

Isso se deu, visto que o currículo da EI na RMEF, os NAPs, em geral, demonstraram a intenção de propor aos professores o que fazer para trabalhar, como por exemplo “planejar situações de contato com a arte circense, tais como: equilibrar, segurar, puxar, soltar, pendurar no tecido, balançar, dentre outros, explorando as possibilidades de movimentos dos bebês” (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 116), ampliar

as propostas ritmadas, movimentos combinados e muito se impulsionou o trabalho com as atividades circenses.

Organizar espaços nos quais as crianças são desafiadas a vivenciar a arte circense, ampliando as formas de brincar de circo mediante a distribuição de materiais e o auxílio na sua utilização, instigando outras possibilidades de movimentos, tais como: acrobacias, malabarismos, contorcionismo, equilíbrio, trapézio, dentre outros. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 126).

O exemplo acima acaba por ilustrar uma intencionalidade pedagógica prevista para o trabalho na EI e isso não acontece quando se analisa a BNCC, ou pelo menos não acontece da mesma forma como posto nos documentos da RMEF.

A intencionalidade preconizada pela BNCC já se direciona para outras perspectivas que esbarram nos objetivos, nas sínteses de aprendizagem posta ao final da etapa da EI no documento. Dessa forma, ao dialogar com as/os professoras/es a seguir, este é um grande problema na BNCC, porque o foco é dado à preparação da criança para o Ensino Fundamental e não necessariamente com a intenção voltada para a infância e suas especificidades.

[...] tanto que se a gente for ver os campos de experiência, aqueles que tem o maior peso, digamos assim, em termos de objetivos, são justamente os ligados à linguagem escrita e oral e a matemática, as condições ligadas a biologia, as físicas, embora não estejam lá escrito dessa forma, mas é do que trata, de forma mais elementar, como você vai tratar esse termo de relações e linguagens com as crianças pequenas, mas é onde tem o maior peso, né, então você vê assim que tem toda uma intencionalidade que é claramente voltada com a preparação pra vida escolar, preparação pro ensino fundamental [...] e de repente vem a Base e diz assim: “a gente respeita isso, mas poxa, vamos dar um pezinho aqui, por que que não investir um pouquinho mais aqui, preparar”, “nossa cultura é letrada então a criança tem que ler, tem que ter leitura, estímulo tal”. Então eu vejo que tem esse problema na intencionalidade pedagógica que é velado ali, digamos assim, naquele documento (PROFESSOR C, grifo nosso).

[...] vejo que ela vê a EI quase como um campo preparatório pra outros momentos, como se a EI tivesse um caráter de preparar as crianças pra um outro momento, que seja pra que for, **uma etapa preparatória**, que eu não acredito que seja a EI. (PROFESSORA F).

[...] parece assim, preparatória, né? Me parece assim, meio que, não pensar num processo que realmente existe, que é a EI ela tá dentro da educação básica que a gente tem que pensar numa perspectiva de uma concepção de educação única, mas que englobe os níveis de ensino a partir de uma perspectiva mas parece de etapa preparatória assim: **EI prepara pro ensino fundamental, que vai preparar pro ensino médio; uma perspectiva funcional mesmo e não de conhecimento.** (PROFESSORA D, grifo nosso).

A percepção dos professores parece estar relacionada ao formato dos campos de experiência e à síntese das aprendizagens que são trazidas no fim da EI na BNCC, e apontam objetivos a serem alcançados pelas crianças antes da transição para o

Ensino Fundamental. Neste sentido, a intenção está alinhada pelas aquisições de competências e habilidades que serão medidas pelos processos de avaliação. Assim, podemos perceber na figura 7 a quantidade maior de espaço cedida às áreas de alfabetização/letramento e matemática, quando comparadas aos demais campos de experiência. Mais à frente, exploraremos esse assunto.

Figura 7 – Síntese das aprendizagens da etapa da Educação Infantil

SÍNTSE DAS APRENDIZAGENS	
O eu, o outro e o nós	<ul style="list-style-type: none"> Respeitar e expressar sentimentos e emoções. Atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e solidarizando-se com os outros. Conhecer e respeitar regras de convívio social, manifestando respeito pelo outro.
Corpo, gestos e movimentos	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer a importância de ações e situações do cotidiano que contribuem para o cuidado de sua saúde e a manutenção de ambientes saudáveis. Apresentar autonomia nas práticas de higiene, alimentação, vestir-se e no cuidado com seu bem-estar, valorizando o próprio corpo. Utilizar o corpo intencionalmente (com criatividade, controle e adequação) como instrumento de interação com o outro e com o meio. Coordenar suas habilidades manuais.
Traços, sons, cores e formas	<ul style="list-style-type: none"> Discriminar os diferentes tipos de sons e ritmos e interagir com a música, percebendo-a como forma de expressão individual e coletiva. Expressar-se por meio das artes visuais, utilizando diferentes materiais. Relacionar-se com o outro empregando gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações, observações e expressão corporal.
Escuta, fala, pensamento e imaginação	<ul style="list-style-type: none"> Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios. Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida. Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas. Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação.
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	<ul style="list-style-type: none"> Identificar, nomear adequadamente e comparar as propriedades dos objetos, estabelecendo relações entre eles. Interagir com o meio ambiente e com fenômenos naturais ou artificiais, demonstrando curiosidade e cuidado com relação a eles. Utilizar vocabulário relativo às noções de grandeza (maior, menor, igual etc.), espaço (dentro e fora) e medidas (comprido, curto, grosso, fino) como meio de comunicação de suas experiências. Utilizar unidades de medida (dia e noite; dias, semanas, meses e ano) e noções de tempo (presente, passado e futuro; antes, agora e depois), para responder a necessidades e questões do cotidiano. Identificar e registrar quantidades por meio de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, organização de gráficas básicos etc.).

Fonte: BRASIL, 2018, p. 55.

Para além do conteúdo as/os professoras/es apontam a forma como essas competências e habilidades são dispostas na BNCC, bem como suas consequências. Nesse sentido, a Professora L mencionou exatamente o ponto da intencionalidade com os objetivos de aprendizagem, assim como o Professor I. Ambos se colocam de forma a destacar o engessamento daquilo que é posto na BNCC.

[...] você desenvolve uma intencionalidade pedagógica voltada apenas pra competência, idade, termos que já estavam, até onde eu me lembro, **termos usados em outros documentos que são construídos por organismos internacionais e que tem uma outra formação muito limitada, né?** (PROFESSORA L, grifo nosso).

[...] é uma intencionalidade com formação de um ser humano pra ser domesticado, **infelizmente uma domesticação, tanto do profissional que vai apresentar enquanto seus apostilamentos, quanto da criança que vai aprender aquele determinado conteúdo** quanto apenas uma informação e não enquanto uma construção humana coletiva. (PROFESSOR I, grifo nosso).

Compreendemos a insatisfação colocada pelas professoras/es também ao rever o que os documentos municipais trazem sobre a intencionalidade pedagógica na EI principalmente nas Diretrizes Pedagógicas da EI (FLORIANÓPOLIS, 2010) e nas Orientações Curriculares da EI (FLORIANÓPOLIS, 2012). Esses documentos tratam do tema em capítulo único e desenvolvem a perspectiva de que a intencionalidade pedagógica deve perpassar todas as ações na EI e trazem orientações sobre o seu registro e forma de acompanhamento, fato este que destoa da BNCC.

A observação constante crítica de cada criança, de grupos de crianças, de suas brincadeiras e interações diversas no cotidiano, e a produção de múltiplos registros (relatórios, fotografias, álbuns etc.) e produções das crianças (seus gestos, movimentos, explorações e descobertas, modos de expressão e comunicação, brincadeiras, desenhos, esculturas, escritas, pinturas etc.), ao longo de sua permanência na instituição, são condições fundamentais para compreendermos como as crianças agem, sentem e pensam (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 7).

Nessa outra lógica, percebe-se que o documento, assim como os participantes desta pesquisa, abordam a intencionalidade pedagógica na EI de forma crítica, embasada principalmente no registro da criança e no processo dela durante a EI, sem projetar o que ela deve fazer, ou como deve agir, como podemos observar na BNCC. O foco está no sentido de qualificar a documentação pedagógica, e essa poderá ser sistematizada e organizada para ser compartilhada com as crianças e famílias, porém, com foco no processo e não no formato preparatório ou meritocrático de conquistas práticas de habilidades pré-definidas.

A reflexão e a análise da documentação pedagógica possibilita uma avaliação permanente dos percursos individuais e coletivos realizados pelas crianças e das proposições feitas a elas pelas profissionais, o que está em articulação com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que estabelece que a avaliação deve ter a finalidade de acompanhar e repensar o trabalho realizado. Ainda define que o processo de avaliação, na educação infantil, não tem objetivo de seleção, promoção ou classificação das crianças (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 17).

A percepção à respeito dos temas abordados neste tópico sobre a EF na EI na BNCC, assim como, a compreensão das professoras/es acerca das interações e brincadeiras e da intencionalidade pedagógica, temáticas da EI, demonstram como elas/eles percebem a criança e a infância, e sobretudo, como a EF se posiciona nessa relação. Diante disso, reforçamos a importância da intenção pedagógica e arriscamos fazer um paralelo com o que Vigotski (2021) chama de instrução do desenvolvimento:

Não tememos afirmar, depois do que foi dito, que o indício essencial da instrução é o fato de que ela cria a zona de desenvolvimento iminente. Ou seja, ela chama à vida, desperta e põe em movimento na criança uma série de processos internos de desenvolvimento que, no momento presente, são-lhe possíveis apenas na esfera das relações mútuas com as pessoas a sua volta e da colaboração com os companheiros, mas que ao perfez o caminho interno de desenvolvimento, transformam-se, posteriormente, em patrimônio da criança. (VIGOTSKI, 2021, p. 264).

Identificamos que a compreensão das professoras sobre a EF na EI da BNCC, perpassa o entendimento de sua supressão mas também sinaliza a sua relação/presença dentro do Campo de Experiência Corpo, Gestos e Movimento, o que causa um certo desconforto, pois ao fazerem essa relação as participantes expõem seus desagrados e críticas com a forma como a BNCC trata o corpo e o movimento, que é uma visão higienista, praticista e ultrapassada para área. Também houve menção sobre a EF não estar contemplada em todos os demais campos de experiência, compreendendo a necessidade da área estar integrada na EI.

Outro ponto aqui abordado foi sobre a participação da área da EF na construção da BNCC, nesse sentido as participantes colocaram que não houve participação considerando o apagamento da área no documento. Também foi mencionado que esse silenciamento da área se reflete em todas as etapas da educação básica, pois a EF vem perdendo espaço de forma geral.

A BNCC é um documento orientador curricular, portanto a maneira de ver a EF na EI e, principalmente sua ausência, reflete na intencionalidade pedagógica que está descrita, por isso a articulação com esse tema, diante do qual as professoras demonstraram que a intenção pedagógica proposta pela BNCC é demasiadamente preocupante, pois, vai na direção da preparação da criança para as etapas posteriores. Há portanto, um discurso que abarca a flexibilização e autonomia pedagógica, mas postas todas as sínteses e objetivos essa flexibilidade é engessada por meio dos Campos de Experiência (CAMPOS; DURLI; CAMPOS, 2019).

Sinalizamos ainda que os documentos pedagógicos da RMEF, utilizados pelas professoras, tratam da intencionalidade pedagógica de maneira muito mais ampla e aprofundada. Nesse sentido, não apenas é mencionado sobre a importância da intencionalidade no trabalho pedagógico na EI, mas há suporte em termos de conteúdos e ligação com a documentação e materiais que abarcam as estratégias da ação pedagógica, como planejamento, registro e observação.

Dessa forma, entendemos que as falas das professoras e professores estão próximas do que orientam os documentos da RMEF, enquanto a BNCC se apresenta distante, confusa e insuficiente política e pedagogicamente. Para embasar essa primeira aproximação, se fez necessário investigar o quão próximas as/os professoras/es estão da documentação pedagógica da RMEF e da BNCC referente a EI, assim como buscar compreender mais significativamente a concepção de criança e EI.

4.3 CONCEITO DE CRIANÇA E INFÂNCIA

Neste estudo, assumiu-se a compreensão do conceito de criança e infância como um dos objetivos específicos ao se entender que por meio desta interpretação fosse possível de estabelecer relação com aquilo que vem sendo preconizado ou não pelo discurso/dizeres dos documentos oficiais que balizam o plano de trabalho e planejamento de professores de Educação Física.

Neste sentido, nas entrevistas foi possível notar que a maioria dos/das professores/as abordaram os conceitos de forma separada, apontando que a compreensão foi se transformando, primeiro com a formação inicial, depois a experiência e as formações continuadas. A seguir podemos perceber pelos destiques que as crianças são vistas pelas professoras/es como sujeito de direitos que devem ser consideradas em si próprias:

[...] quando comecei meus estudos na Universidade, o conceito de criança ele era muito mais próximo [...] como sendo um adulto mirim. Mas a intenção dessa apresentação foi exatamente desestruturar essa questão de conceitualização para que compreendêssemos que a **criança é uma pessoa, como qualquer outra, ela não é um adulto a-vir-ser, ela tem os conhecimentos, têm seus conjuntos de construções, suas intenções, suas vontades como qualquer outro ser, e vão se moldando de acordo com o seu contexto**. Então a infância é uma etapa de aprendizado como outras etapas de aprendizado que nós temos enquanto ser humano. Contudo é uma em que não nos encontramos cristalizados em diversos processos de conceitualizações do ser humano, portanto, nos permite um questionar, um apresentar e um aprofundar maior que muitas vezes nós custamos fazer com adultos, uma vez que esses já se encontram com grande parte das suas construções sociais, ciclos sociais, psicológicas, pedagógicas materializado e cristalizados nos conceitos, e para destruí-los e trabalhá-los é muito mais difícil (PROFESSOR I, grifo nosso).

Criança é um sujeito que tá no momento da vida dele que é infância, que é um momento da vida da criança, onde ela tem esse primeiro contato com o mundo e aprende na relação com o meio e com o adulto que com os outros, aprende esse mundo, como ele funciona, como ela pode se comportar nele, né? E quais o papel dela ali, nesse mundo. Mas acho que é uma fase da vida do sujeito, que é a primeira fase ali, **o sujeito é criança e a fase da vida é infância**. (PROFESSORA G, grifo nosso)

[...] penso em criança como nosso **sujeito de direito de pouca idade**, né? A lei brasileira prevê que é de zero até 12 anos, né? (PROFESSOR C, grifo nosso).

Criança é um **sujeito de direito**, acho que todos os documentos trazem isso, isso implica em várias coisas na atuação profissional, né? E nas relações com elas. (PROFESSORA K, grifo nosso).

[...] eu acho que criança, é a criança, é o ser humano criança é a criança enquanto ser humano, a pessoa criança. (PROFESSORA E).

Como nos apresentam as professoras, é preciso reconhecer que a dimensão que se tem da criança como sujeito, como a pessoa tal como ela é naquele momento, não foi sempre compreendida assim historicamente. A maneira de ver a criança passa por compreender a infância como uma categoria social e reconhecê-la como objeto de estudo em si.

[...] a consideração da infância como categoria social apenas se desenvolveu no último quartel do século XX, com um significativo incremento a partir do início da década de 90. No entanto, desde os anos 30 que a expressão “sociologia da infância” se encontra formulada (Qvortrup, 1995:8). Ainda antes, a consideração da infância como geração sobre a qual os adultos realizam uma acção de transmissão cultural e de “socialização” constituiu-se como objecto de uma das mais importantes obras do início do pensamento sociológico: o da teoria da socialização de Emile Durkheim (1972[1938]). Porém, a análise da infância “em si mesma”, isto é, como categoria sociológica do tipo geracional é muito mais recente. Daí a designação corrente de “nova Sociologia da Infância” para designar este renovado campo de estudos sociológicos. (SARMENTO, 2008, p. 3)

[...] Isso implica o corte com o **adultocentrismo**, isto é, a perspectiva analítica que estuda as crianças a partir do entendimento adulto, das expectativas dos adultos face às crianças ou da experiência do adulto face à sua própria infância. (SARMENTO, 2008, p. 20, grifo do autor).

Outros professores deram destaque à perspectiva histórica em suas falas:

[...] a criança ela não é um sujeito a-histórico né? **Ela é um sujeito que é constituído dentro de uma historicidade, dentro de uma localização de classe também**, né? Onde ela nasce, qual é a relação que ela estabelece dentro dessa sociedade que vai conduzindo-a enquanto um ser (PROFESSOR N, grifo nosso.)

[...] um **sujeito que é histórico**, né? Traz com ele todo um apanhado daquilo que a nossa cultura e a nossa sociedade trazem, então ela acaba dentro da sua própria cultura trazendo aquilo e, **ela é um sujeito do momento, ela não é um vir a ser ela tem os direitos dela naquele momento enquanto criança**. (PROFESSORA F, grifo nosso).

Sendo assim, quando nossa perspectiva é da criança como produtora de cultura, como sujeito, implica na auscultação da criança em suas alteridades, isto

resulta em uma específica compreensão pedagógica, pois revela uma nova maneira de perceber a forma, a metodologia e os processos em relação à infância que vai além do viés puramente biológico, etapista e “etarista” .

[...] é um lugar de cuidado, né? De ter responsáveis, olhando por essa criança, né? Nós adultos... assim, as crianças há pouco tempo atrás, né? Tinham uma relação muito de se criar sozinha assim, e hoje em dia a gente tem uma relação de cuidado, de preocupação com o ambiente aonde elas estão inseridas, né? Todas as crianças tem direito a educação, direito a alimentação, direito a uma casa, um lar, e eu acho que isso é responsabilidade da sociedade, nós enquanto sociedade somos responsáveis por assegurar essa infância (PROFESSORA J, grifo nosso).

[...] um conceito que ele desconcerta, mas pra mim a criança é alguém que necessita de cuidados, alguém que tem aspirações e alguém que a gente enquanto educador tem que pensar no por vir. (PROFESSOR M, grifo nosso).

Criança é uma faixa etária da vida, uma parte da vida, do ser humano muito importante onde (tô tentando achar a palavra que eu quero falar). **É um momento da vida do ser humano** muito importante onde ela constrói muitas bases pro resto da vida dela né? E por isso é uma fase muito importante assim. Uma das mais importantes, eu diria. (PROFESSORA L, grifo nosso).

Vemos um risco em direcionar a atenção pedagógica desconsiderando a criança como sujeito na sua plenitude, na sua concretude e historicidade, como já apontaram tanto os/as professores/as entrevistados/as como os/as autores/as das áreas da Sociologia da Infância (SARMENTO, 2008) e da Pedagogia da Infância (ROCHA; LESSA; BUSS-SIMÃO, 2016). Também em diálogo com Vigotski (2021) e o desenvolvimento iminente da criança diante da lente da teoria histórico-cultural, a criança é percebida naquilo que faz com auxílio, durante a instrução ou como chamamos aqui intencionalidade pedagógica, para logo realizá-la sozinha. Isso não significa ver a criança como quem ela virá a ser, ou virá a desenvolver. Sobre isso:

[...] não é previsível, depende de diferentes aspectos e a fonte para o surgimento das características humanas específicas é o meio social. Então, a socialização, conforme a teoria histórico-cultural, está diretamente relacionada à transformação da criança num ser cultural que se desenvolve na relação com o meio que não é composto apenas de objetos, mas é um meio em que ocorre um verdadeiro encontro entre pessoas e em que se atribui sentido aos objetos; são situações que permitem ao ser humano ser dono de seu comportamento e de sua atividade, ser partícipe da vida social. (PRESTES, 2013, p. 302).

Desse modo, aquilo que foi avançado desde o século XX e que ainda necessita mais fôlego para continuar a avançar, pode se perder pela prática e o pensamento adultocentrista, o qual insiste em ignorar o sujeito de direito que existe em sua própria concretude, “as crianças não sendo consideradas como seres sociais plenos, são

percepcionadas como estando em vias de o ser, por efeito da acção adulta sobre as novas gerações." (SARMENTO, 2008, p. 5).

Na perspectiva de que infância é uma condição de ser criança e não uma "fase de vida", a criança é sujeito social na sua concretude, isto é, na sua condição real de existência, marcada pelo gênero, etnia, raça, classe social, entre outros. Esses fatores colaboram para vermos e estudarmos a criança como ator/sujeito social e cultural de direitos, porém, mesmo com o avanço de políticas públicas e debates pautados pela Sociologia e Pedagogia da Infância, foram e ainda são os adultos que falam e escolhem pelas crianças, desde as pesquisas por estatísticas até as instituições que insistem em moldar crianças em alunos.

É necessário refletirmos constantemente sobre essas atitudes como diz no direito à participação da Convenção dos Direitos das Crianças (1989) e como nos mostram os autores Sarmento e Ferreira (2008), quando apontam para uma nova maneira metodológica de produção de conhecimentos acerca da infância e das crianças.

[...] as crianças como actores sociais, nos seus mundos de vida, e a infância, como categoria social do tipo geracional, socialmente construída. A infância é relativamente independente dos sujeitos empíricos que a integram, dado que ocupa uma posição estrutural. Essa posição é condicionada, antes de mais, pela relação com as outras categorias geracionais. (SARMENTO, 2008, p. 7).

O que as/os professoras/es apresentam sobre a conceituação e o lugar da EI frente às responsabilidades com a criança, vemos que se aproxima da apropriação da Sociologia da infância, pois, as falas partem da visão da criança no momento em que ela está enxergando o espaço social e cultural que vive/ocupa.

Essa possibilidade somente é admitida quando se concebe o processo educativo e sua aproximação a uma perspectiva de socialização em que as crianças são consideradas atores sociais plenos que socializam também nas relações que estabelecem entre si. Ao mesmo tempo, sem desconsiderar que elas igualmente socializam nas relações que estabelecem com as demais gerações que compõem a estrutura e as diferentes ordens sociais e culturais. (ROCHA;LESSA; BUSS-SIMÃO, 2016, p. 43).

Quando confrontamos os dizeres de entrevistados/as com os documentos da RMEF, percebemos que eles mostram a trajetória da EI e com isso vieram as interpretações a respeito da noção de criança e, pode-se dizer que, desde 2010 existe a perspectiva da Pedagogia da Infância ancorada na Sociologia da Infância que baliza os escritos oficiais e com isso se tem sustentado uma perspectiva que reconhece:

[...] as crianças como seres humanos concretos e reais, pertencentes a contextos sociais e culturais que as constituem. Enquanto construção social, a infância deve ser reconhecida em sua heterogeneidade, considerando fatores como classe social, etnia, gênero, religião, como determinantes da constituição das diferentes infâncias e de suas culturas. (FLORIANÓPOLIS, 2021, p. 4).

Assim, foi possível notar aproximações com a Pedagogia da Infância por meio da resposta de algumas professoras/es, pois sobre essa:

[...] temos insistido na necessidade de construção e consolidação de uma Pedagogia própria para a educação das crianças pequenas, considerando as configurações que a infância e as próprias instituições que se tornam corresponsáveis por sua educação passam a assumir contemporaneamente. Falamos numa Pedagogia que se volte para os processos de constituição das crianças como seres humanos concretos e reais, pertencentes a diferentes contextos sociais e culturais, os quais são também constitutivos de suas infâncias. (ROCHA; LESSA; BUSS-SIMÃO, 2016, p. 35).

Mas também notamos aproximações com a teoria histórico-crítica, que soma-se também às compreensões de infância. E algumas professoras/es abordaram sua importância pelo enquadramento social e histórico, dando destaque aos elementos culturais e sociais.

Infância eu procuro trabalhar numa perspectiva um pouco mais ampliada penso que a categoria, por mais que ela seja categoria etária, infância né? ela é toda permeada de recortes que precisam ser considerados, né? Então quando a gente fala infância, na verdade o mais adequado seria falar infâncias, né? Porque a gente tem que ter, **questão ligada gênero, a raça, a classe social** né, **a etnia que perpassam e acabam constituindo uma série de infâncias com muitas diferenças**, né? Talvez como seres humanos de pouca idade possam ser iguais, mas se a gente considerar todos esses aspectos maiores que intercruzam com infância a gente vê que o olhar tem que ser muito mais ampliado, né? **Então não existe uma infância única né, são infâncias né, por isso que eu procuro trabalhar com essa compreensão como uma conceituação plural mesmo, ou talvez mais ampliada de infância, tratando no plural mesmo, infâncias né, diferente de infância.** (PROFESSOR C, grifo nosso).

A infância é o período, digamos assim, não seria só um período de idade, né? Mas uma construção mesmo, social e pensando nisso, **se ela é uma construção e se ela depende das condições sociais, culturais, econômicas que essa criança vive a gente pode falar que tem diferentes infâncias**, né? Porque cada uma vive sobre um contexto social, né? Mas é esse momento, **esse contexto social que o ser criança vive e que não tá alheio, né? Do mundo dos adultos, faz parte também, né?** [...] ela depende das condições sociais, culturais, econômicas que essa criança vive, a gente pode falar que tem diferentes infâncias, né? Porque cada uma vive sobre um contexto social, né, mas é esse momento, esse contexto social que o ser criança vive e que não tá alheio, né, do mundo dos adultos, faz parte também, né. (PROFESSORA D, grifo nosso).

Eu considero multiplicidades de infâncias, existem múltiplas infâncias e tem muitos elementos envolvidos, né? Sociais, culturais, socioeconômicos, conceituais, também, né? Então **tudo isso influencia nas infâncias das crianças.** (PROFESSORA K, grifo nosso).

[...] a infância é uma construção social, ela não existiu sempre, sabe? E a criança sempre existiu, a criança enquanto pessoa ela sempre existiu, mas a infância ela é uma construção social de uma etapa desse ser humano. (PROFESSORA E).

Visto que devemos considerar a socialização como uma das chaves da teoria de Vigotski, pois o desenvolvimento da criança foi seu principal objeto de estudo, para o autor a socialização e a cultura estão diretamente envolvidas ao pensar a zona de desenvolvimento iminente, pois essa zona abarca aquilo que a criança já traz consigo, mas ainda precisa do envolvimento de uma pessoa adulta. Sendo assim,

[...] depende de diferentes aspectos e a fonte para o surgimento das características humanas específicas é o meio social. Então, a socialização, conforme a teoria histórico-cultural, está diretamente relacionada à transformação da criança num ser cultural que se desenvolve na relação com o meio que não é composto apenas de objetos, mas é um meio em que ocorre um verdadeiro encontro entre pessoas e em que se atribui sentido aos objetos; são situações que permitem ao ser humano ser dono de seu comportamento e de sua atividade, ser partícipe da vida social. (PRESTES, 2013, p. 302).

As ideias de múltiplas infâncias, ampliação de conhecimento e repertório cultural também aparecem nos documentos da RMEF, inclusive ela se dá de forma permeada pela diversidade social, cultural e política que existem, além de mais uma vez se mencionar a questão da Pedagogia da Infância.

As propostas a serem desenvolvidas partem da viva defesa de que **as crianças são os sujeitos centrais** do planejamento, como preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b), **que estas vivem infâncias diversas**, que precisam ser consideradas ao se objetivar a ampliação, diversificação e complexificação dos seus repertórios de conhecimentos e culturais. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 9, grifo do autor).

A consolidação de uma Pedagogia da Infância (e não uma Pedagogia da Criança, tal como nas pedagogias liberais) exige, portanto, tomar como objeto de preocupação os processos de **constituição do conhecimento pelas crianças, como seres humanos concretos e reais, pertencentes a diferentes contextos sociais e culturais também constitutivos de suas infâncias**. A construção deste campo poderá diferenciar-se na medida em que considere as diferentes dimensões humanas envolvidas na construção do conhecimento e dos sujeitos históricos objetos” da intervenção educativa e supere uma visão homogênea de criança e infância, que segundo Sarmento e Pinto (1997), só pode ser considerada se pensarmos no fato da **infância ser constituída por seres humanos de pouca idade**. Desvelar o que conforma e dá forma às diferentes infâncias exige considerar as próprias crianças nesta dimensão social. (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 5, grifo nosso).

As infâncias, como é abordada pelas professoras e documentos, dialoga com a visão de categoria social do tipo geracional, por considerar elementos heterogêneos como marcadores sociais relacionados à classe social, gênero, etnia, regionalidade

entre outros e a relação com as demais gerações, porém, segundo Sarmento (2008) deve também ser estudada/considerada dentro de sua categoria especificamente.

Nesse sentido, para a teoria histórico cultural há uma relação objetiva e materialista de compreender a infância, porque entende-se que as particularidades de uma infância específica sempre é decorrente e está em relação com um fenômeno universal. E por isso mesmo, também apresentam regularidades sócio-históricas que podem ser racionalmente aprendidas. Nesse caminho, curiosamente o autor da linha da Sociologia da infância, traz:

A infância é uma categoria geracional que necessita de ser estudada de modo a articular os elementos de homogeneidade (características comuns a todas as crianças, independentemente da sua origem social: estatuto social como grupo etário dependente dos adultos; estatuto político idêntico com inibição de direitos eleitorais até aos 16/18 anos; interdições e obrigações geracionais - proibição de trabalhar, de casar ou de consumir bebidas alcoólicas e obrigação de frequência escolar; características macro-estruturais comuns, como a demografia, políticas públicas direcionadas para as crianças, mercado de produtos para a infância, etc.) (SARMENTO, 2008, p. 20).

Em diálogo com as entrevistas e documentação pedagógica da RMEF, percebemos menção à termos das teorias da abordagem teórica histórico-cultural e a Sociologia da infância. Notamos que essas menções, por exemplo a de Vigotski, não ocuparam espaço somente nas questões sobre o conceito de criança e infância, mas permeiam algumas outras situações, como o tema das brincadeiras e interações “[...] a partir de uma perspectiva de Vigotski, a importância da interação e tal” (PROFESSOR N). Porém, nesse campo em questão, algumas respostas, mesmo sem citar o autor, se aproximaram de suas teorias. O mesmo aconteceu com a sociologia e a pedagogia da infância (figura 8).

Figura 8 – Definições das participantes sobre criança e infância

Sociologia da Infância/Pedagogia da infância	Geral	Teoria Histórico-crítica
<p>Elas têm seu protagonismo</p> <p>Sujeito de direito de pouca idade</p> <p>Sujeito de direitos</p> <p>Própria cultura</p> <p>Sujeito do momento</p> <p>Criança é um sujeito</p> <p>Tem os conhecimentos</p> <p>Alguém que tem uma bagagem</p>	<p>A lei brasileira prevê que é de zero até 12 anos</p> <p>Ser humano criança</p> <p>Ser humano de pouca idade</p> <p>Pessoa criança</p> <p>Ser pequenino</p> <p>Ínicio da sua formação</p> <p>Ínicio dos conceitos</p> <p>Faixa etária da vida</p> <p>Também é um por vir</p>	<p>Processo de construção e confrontamento do mundo</p> <p>Sujeito que é constituído dentro de uma historicidade</p> <p>Processo de desenvolvimento</p> <p>Em construção como todos nós</p> <p>Condições sociais, culturais, econômicas</p> <p>Conjunto de construções se moldando de acordo com o contexto</p> <p>Localização de classe</p> <p>Sócioeconómicas</p>

Fonte: construção própria

Diante disso, no tocante aos documentos, foi questionado aos participantes sobre a compreensão dos conceitos supracitados a partir da leitura da BNCC e apenas cinco professores responderam, sendo que três mencionam não ter clareza suficiente e dois demonstram compreender a contribuição de outros documentos oficiais que a antecederam, mas que existem incoerências quando se pensa na relação dos objetivos de aprendizagem e da própria ideia de competência.

[...] é um objetivo um pouco de vir-a-ser, no sentido de ir imprimindo algumas funções, né? não seria, sei lá, uma folha em branco né, nesse sentido, pra ser um pouquinho mais moderno, digamos que seria uma camisa do escoteiro que não tem nenhum brochezinho e aí vai colocando, sabe? Eu sei fazer isso, sei fazer isso, sei fazer aquilo... e aí tu é o que os teus brochezinhos dizem, não o que tu tem dentro da camisa, do que tu pensa sobre, assim. Então eu acho que é muito mais... e é desligado também da realidade da infância né, pensando na infância enquanto contexto, porque ela desvincula as questões, se eu não me engano, das questões culturais próximas, né? Então ela acaba nivelando, como se Brasil, que é pequeníssimo, né, o nosso país, fosse a mesma coisa e não tratasse as realidades regionais [...] (PROFESSORA D, grifo nosso).

Então é isso assim, eu não sei exatamente, mas acho que é uma concepção limitante assim, que limita a criança, que fecha muito ela dentro de um, como se fosse uma preparação pro ensino fundamental assim, sabe? Como se criança na EI tivesse que estar se preparando pra uma próxima etapa, não tivesse vivendo a infância dela, vivendo as experiências dela na sua plenitude como um todo, sabe? (PROFESSORA F).

Eu penso que é um, ele tem um olhar apenas pra faixa etária, ele é considerado que a criança e a infância tem uma relação direta somente com a faixa etária da criança então, "cada criança por etapa tem que atingir tal competência", não é levado em consideração todos os outros desenvolvimentos né, então de forma integral e humanizado [...] (PROFESSORA L).

A BNCC até menciona a criança como sujeito de direitos, por meio das DCNEI:

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB no 5/2009), em seu Artigo 4º, definem a criança como sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009). (BRASIL, 2018, p. 37).

Mas esse conceito é abandonado ao se desdobrar nos campos de experiências e seus objetivos de desenvolvimento e aprendizagem, pois, como veremos a seguir, essa forma de propor a EI desconsidera a criança e a infância no seu contexto social, cultural e histórico e transforma a docência em ter mera prescritora de exercícios a serem cumpridos (figura 9).

[...] linhas introdutórias se mantém uma **coerência com a perspectiva abordada nas Diretrizes Curriculares Nacionais**, né? Da El, né? Que é a perspectiva da **criança como sujeito de direitos**. Entretanto, quando você vai ver os objetivos de aprendizagem né? **Aqueles objetivos foram ligados as três faixa etárias**, né? Bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, né? Você vê uma série de aspectos ligada a uma **preparação das crianças pra vida escolar**, digamos assim, com **objetivo de uma pré-escola**, realmente parece um tanto incoerente [...] eu acho assim que acabou se criando um pouco essa armadilha assim em termos conceituais de criança, né? “Ah, eu defendo uma coisa pra manter coerente com as diretrizes, mas na hora de colocar ali os objetivos o que que eu espero realmente daquela El a partir dos diferentes campos de experiência?” Até a gente vê assim que ficou um tanto fora, né? **É uma outra perspectiva de criança, é como se fosse desconsiderado e o que importa** é o que vai vir depois, a vida escolar, essa formação, pensando numa preparação pra essa vida produtiva, digamos assim. (PROFESSOR C, grifo nosso).

O conceito ele vem bem parecido assim, com os outros **documentos nacionais**, a criança sendo um sujeito, a infância sendo o momento da vida dela onde ela inicia essa aprendizagem sobre o mundo. O conceito acrediito que ainda traz o mesmo viés assim só que **quando a gente foca em algumas coisas esse conceito se perde um pouco, porque a gente coloca na criança já mais cedo essas competências, entendeu?** (PROFESSORA G).

Figura 9 – Definições das participantes sobre a criança e a infância na BNCC

Criança e infância na BNCC
Armadilha em termos conceituais
Competências
Concepção limitante
Pensando numa preparação pra essa vida produtiva
O que importa é o que vai vir depois
Objetivo um pouco de vir-a-ser
Preparando pra uma próxima etapa
Olhar apenas para a faixa etária
Desligado da realidade de infância
Modelo único
Uma mesma realidade
Um pouquinho mais moderno
Limita a criança

Fonte: construção própria.

Desse modo, essa armadilha conceitual vai na contramão do que estava sendo amplamente abordado sobre considerar a multiplicidade das infâncias enquanto categoria social e geracional e as crianças como atores de sua própria socialização e impõe as atividades de maneira etapista e padronizada, impondo a criança em posição subalterna às decisões adultocentrícas

A infância não é uma idade de transição - a menos que consideremos que todas as idades são de transição, no sentido em que nelas se percorre uma

parte do percurso de vida de cada ser humano – mas uma condição social que corresponde a uma fase etária com características distintas, em cada momento histórico, de outras fases etárias. As crianças são actores sociais competentes, com características próprias, que se exprimem na **alteridade geracional** (diferença relativa face às outras gerações, no que respeita ao estatuto social e aos elementos simbólicos configuradores do grupo geracional). É da ordem da diferença e não da grandeza, incompletude ou imperfeição, que a Sociologia da Infância trata quando estabelece a distinção face aos adultos. (SARMENTO, 2008, p. 21, grifo do autor).

A escolha da BNCC em padronizar a criança e a infância e de enquadrar atividades por meio de faixa etária também é contrária à teoria histórico-cultural. Para Vigotski (2021) a criança é um ser cultural e a brincadeira é guia para o seu desenvolvimento e diante disso, considera as possibilidades da criança estabelecendo a zona de desenvolvimento iminente, ou seja, a idade da criança não deveria ser a principal questão a orientar a prática pedagógica.

Essa concepção apresentada pela BNCC é limitante. Prestes (2021) nos demonstra que já foi criticada por Vigotski há muito tempo. Primeiro, por claramente desconsiderar a vida cotidiana da criança, trazendo pouca contribuição para seu desenvolvimento real. E segundo, ao sugerir essas atividades prontas por meio dos campos de experiência, a BNCC trata a criança como tábula rasa (PRESTES, 2013, p. 301), indicando que a instrução (ação docente) é o suficiente para o desenvolvimento da criança.

Portanto, desenvolvimento para Vigotski é um processo imprevisível, uma possibilidade e envolve períodos críticos que são sucedidos por períodos estáveis e cruciais no desenvolvimento da criança; é um processo dialético em que a passagem de uma etapa para outra não é somente evolução, mas principalmente revolução (VIGOTSKI, 2004). Ainda, ele não é linear e seu ritmo é irregular; pode ser ora rápido ora vagaroso; ora intenso, ora fraco; ora progressivo, ora regressivo e está subordinado a regularidades internas próprias; e é também um processo de autodesenvolvimento (VIGOTSKI, 2001b). (PRESTES, 2013, p. 300)

Houve a preocupação de estabelecer conexão com as ideias de cuidar e educar, algo presente na EI. Dentro deste contexto, todas/os professoras/es trouxeram o cuidar e educar como conceitos indissociáveis. Porém, alguns apenas mencionaram e outros esboçaram como compreendem a indissociabilidade, seus limites e desafios para o contexto da EI.

[...] quando você tá cuidando, aquele conceito de cuidar que tinha que era trocar fralda, dar banho e tal, **ele também está completamente ligado a educação porque não tem como você fazer isso sem estar educando também, a criança, sabe?** [...] E quando você tá fazendo, por exemplo, um planejamento com a intencionalidade de uma brincadeira, por exemplo, tem também um cuidado ali, a forma que você vai lidar com aquela criança, as

interações que você vai estabelecer com aquela criança no momento daquela ação, também tem cuidado. (PROFESSORA E, grifo nosso).

[...] então é um desafio grande pra gente conseguir trazer e desde que forma trazer o educar, trazer outros elementos, trazer outras coisas que fujam da rotina, que consigam romper um pouco com essa sistematização, né? De: “esse é o horário disso, esse é o horário daquilo outro” e isso acaba tomando todo teu tempo, então eu acho que é um desafio bem grande de conseguir trazer isso na EI, romper com algumas tradições que estão muito forte, que fazem parte, que são bem difíceis de trazer um novo olhar assim. (PROFESSORA F, grifo nosso).

Esse debate acaba por incidir sobre a perspectiva dicotômica que muitas vezes se apresenta, até porque existe a separação daqueles que deverão cuidar ou educar, que está incutido de maneira política e econômica na forma de contratação dos professores.

[...] em que a gente tem professoras e auxiliares de sala, a educação ficaria por conta das professoras, né? Que pensam o planejamento voltado para o cognitivo, enquanto as atividades de cuidado ficariam a cargo das auxiliares, então, justamente para auxiliar: enquanto a professora, entre aspas, ensina, já que o ensino não é o foco da EI, esses cuidados ficariam por conta da auxiliar (PROFESSOR C, grifo nosso.).

[...] isso, né? Mas própria Prefeitura que insiste né? Em deixar dois profissionais que tem funções próximas, que estão lá com as crianças, e por uma divisão muito discrepante, né? Em termos salariais e tal, que acaba... eu acho que esse desafio acaba colocando profissional contra profissional e acaba, muitas vezes, colocando ainda um pouco de nuvem nesse processo do educar e cuidar, mas que, eu acho que a gente já tem bastante superado, né? Em algumas unidades, assim. (PROFESSORA D, grifo nosso.).

Registrarmos aqui a passagem das auxiliares de sala para o quadro do magistério como uma das pautas das lutas das/os servidoras/es públicas/os municipais, juntamente ao Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis- SINTRASEM, há mais de 10 anos. A divisão entre as profissionais acarreta em desrespeito e desvalorização com aquelas que atuam cotidianamente junto às crianças e famílias. O enquadre do cargo das auxiliares dentro da categoria civil, junto com profissionais da assistência e saúde, nos remete que para atuar na EI não é necessário estudar a educação, essa situação caracteriza a visão de EI assistencialista que, com muito esforço, foi superada. Nessa linha, outro apontamento feito foi em relação ao entendimento das famílias perante o cuidar e educar, que também acaba por ser um desafio:

[...] com relação a visão das famílias, assim, penso que ainda tem muito a visão de que a creche é um espaço é um lugar só de cuidado né, creche, NEIM. Tanto dos professores, pra garantir esse educar junto do cuidar, e as

famílias também, trazer as famílias pra esse entendimento assim. Acredito que esses sejam uns dos desafios. (PROFESSORA G, grifo nosso).

A indissociação do cuidar e educar aparece no mais recente documento da Rede, mas a reflexão e diálogo estão aprofundadas nas Orientações Curriculares para a Educação Infantil (FLORIANÓPOLIS, 2012). Todavia, a diferenciação que envolve contrato, horário e papéis de trabalho e influenciam na prática pedagógica, não foi abordada nos documentos da RMEF.

O cuidado é revelado por uma disposição sensível do adulto que garante o respeito às crianças, enunciado através de distintas linguagens: os gestos, a oralidade, o corpo, o olhar. Corpos que demarcam uma ação social e desse modo, se expressam, se comunicam e interferem nas relações estabelecidas entre todos os sujeitos na Educação Infantil. (FLORIANÓPOLIS, 2020, p. 22).

Acerca da compreensão de cuidar e educar posta na BNCC, somente três participantes responderam a questão. O Professor C menciona que esses elementos foram também pontuados no texto e que assim como o conceito de criança e infância, o documento também se respalda nas DCNEI para falar do cuidar e educar de maneira indissociável, porém:

[...] nesse sentido, eu voltaria a questão anterior, né? Eles colocam ali uma certa coerência, **mas se você for esmiuçar os objetivos talvez você diga assim “poxa, mas será que dá pra respeitar isso pensando nas expectativas educacionais que tão aqui presente?”** (PROFESSOR C, grifo nosso).

[...] esses objetivos de aprendizagem eles acabam colocando algo que possa ser educar e algo que possa ser cuidar, desvincula, né? **Porque traz essa questão da função prática e do que é o conhecimento.** Eu acho que ela desvincula (PROFESSORA D, grifo nosso).

[...] mas da forma que ele apresenta eu acho que tá muito voltado a mais questões assim de higiene, de saúde e voltado pra competência mesmo, como a gente tava falando, de atingir ou não atingir determinada competência (PROFESSORA L, grifo nosso).

Como as/os professoras/es descrevem, a BNCC é incoerente, pois ao mesmo tempo que traz o cuidar e educar de forma indissociável, em seguida fragmenta os conceitos por meio dos campos de experiência das ações das crianças.

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos

(familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (BRASIL, 2018, p. 36).

Essa incoerência é mais notável nos objetivos de aprendizagem do Campo de Experiência ‘Corpo, Gestos e Movimentos’, mas também em outros como o ‘O eu, o outro e o nós’, enquanto os Campos de Experiências ‘Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação’ e ‘Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações’ se apresentam como responsáveis pela questão intelectual, associados aos conteúdos de português e matemática. Não é atoa que esse último é o que possui mais objetivos quando comparado aos demais.

Aparentemente toda essa estrutura, por mais que não seja dito no documento, caminha em direção do retrocesso da EI, submetendo-a ao papel de preparação para o ensino fundamental, em que as crianças devem estar aptas para "demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo [...] adotar hábitos de autocuidado relacionados à higiene, alimentação, conforto e aparência" (BRASIL, 2018, p. 47), impondo dessa forma a dicotomia do cuidar e educar distribuída pelos Campos de Experiência.

Compreendemos que essa visão é um retrocesso diante da instituição de EI, pois a intencionalidade pedagógica sobre o cuidar e educar a criança desenvolvem processos que Sarmento (2008, p.22) chama de socialização vertical:

[...] isto é, de transmissão de normas, valores, ideias e crenças sociais dos adultos às gerações mais jovens. Como tal, elas são normalmente adultocentradas, correspondem a espaços de desempenho profissional adulto (professores, pediatras, psicólogos, assistentes sociais, etc.), exprimem modos mais autoritários ou mais doces de dominação adulta e criam rotinas, temporizações e práticas colectivas conformadas pela e na cultura adulta (Christensen, 2002). Especialmente significativo no trabalho institucional é o papel da escola e o trabalho pedagógico que “inventou o aluno” (Gimenos-Sacristan, 2003) e “institucionalizou a infância” (Ramirez, 1991) (SARMENTO, 2008, p. 22).

Desse modo, a BNCC se caracteriza pela falta de atenção e foco suficiente com termos utilizados como palavras-chave para pensar/discutir/ver a criança e infância por meio da corrente da Sociologia da Infância:

[...] **protagonismo infantil** (com acção influente), seja como modo de resistência, nos espaços ocultos ou libertados da influência adulta – no decurso da qual se realizam processos de **socialização horizontal** (comunicação intrageracional, no âmbito das relações de pares.) e se exprime a “ordem social das crianças” (Ferreira, 2004). (SARMENTO, 2008, p. 23).

Sendo assim, identificamos que as professoras e os professores quando trazem o cuidar e educar na EI, para além de pontuar que percebem a indissociabilidade, demonstram que ainda há desafios a serem superados: desde a visão das famílias à forma contratual a qual, não por acaso, diferencia e influencia o trabalho pedagógico entre auxiliares de sala, professoras de sala e professoras de EF. Mesmo que sinalizem que há desafios sobre a temática, consideram este como um ponto que a RMEF avançou, em consonância com os documentos pedagógicos da Rede.

Por outro lado, indicam que a BNCC se apresenta de forma confusa teoricamente por abordar em seu texto educar e cuidar de forma indissociável, mas nos objetivos nos Campos de Experiência encontram-se diferentes momentos para o cuidar e o educar. Diante disso, reforçam que essa característica da BNCC está ligada e preocupada em moldar/preparar as crianças que frequentam a EI para seu futuro, o ensino fundamental.

A seguir, adentramos na perspectiva da transição da EI para o Ensino fundamental e como as/os professoras/es interpretam essa realidade.

4.3.1 A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental

É plausível iniciar mencionando que a questão da transição envolveu ponderações dos participantes sobre letramento e alfabetização, ruptura com o trabalho da EI ou ainda diálogo entre as duas etapas e as parcerias existentes. Os trechos abaixo exemplificam um pouco destes dizeres.

[...] um dos pontos mais importantes que as pessoas acham da transição é a questão da leitura, né? É do letramento, mas também não é isso, não deveria ser isso, porque amarrar o cadarço, saber ir no banheiro sozinho, saber usar o sabonete sozinho, lavar a mão, né? Tudo isso faz parte da formação deles como ser humano com autonomia pra poder ir pra um lugar que você não vai ter mais um professor pra você o tempo todo, né? Que eu acho que esse é o grande rompimento. (PROFESSORA K).

[...] eles já têm ido muito pequenos pro ensino fundamental, então não tem como na EI a gente já trazer isso, né? Acho que é a gente roubar ainda mais um pouco dessa infância das crianças. Então, acho que o ensino fundamental, essencialmente, tem que tá pronto, tem que tá preparado pra receber essas crianças respeitando o tempo delas (PROFESSORA F).

[...] elas fazem uma parceria de visitas, tanto as crianças que saíram da Unidade foram pra escola, elas vêm visitar a antiga Unidade, as que tão no G6 elas vão lá pra conhecer, né? “o seu futuro” digamos assim, né? Na escola. Então, penso que, essas parcerias são muito importantes pra gente atenuar um pouco essas características que tendem a ser um pouco traumáticas pra

crianças, que passa a viver um cotidiano pedagógico que é inteiramente diferente, né? (PROFESSOR C).

[...] alguns grupos vão fazer a visita, acho que tem uma... não uma preparação, mas eles conseguem trazer a criança para aquele ambiente, não tem aquele choque, né? De - "ah", de repente, né? "não estou mais aqui e aí tô num outro lugar" - e lá eles são os menores, né? É um processo complicado assim, que se não tiver um grupo de professores, né? Que olhem pra isso, é um choque realmente assim. (PROFESSORA A).

Como os professores mencionados anteriormente, a Professora D, também relatou participar da visita das crianças pertencentes ao Grupo 6 à provável futura escola que iriam frequentar. Porém, para a professora, "ainda tem uma distância grande entre o currículo da EI e o currículo do ensino fundamental." (PROFESSORA D).

[...] EI contra ensino fundamental, reclamando que a EI ela é contra a escola, porque a escola é escolarizante e bota um atrás do outro e tudo isso né? e nem tanto a escola dizer: "pois é, não sabem segurar uma tesoura, não sabem segurar um lápis, a culpa é da EI, né?" Nesse vai e vem de culpas assim (PROFESSORA D).

Para a Professora E, o caminho também seria o diálogo:

Então as duas etapas poderem se aproximar um pouco mais e daí fazer essa transição de uma forma um pouco mais tranquila, talvez a pré escola, o G6 entender um pouquinho de como é esse processo do primeiro ano e de alguma forma, preparar as crianças não alfabetizando, né? Mas preparar as crianças um pouco para essa etapa e ao mesmo tempo o primeiro ano conhecer um pouco da EI e daí entender que as crianças ainda precisam de movimento, que elas precisam brincar. (PROFESSORA E).

No relato da Professora H sobre uma experiência como docente no ensino fundamental, ela também apresenta preocupação e frustração com as vivências das crianças pequenas no ensino fundamental:

me pareceu um processo bastante violento das crianças saírem de uma lógica da EI de brincar, né, pra uma carteira na frente da outra, horas e horas sentado, porque, realmente foi isso que aconteceu assim, a gente acompanhou desde o início, eu e a minha colega de estágio, e eles saíram da EI e caíram numa sala, assim, horas sentado, olhando pra nuca do coleguinha, com a professora escrevendo, fazendo coisas no quadro. (PROFESSORA H).

Para o Professor M essa diferença entre as etapas também é preocupante e menciona ser necessário que haja acolhimento afetivo.

Olha essa passagem é quase que um novo nascimento, né? A criança às vezes sai dum rotina do... não é excesso, porque eu acho que o brincar não tem excesso, não existe excesso no brincar. **Mas uma grande variedade de possibilidades e liberdade que a EI geralmente proporciona e aí acaba entrando pra um mundo mais institucionalizado do dia pra noite.** (PROFESSOR M, grifo nosso).

Todavia, é importante dizer que nos chamou atenção que poucas/os professoras/es trouxeram nas suas falas, ao se reportar a este assunto, a particularidade da EF. Os dizeres se detiveram aos relatos de vivências gerais das crianças em sala de aula com a professora de sala ou os registros de saídas/visitas para o ensino fundamental, que também não estavam na condição de protagonistas, mas sim acompanhantes.

Nos documentos analisados da RMEF, não identificamos nenhum tópico ou capítulo específico deste tema nos documentos anteriores dos anos de 2010, 2012, 2015 e 2016.

Nas Diretrizes de 2010 é apontado rapidamente sobre a crítica da antecipação da escolarização e, neste sentido, destaca-se a atenção que os/as professores/as devem ter a esse processo. Já no novo documento (FLORIANÓPOLIS, 2020) existe a menção a um amplo histórico de discussão sobre a especificidade e importância do tema, o qual, segundo o documento, veio sendo pautado documentalmente nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC (2015) até o ano de 2019:

Em 2019 as formações ganharam novo formato, buscaram apresentar a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental nas legislações, teorias e pesquisas nacionais e internacionais (FLORIANÓPOLIS, 2020, p. 37).

Segundo o documento, esses amplos debates e diálogos em formações sobre o tema rumam para a escrita de orientações pedagógicas fruto do acúmulo de discussões coletivas. Foi perceptível que o tema foi tratado na BNCC e, portanto, sentiu-se a necessidade de desenvolvê-lo em novas documentações, já que não foi incluído nos documentos anteriores da RMEF.

Mesmo com a falta de problematização sobre a transição da EI para o ensino fundamental pelos documentos da RMEF, as/os professoras/es abordaram o tema com preocupação e acúmulos de experiência. Mas como muitas vezes não foram as/os protagonistas, apresentaram a necessidade de contextualização e teceram a concordância de um maior diálogo e proximidade entre essas duas etapas, para que de fato seja realizada uma transição capaz de garantir, sem rupturas, o que a EI tem proposto às crianças de 0 a 6 anos.

Esses apontamentos levaram a compreender como as professoras/es percebem o que está posto na BNCC sobre o tema, contudo, levando em

consideração mais suas práticas pedagógicas e diálogos em formações do que um referencial teórico.

Na BNCC eu não lembro, a minha impressão é que talvez tenha **algo preparatório** mas eu não lembro, não vou afirmar. (PROFESSORA K, grifo nosso).

[...] ela traz essa transição um pouco mais demorada, né? Porque realmente as crianças tão indo bem cedo para lá então esse primeiro ano delas lá, é um momento de transição mesmo, tanto que a alfabetização fica até o segundo ano se eu não me engano, então ela traz esse primeiro ano como um ano de transição pra criança (PROFESSORA G).

Sobre essa parte da transição da EI para o ensino fundamental, abordada pela BNCC, podemos dizer que somente um professor apresentou apropriação sobre o tema:

Ali eu vejo que aparece, **tem a preocupação em se fazer essa transição de uma forma tranquila mas crianças**. Fazer esse diálogo entre a escola e Instituição pra tornar esse processo mais tranquilo digamos assim, **entretanto o que a gente vê assim, que pela própria forma de estruturação dos campos e seus objetivos a serem trabalhados principalmente com as crianças de 5 a 6 anos, criança de pré-escola, a gente vê claramente que é muito voltado pra isso né, como se tivesse um aligeramento dessa etapa**, né? A pré-escola, o 4, 5 anos, pra justamente preparar pra escola né, tem muito esse peso por conta desse objetivo maior, né? [...] (PROFESSOR C, grifo nosso).

De acordo com o professor, podemos compreender a confusão teórico-metodológica no que traz a BNCC, pois primeiro afirma:

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. (BRASIL, 2018, p. 53).

E novamente, ao apresentar a síntese de aprendizagens ao final da parte da EF no documento, se contradiz, pois impõe objetivos a serem alcançados pelas crianças antes de ingressarem no ensino fundamental.

A BNCC do **Ensino Fundamental – Anos Iniciais**, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitudeativa na construção de conhecimentos. (BRASIL, 2018, p. 58, grifo do autor).

Mesmo com esse discurso no início da parte do ensino fundamental para os anos iniciais, o que encontramos no documento é uma importância/espaço muito

maior destinado ao componente curricular Língua Portuguesa, quando comparado ao espaço dos componentes Artes e Educação Física. Diante disso, comprehende-se que a maior importância dada aos objetivos de aprendizagem na EI são para as áreas que envolvem o letramento e a alfabetização; logo, o peso da transição da EI para o ensino fundamental na BNCC está na preparação para o que vem adiante na próxima etapa educacional.

Percebemos que as/os professoras/es, em sua maioria, não se apropriaram do que a BNCC traz sobre a transição da EI para o ensino fundamental, o que nos remete ao que foi abordado anteriormente sobre o assunto e, ainda que a tenha sido apontada a falta de abordagem pela SMEF em espaços institucionais, as professoras sinalizam que há desdobramentos coletivos , mesmo que a EF não apareça nesses espaços como protagonista, mas como parceira de visitas, de eventos de encerramentos do grupo que no próximo ano letivo irá para o ensino fundamental.

Parece-nos então que enquanto área, há um vazio sobre a temática da transição, mesmo que as professoras tenham demonstrado esforços de participar dessa passagem, visando que ela seja integrada e pensada por agentes de ambas etapas.

Também notamos preocupação a respeito do engessamento que ainda se encontra nos primeiros anos do ensino fundamental nas escolas. As participantes apontam que esse fato não é culpa das professoras envolvidas, mas sim do sistema educacional que insiste em moldar crianças em alunos. O que envolve toda uma estrutura que tende a ser limitante: espaço físico empobrecidos e pré-estabelecidos, horários rígidos, menor quantidade de professores por crianças, escassez de materiais pedagógicos, entre outros.

Neste contexto, o modelo de sínteses de aprendizagens imposto pela BNCC na questão da transição da EI para o ensino fundamental não dialoga com as realidades das instituições de EI e do ensino fundamental, pois desconsidera toda a estrutura limitante e transfere a responsabilidade de uma suposta transição tranquila para as professoras e professores de ambas as etapas envolvidas. Ademais, quando carrega a intenção de uma EI preparatória, desconfia e se afasta da transição sem rupturas e com foco nas infâncias e crianças, que foi defendida pelas professoras e professores no início deste tópico.

4.4 A BNCC

4.4.1 A BNCC pela visão das/os professoras/es

A BNCC utilizada para análise se encontra disponível no site do MEC²⁵ e contém cinco partes: introdução, estrutura da BNCC, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Isso é importante ser destacado, pois é o mesmo documento que os participantes deste estudo se referem.

Na introdução afirma-se o seu caráter normativo e apresenta os principais referenciais teóricos/pedagógicos do documento como o PNE, a LDB e as DCN, considerando como objetivos que:

[...] a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2018, p. 8).

Para tal, o documento aponta os marcos legais, trazendo referências sobre a Constituição Federal de 1988, a LDB (1996), com suas últimas mudanças, como a Lei 13.415/2017²⁶, e apresenta um breve histórico das diretrizes traçadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) desde os anos 1990. Por fim, apresenta o vínculo que o documento estabelece com o PNE de 2014 acerca da importância da construção de uma base nacional comum curricular em todas as etapas da Educação Básica e para todo Brasil.

Há destaque para a noção de competência, um referencial adotado pelo documento que compreendeu o termo, assim como a proposição de competências gerais para a Educação Básica.

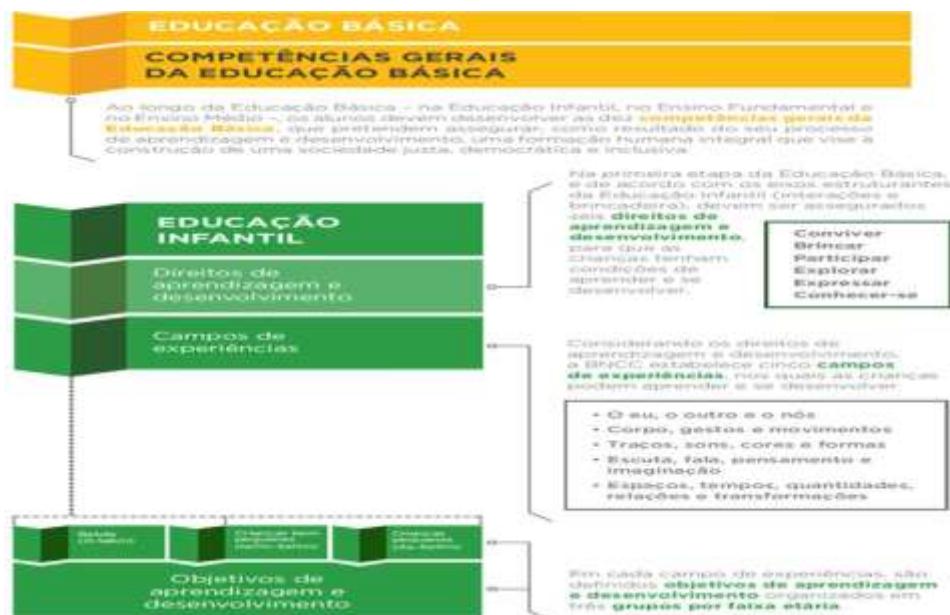
[...] como a mobilização de **conhecimentos** (conceitos e procedimentos), **habilidades** (práticas, cognitivas e socioemocionais), **atitudes e valores** para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p.9. grifo nosso).

O segundo capítulo é destinado à estrutura geral seguida da estrutura de cada uma das etapas da Educação Básica. Aqui se enfatiza a composição da EI, anteriormente mencionada, mas que permite vislumbrar a maneira como se apresentam os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento e os campos de experiência (figura 10).

²⁵ http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

²⁶ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em 07 jun. 2020.

Figura 10 - Etapa da EI na BNCC



Fonte: Brasil (2018, p.25).

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento são representados por códigos alfanuméricos. Esse código da educação infantil indica: qual etapa da educação básica, qual o grupo de faixa etária, qual campo de experiência e posição de habilidades do referido campo de experiências (BRASIL, 2018).

Ao serem questionadas/os sobre a BNCC, cinco das/os professoras/es informaram não ter leitura aprofundada do documento, mas trouxeram alguns posicionamentos, destacando num primeiro momento a dimensão política.

Eu consegui compreender um pouco o quanto esse processo foi essencialmente político né, foi um olhar a partir de uma mudança de concepção política no governo nacional e isso afetou diretamente cada segmento né, e na EI não foi diferente (PROFESSORA F).

Outros participantes adentraram na compreensão do papel da BNCC, suas falhas e modificações, sobretudo quanto à maneira impositiva que o documento se apresentou e as limitações em abranger as regionalidades e diversidades do país.

[...] isso significa que todos necessitam se adaptar a ela e não ela ser adaptável a todos. Existe uma diferença enorme quanto a isso. Sua função original era manter o que era básico dentro do território nacional compreendendo que cada espaço do Brasil, devido a seu tamanho, **possui as peculiaridades que necessitam ser levadas em consideração durante o processo educativo, não é isso que tá sendo tido**, infelizmente. (PROFESSOR I).

Eu não vejo problema num Estado, numa nação apresentar uma série de expectativas pedagógicas com relação a educação em seu território nacional, né? Nesse sentido eu penso que um texto de base, assim como foram os Parâmetros Curriculares Nacionais ele encontra sua razão de ser, né? De

garantir que o mínimo na questão do conhecimento ele seja garantido no trabalho escolar nas diferentes comunidades escolares espalhados Brasil a fora [...] ao ser complementado pela diferente especificidade das comunidades escolares. Como eu disse antes, certamente a realidade escolar em Roraima e no Rio Grande do Sul são muito distintas, até levando em consideração a vida concreta das pessoas que são atendidas nessas instituições. E as contribuições locais também [...] **então se não tem essa complementaridade das especificidades das diferentes regiões, comunidades escolares, eu acho a Base ela se perde um pouco, digamos assim, na sua razão de ser.** (PROFESSOR C).

[...] a gente tem um país que ele é gigantesco, certo? **Então a gente precisa focar na regionalidade, não dá pra ser igual aqui quanto pro norte**, então eu vejo essas diretrizes nacionais trazem e eu vejo como problemático isso, né? Trazer algo que seja nacional num país tão grande e diferenciado. (PROFESSORA G).

A impressão que me dá é que é uma imposição e uma **imposição com tendência de homogeneização** e que não vai dar espaço pra gente ter cada um o seu tom, a sua cor a sua regionalização e vai meio que se deixar de lado, porque se eu tenho que correr e atender aquilo que tá dado pelo documento isso vai interferir no meu currículo e no que que eu quero, no que que a minha comunidade tá precisando desenvolver, então eu tenho um pouco de medo disso de ser um documento que homogeneize muito a forma e o conteúdo, conteúdo não tem na EI, mas que possa vir até se tornar conteúdo, entendeu? (PROFESSORA B).

No final ela foi desvirtuada, porque ela tinha um movimento interessante no início, bem participativo nacionalmente, mas as últimas duas, três versões, tinham muitos conceitos e organizações desvirtuadas e que a gente precisou fazer esse movimento de ver por onde seguir, né? Indo à Lei, mas ao mesmo tempo mantendo nossa estrutura curricular. (PROFESSORA K).

As críticas são mais acentuadas quando levam em conta o contexto de estudo e particularmente se aborda a EI adentrando nos objetivos de aprendizagem, de desenvolvimento e de avaliação, pois lê-se que:

Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como **objetivos de aprendizagem e desenvolvimento** (BRASIL, 2018, p. 44, grifo do texto).

Há autores que elucidam que essa proposta apresenta um engessamento do currículo e o esvaziamento de conhecimento teórico, todavia, não se trata de uma ideia nova. Como menciona Ramos (2002), a LDB e a Constituição Federal já apontavam para a educação como campo fértil para preparação de cidadãos aptos ao trabalho, sendo então as decorrentes políticas públicas educacionais orquestradas por visão dominante (SAVIANI, 2016).

Nessas condições, a Professora D, menciona que a tal proposta é decorrente de outras ideias, já abordadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais e menciona

que acaba tendo um vínculo muito direto com a perspectiva de uma educação que deverá atender aos propósitos do mercado de trabalho e funcional.

Eu percebo assim que eles circunscrevem o conhecimento numa maneira prática só, praticista, do que eu desejo fazer, de uma funcionalidade técnica, vamos se dizer, então vamos supor, se eu quero falar sobre corpo, então, pra criança na EI eu quero saber se ela escova os dentes, se ela come, nesse sentido e não, por exemplo, das relações que a criança faz com a comida, por exemplo, né? Com o seu próprio corpo, como se relaciona. (PROFESSORA D, grifo nosso).

O Professor N e o I corroboram e acrescentam que os tais objetivos, assim como as competências, vão na mesma linha da negação do conteúdo, o que implica em uma mudança conceitual sobre o papel e trabalho do professor e na intenção do processo educacional.

Então, parece que o professor ele não tem um papel autônomo de ensinar, parece que o importante é ele criar condições pra que se aprenda competências que vão ser engajadas depois pra resolução de problemas, né? É uma perspectiva educacional que ela é bastante formatada pra dar conta do atual momento do mercado, né? Do mercado de trabalho, do mundo de trabalho, então a formação traz a necessidade de resolução de problemas, do toyotismo. [...] é uma aprendizagem de competências e habilidades pra atuação no mundo de trabalho que exige uma mobilização de determinadas habilidades e competências pra resolução de problemas dentro das empresas, dentro dos locais de atuação (PROFESSOR N).

[...] eu entendo como forma de desenvolver competências determinadas à um específico tipo de trabalhador, infelizmente, um determinado tipo específico de ser humano que seja, relativamente falando, mais dócil, a ponto de poder ser melhor utilizado enquanto força de trabalho e melhor explorados sem grandes resistências. (PROFESSOR I).

De maneira geral, os apontamentos feito pelos/as professores/as são de que os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento não condizem com a concepção de criança e de EI que eles/as possuem ou mesmo que a própria BNCC menciona (tal como já explorado anteriormente).

Estes dizeres, em diálogo com Ramos (2001), permitem refletir sobre a incoerência apresentada na BNCC, pois demonstra-se certa flexibilidade em seu texto, mas reduz o papel docente em atividades prescritivas associadas a alternativas educacionais compensatórias.

Para Saviani (2016) a BNCC está tirando aquilo que é mais importante quando se pensa o papel da escola: a autonomia em pautar o conhecimento sistematicamente.

Portanto, de nada adiantaria democratizar a escola, isto é, expandi-la de modo a torná-la acessível a toda a população se, ao mesmo tempo, isso fosse feito esvaziando-se a escola de seu conteúdo específico, isto é, a cultura letrada, o saber sistematizado. Isto significaria, segundo o dito popular, “dar

com uma mão e tirar com a outra". Com efeito, como já foi lembrado, para ter acesso ao saber espontâneo, à cultura popular, o povo não precisa da escola. Esta é importante para ele na medida em que lhe permite o domínio do saber elaborado (SAVIANI, 2016, p. 58).

Nesse sentido, quando olhamos para os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento nos deparamos com as tabelas de prescrições de atividades e não se percebe a importância da criança no processo pedagógico, mas sim a lógica da prática pela prática. Segundo os participantes, é difícil entender a educação por estes objetivos e por meio das competências e habilidades.

[...] em relação ao que mais me preocupa talvez seja a questão das competências, sabe? **Que aquilo que "a criança precisa chegar naquele nível", "a criança precisa alcançar aquilo"**. Eu não sei se a gente consegue fazer educação dessa forma, sabe? [...] eu vou lá eu quero que a criança brinque, eu quero que ela se divirta, eu quero que ela experimente aquele movimento. Agora, o que aquilo exatamente vai fazer com ela ou com o corpo dela, eu não posso prever sempre, sabe? Eu não posso dizer assim "ah, eu vou hoje brincar com as crianças de pular amarelinha e eu espero que no final elas consigam pular amarelinha num pé só", "elas consigam de fato fazer isso", **e acho que essa questão das competências na Base, ele é um risco sabe?** (PROFESSORA E).

O maior problema para mim é trazer dentro disso alguns objetivos mesmo pra criança alcançar, um olhar específico sobre cada criança, cada criança é diferente, cada criança tem seu tempo, **a EI também é diferente em cada lugar em cada forma e acho que isso é um desrespeito a infância e a nossa concepção de criança.** (PROFESSORA F).

[...] **esses objetivos, não levam em consideração o desenvolvimento integral das etapas das crianças e acho que tem um olhar muito individual, e muito dividido pra etapas, para cada faixa etária.** [...] o desenvolvimento integral ele inclui as especificidades do lugar, o que é trabalhado naquele lugar, a cultura e tudo mais, isso não é levado em conta. É uma coisa muito dividida, **muito etapista e dividida assim**, e individual de cada criança, não leva em consideração todo o ambiente que é proporcionado pra crianças nas creches, né? Todas as possibilidades de desenvolvimento. (PROFESSORA L).

Dentre as críticas feitas pelas/os participantes, uma das mais recorrentes se deu ao esvaziamento cultural que a BNCC da EI se encarregou de apresentar, quando desconsidera a imensidão geográfica, cultural e social do Brasil. Assim, mesmo trazendo duas palavras como aprendizagem e desenvolvimento, o formato apresentado se afasta das teorias que muito contribuíram e ainda contribuem para a emancipação infantil e a qualidade das instituições de EI, a teoria histórico-cultural e a sociologia da infância, pois, mesmo com suas discrepâncias, ambas trazem a cultura como algo fundamental no desenvolvimento e na maneira/metodologia empregada ao pensar/estudar a criança.

Mesmo que não seja anunciado pela BNCC, essa conformidade a-histórica, a-cultural, a-social foi evidenciada pelas professoras, inclusive como um dos pontos mais preocupantes. A problemática evidenciada pelos(as) participantes acabou por desvelar a questão de como esses objetivos e competências acabam por influenciar na forma de olhar para a avaliação e o que se espera da avaliação dentro da especificidade da EI.

Não vai se levar em conta o processo da criança né, vai se levar em conta se ela atingiu né aquela habilidade ou não, aprendizagem daquela habilidade ou não. (PROFESSORA A).

Relacionando com aquele quadrinho das... então, eu acho uma grande besteira aquilo! **Eu acho bem absurdo aquele quadrinho e essa questão da avaliação, e eu fico pensando no que que se quer com isso, supondo que a criança não se encaixe naqueles quadrinhos, isso quer dizer o que exatamente?** Pra mim é uma coisa totalmente sem sentido, não, provavelmente tem um sentido, eu é que não captei ainda. Mas eu acho na EI, sei lá, me parece... não sei o que dizer Lú, o que que parece. Eu acho bem absurdo, só sei dizer isso. (PROFESSORA H, grifo nosso).

[...] essa política proposta da BNCC ela também vem bastante nesse sentido assim, né? De respaldar na área educacional essa proposta, viés de educação neotecnismo, talvez dá pra se dizer assim até, e que talvez coaduna com inclusive as propostas de conseguir ampliar cada vez mais as avaliações de larga escala pra conseguir atrelar os objetivos a avaliação deles, né? **Ao invés da avaliação vir pra avaliar um processo pedagógico a avaliação vem pra direcionar, me parece que essa proposta ela vem bastante nessa linha assim de conseguir direcionar o currículo, nessa direção dessa avaliação.** Tanto os currículos pras crianças enfim, tanto a própria formação de professores também. (PROFESSOR N, grifo nosso).

A proposta de avaliação gerada pela BNCC, assim como as professoras acima mencionam, também se alinha com os dizeres de Saviani (2016), no sentido de a proposta da BNCC distorcer a compreensão de avaliação:

[...] tudo indica que a função dessa nova norma é ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas. Essa circunstância coloca em evidência as limitações dessa tentativa, pois, como já advertimos, essa subordinação de toda a organização e funcionamento da educação nacional à referida concepção de avaliação implica numa grande distorção do ponto de vista pedagógico. (SAVIANI, 2016, p. 75).

A própria BNCC evidencia a articulação entre o referencial de competências adotado com a questão da avaliação na EI da BNCC e anuncia como justificativa a relação internacional da educação.

É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório

Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (BRASIL, 2018, p. 13, grifo nosso).

A política de avaliação em larga escala faz parte da explícita e crescente presença de setores empresariais na educação brasileira, principalmente a partir dos anos de 1990 (FONTES, 2018). Incluída na agenda desses reformadores, eles gerenciam as formas das políticas educacionais, no caso a BNCC, para que possam colher seus frutos.

Neste contexto, compreendemos os objetivos e a síntese de aprendizagem como mecanismos e métodos para tornar possível atender/efetivar a avaliação em larga escala.

Ao pensarmos a avaliação proposta às crianças na EI da BNCC sobre esse prisma, as/os professoras/es identificaram um conhecimento alienante, descolado da realidade social e histórica produzida pela humanidade. Esse modo de avaliar ancorado nas pedagogias das competências representa para as professoras uma lógica classificatória e padronizante.

4.4.2 Construção, participação e implementação da BNCC

Pensando que grande parte da divulgação da BNCC se deu em cima da ideia de ter sido confeccionada num processo de consultas públicas, participação popular, participação dos professores, entre outros, a intenção foi compreender como os(as) participantes desta pesquisa vivenciaram o processo e refletiram sobre a noção de construção, participação e a sua implementação na RMEF.

Parte das/os professoras/es trouxeram a visão midiática²⁷ divulgada acerca do amplo envolvimento e participação de toda a sociedade na construção da BNCC. Outras/os questionaram essas participações desde o ponto de vista particular e da base de professoras/es. Mas, de modo geral, relatam que tiveram pouco ou nenhum conhecimento acerca da construção. Souberam do processo, mas não se sentiram incluídos:

Eu nem sabia de todo... que teve todo esse processo de construção de consulta pública e também fui fazer a leitura depois, de como aconteceu essas versões, da penúltima versão se eu não me engano, das modificações que aconteceram com a troca e gestão do Governo Federal, e a luta dos grupos de estudo pra se reverter a outra versão, mas eu não sei se não foi divulgado da forma que deveria, **eu li que tiveram muitas participações, né?** Sugestões, mas acaba que na hora da escrita nem todas são aceitas, né? (PROFESSORA A, grifo nosso).

²⁷ <https://www.anped.org.br/news/de-olho-na-midia-terceira-versao-da-bncc>

Eu acompanhei assim que teve alguns grupos que foram convidados pra tá pensando e propondo, mas quando ela foi definida ela veio de uma forma meio autoritária, não dialogando com que tinha sido desenvolvido pelos grupos né. (PROFESSORA J).

[...] alguns intelectuais que fizeram parte desses primeiros debates e eles trouxeram muitas críticas nesse primeiro momento, né? Sobre as ideias que estavam sendo levantadas pra compor essa Lei, só que eles foram chamados pra debater e, pelo que eu entendi, pelo que foi visto quando eles expuseram essas críticas eles foram ignorados, né? Os textos que eles compuseram foram alterados, então tudo foi passado goela abaixo assim, tipo, os teóricos da área que criticaram algumas coisas eles foram ignorados e eu penso que essa construção foi bem atropelada, nesse sentido, né? (PROFESSORA G, grifo nosso).

[...] eu acho que foi só pra dizer que teve, sabe? Eles fizeram porque obrigatoriamente teriam que fazer aquele prazo ali, mas não acho que realmente eles tenham levado em conta as contribuições que foram trazidas a partir desse momento, acho que eles fizeram pra cumprir tabela assim, sabe? Pra dizer que tinham feito porque eram obrigados a fazer, né? E dizer que esse documento foi construído de forma coletiva, enfim (PROFESSORA F, grifo nosso).

Inclusive as professoras que sinalizaram participar da construção do texto, a partir de convites, contam como essas contribuições foram desaparecendo até a versão final:

[...] ela também tava escrevendo um documento sobre os Campos de Experiência na questão do Corpo e Movimento da Base, e na época quem era coordenadora da EI era a Rita Coelho, até inclusive ela usou muito material meu como professora da EI pra falar sobre essa questão do corpo e do movimento, só que daí depois de um tempo a Rita Coelho saiu da coordenação e daí foram vindo outras coisas. Então assim, essa forma como a Base foi feita no caminho, de ter contribuições de vários professores e vários cenários de diferentes lugares do Brasil é muito interessante assim, teria sido muito interessante, só que daí no final, o resultado final da Base, ela não contemplou essas diferentes opiniões, de diferentes pessoas, ou as pessoas todas que opinaram no resto do Brasil pensam muito diferente do que a gente acredita aqui em Florianópolis, sabe? Então, eu acho que a construção da Base ela foi interessante, só que o resultado não contemplou o que a gente acredita que seja o melhor pra EI ou pra educação como um todo, sabe? (PROFESSORA E, grifo nosso).

As primeiras foram um movimento bem interessante assim, 2012, acho, porque precisava atualizar as Diretrizes, né? E queriam fazer algo, uma Base Nacional Comum Curricular pra ter algo comum, mas ao mesmo tempo mantinha as autonomias das unidades, assim como nossos PPPs mantem a autonomia de cada unidade, né? Reconhecia esse... núcleo duro digamos assim e as partes mais moles que tem os seus regionalismos, né? E estava tendo uma construção bem interessante. A XXX que acompanhava bastante, eu sempre a acompanhei e (...) ela fez parte, né? Desses primeiras versões e era bem interessante assim [...]. Mas aí depois que surgiram os objetivos de aprendizagem daí já descarrilhou. [...] então, nas primeiras versões foi bem democrático, bem interessante, [...] então assim, quem tava nas universidades conseguia acompanhar assim, né? E contribuir, mas aí depois, outras instituições assumiram,

mas daí não ficou mais de iniciativa popular e democrática. Conceitos foram tirados e foram colocados. (PROFESSORA K, grifo nosso).

Já o Professor C mencionou que participou mais de perto da construção do texto da Educação Física, bem como a força no momento de aprovação.

[...] eu acompanhei mais de perto, logicamente que a construção do texto da EF, né? Pessoal do CBCE que estava meio que encabeçando o processo, e foram muitas contribuições, muita gente mandou contribuições [...] que realmente na hora de bater o martelo o que que entra e o que que fica de fora, **aí é que a gente vê que o processo fica um pouquinho, digamos assim, mais transparente com relação a que interesse que vai predominar ali, né? No final. Mas, sim, houve oportunidade pra se mandar contribuição, isso é inegável.** (PROFESSOR C, grifo nosso).

Ainda sobre a participação na construção da BNCC, houve uma ampla divulgação nos meios midiáticos sobre as mais de 12 milhões de contribuições enviadas. No entanto, Cássio (2017) demonstra a fragilidade e imprecisão da contabilização dos dados. Segundo o autor, primeiramente foram apresentadas opções de múltiplas escolhas aos participantes sendo que a caixa de texto, para realmente colocar uma impressão mais qualificada, era a última opção e essa só aparecia quando houvesse discordância com um objetivo de aprendizagem, por exemplo.

Cássio (2017) sinaliza que cada interação de somente um contribuinte, seja com as respostas às múltiplas escolhas ou sugestões, foram contabilizadas como numerosas contribuições:

[...] Isso significa que um contribuinte único que tenha interagido, por exemplo, com os 279 objetivos relacionados ao componente curricular Língua Portuguesa (entre Ensino Fundamental e Médio) — e, eventualmente, clicado “concordo plenamente” com a clareza e a pertinência/relevância dos mesmos — terá contribuído, segundo o cálculo do MEC, 279 vezes com a consulta (efetuando, a rigor, 558 cliques nos questionários). Dois cliques, uma contribuição. Entre o número de contribuintes únicos e as 12 milhões de “contribuições” divulgadas há uma diferença de 8400%. Se considerarmos como contribuições efetivas aquelas que de fato propuseram intervenções no texto da Base (preenchimento de caixas de texto livre), teríamos 27.138 sugestões de inclusão de novos objetivos e 157.358 sugestões de modificação de objetivos existentes, o que representa apenas 1,52% do fabuloso número. (CASSIO, 2017, s/p).

Toda a repercussão que a construção da BNCC atingiu declara a necessidade de torná-la aceita socialmente. Essa intencionalidade demonstra o interesse em construir, legitimar e tornar público um documento que ao se distanciar do conhecimento crítico, impossibilita a autonomia de crianças e adolescentes e a construção da emancipação de uma educação capaz de resistir às perversidades daqueles que a dominam.

Fica claro que tal objetivo não poderá ser atingido com currículos que pretendam conferir competências para a realização das tarefas de certo modo mecânicas e corriqueiras demandadas pela estrutura ocupacional concentrando-se na questão da qualificação profissional e secundarizando o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania, tal como se evidencia na proposta divulgada pelo MEC sobre a base nacional comum curricular. (SAVIANI, 2016, p. 82).

Nesse viés, tornou-se pública a BNCC, sob o discurso de que vai resolver as mazelas da educação e da sociedade e, assim, existe a necessidade de diferenciar projetos e interesses.

Afinal, o que é distopia para uns é utopia para outros. Com isso quero dizer que considero a BNCC um retrocesso na educação e, mais do que isso, considero que a crença dos implementadores da Base na viabilidade de seu projeto uniformizador – a ponto de conceber estratégias cada vez mais sofisticadas para realizá-lo – é uma ameaça concreta a projetos educacionais democráticos. Por isso mesmo, a insistência da propaganda – sobretudo governamental – em associar a BNCC a processos de participação social e a uma suposta igualdade de oportunidades educacionais só ratificam a necessidade de persuadir as pessoas daquilo que a Base efetivamente não é e nem será capaz de produzir. (CASSIO, 2018, p. 250).

Dentro desse panorama as contribuições sobre a construção da BNCC, os posicionamentos dos/das participantes se encaminharam no sentido de ser ou não democrático e na intenção do processo.

[...] bom se a gente chegar e disser assim: não foi antidemocrático por si só. Eles vão dizer: não, mas a gente abriu pra ouvir vocês por um período, né? Mas, de fato, isso não é o debate, né? **Contribuir com alguma coisa no texto através de plataformas né? Não é algo que gera um debate que traz uma síntese e que aquele documento é uma síntese de um debate de ideias, muitas vezes até ideias que são contraditórias, mas sínteses das contradições, né?** Na verdade o que me parece ali é que há um... vários estudos demonstram que existem conglomerados aí empresariais que tem bastante interesse na educação que dão uma linha política pra um documento pra que a educação venha a servir a esses interesses, né? E se buscam o consenso na maior amplitude possível. [...] Então, no meu entendimento, ele é um processo que vem nessa linha, né? **De tentar contribuir ainda mais pra esse sentido da privatização da educação, né? Da financeirização e privatização dos interesses desses conglomerados e numa falsa proposta democrática,** quando na verdade o debate e a forma como é organizado esse debate não é democrática e a síntese do que tá no documento também não é uma síntese das compreensões dos estudos que tem, dos estudos sérios que tem nas universidades, muitas vezes inclusive sobre as necessidades da educação nem com o que os próprios professores que atuam nas escolas, né? (PROFESSOR N, grifo nosso).

Então, a construção da BNCC a meu ver elas infelizmente ocorreram enquanto uma **construção de cúpula, construção política, com pessoas que são consideráveis notáveis sem participação das suas bases reais.** A partir desse momento, nas suas várias vertentes ela vai chegando na forma que nós temos hoje que praticamente, não reflete os anseios da base que nós temos dentro da educação e sim reflete desejos de determinados grupos que trabalham com a educação visando o seu lucro dentro da mesma, ou seja, núcleo direto ou seja núcleo indireto. **Núcleo direto sendo: trabalhar com escolas particulares. Núcleos indiretos: formando determinados tipos de**

pessoas para determinados tipos de trabalho afim de ter uma mão de obra barata-acessível. [...] participação popular inexistente. (PROFESSOR I, grifo nosso).

De toda forma, quando os participantes foram questionados sobre as discussões da BNCC, surgiu a articulação com outro documento originário deste processo, intitulado: Documentos Curriculares Municipais da Educação Infantil de Florianópolis: Recontextualização Curricular (FLORIANÓPOLIS, 2020). Houve professoras/es que demonstraram estar por fora das discussões sobre o novo documento da RMEF, enquanto que outros/as apresentaram ciência.

Mas, mesmo na ideia de participação, houve distinção no sentimento com relação a se sentir pertencente ao processo, às conversas no interior das unidades de ensino, ao processo de formação oportunizado, dentre outros. Ressalta-se, ainda, que o exercício de leitura da BNCC e o estudo de uma nova proposta a partir do que a RMEF já oferta foi um ponto bem destacado/lembrado.

É interessante esses grupos de trabalho porque assim, levou uns três meses até o pessoal compreender que não era só fazer resistência a ela, mas que é uma lei e que a gente precisava fazer o movimento de, tem um termo que na Lei diz, de adesão mesmo, né? Como é lei não tem como resistir, que foi o primeiro movimento de todo mundo, né? [...] então a gente viu que a nossa estrutura curricular... e daí teve o segundo seminário acho, veio uma professora só de estrutura curricular e que foi explicando essas questões, né? Seminário daí foi pra todos esses representantes, 200 pessoas, mais de 200. E que aí a gente foi entendendo que a gente conseguia manter a nossa estrutura curricular, né? E que foi onde que a gente foi fazer esse movimento bem burocrático de mostrar as similitudes, quase um comparativo, mostrar que a gente da conta e é muito mais amplo, né? (PROFESSORA K).

[...] o pico de contato que eu tive com essas discussões, o próprio documento, é que foi uma implementação um pouco, bastante, **hierárquica, o documento veio pronto e bastou as secretarias se organizarem e se ajustarem pra aquele novo documento**. Daí então, acho que a implementação foi um pouco autoritária (não sei se é autoritária a palavra) (PROFESSORA L, grifo nosso).

Eu ainda não percebi, na minha Unidade lá ninguém nem mencionou o documento, nem uma supervisora falou nada, se elas tão fazendo elas não... mas elas não fariam isso sem consultar o grande grupo eu acho. (PROFESSORA B).

[...] na Rede Municipal quando eu participei a gente como coletivo de professores e tal a gente tava negando esse documento, né? Justamente porque tem um documento muito rico e que foi construído por muito estudo e muita luta assim. [...] o planejamento ele ainda segue as Diretrizes da Rede especificamente, então eu não sei dizer como tem sido, pelo menos no meu espaço eu não tenho sido cobrada um planejamento pautado na BNCC (PROFESSORA G, grifo nosso).

[...] não vi até agora chegar nas unidades "agora vamos ter formular tudo", "nossa planejamento vai ter que contemplar", "qual campo de experiência que eu tô contemplando", "qual objetivos de aprendizagem que tá aqui com base

na BNCC", "qual direito tá sendo, direito de aprendizagem que tá sendo garantido a partir dessa perspectiva de trabalho". Ainda não percebo isso, não sei se no futuro vai ser diferente, né? **Depois que realmente se oficializar o novo texto de orientação curricular que da Rede em coerência com a BNCC né, vai acabar acontecendo, cedo ou tarde esse documento vai ter que vim, e saber como proceder a partir dele, né?** (PROFESSOR C, grifo nosso).

[...] não deixar ela vir de paraquedas, **não deixar ela se sobrepor ao que a gente já produziu na Rede** e eu acho isso bastante interessante sabe, de fazer o processo dessa forma, primeiro estudar, ver o que é possível e não usar a Base como um documento assim, tipo, "ah, agora que chegou a Base então a Base é nosso único documento". Não esquecer tudo que a gente produziu até hoje sabe? Achei que foi um processo até interessante que vem acontecendo na Rede. (PROFESSORA E).

Em contrapartida, houveram colocações que expressam que os esforços apresentados acima, talvez não tenham sido suficientes para abranger toda a base de professoras/es da RMEF e, neste sentido, há quem considere o movimento de implementação da BNCC na RMEF:

Problemático, uma vez que, o processo de implementação não tem tido participação direta da sua base. Assim, sendo feita por via de representação que as pessoas falam o que tem que se fazer. (PROFESSOR I).

Então, o que eu percebi, assim, que caiu como uma bomba, né? E tem que fazer e pra ontem nos municípios. E porque eles acabaram vinculando as questões das verbas, né? E aí os governantes, como diz, enlouqueceram, né? Tem que fazer! E cada Rede, né? Teve que refazer e tal. E eu vejo na nossa Rede ainda um processo que tentou se fazer um debate, um seminário e tal. E aí eu vejo que o documento que foi construído, né? **A partir disso, falando meio que incorpora a BNCC mas supera em várias questões, por exemplo na EI, foi uma resposta de resistência de um grupo de profissionais que tá na Rede de certa forma, principalmente na questão dos formadores, porque foram eles que acabaram mais nesse processo, né, porque não teve essa ampla participação da Rede.** Mas, uma defesa da EI da Rede. Foi meio que assim, temos que incorporar isso e vai ter que ser às pressas, então nós... criaram essa estratégia. Mas eu vejo que muitos outros municípios foram a toque de caixa e dizendo: se eu vou ter que reformular, né? Tal coisa, não a gente já pega o documento do jeito que tá e se coloca, né? **Eu acho que na nossa Rede ainda foi um certo movimento de resistência.** [...] (PROFESSORA C, grifo nosso).

Compreendemos que o processo de implementação se deu de maneira heterogênea, há indicativos de que a discussão não chegou em todos os Núcleos de Educação Infantil Municipais (NEIMs). Mas segundo as/os professoras/es houveram esforços da SMEF, do NUFPAEI²⁸ e participantes do grupo que escreveram o documento sobre os documentos da RMEF e a BNCC em atender o artigo 7º da Resolução: CNE/CP no 2, de 22 de dezembro de 2017, entre outras demandas legais

²⁸ Núcleo formado por professoras e professores, intelectuais críticos da EI da RMEF.

impostas, mas sem deixar de resistir e defender os documentos orientadores e curriculares da EI da RMEF.

Dentro desse contexto, também foi possível identificar que nem todas/os professoras/es possuem a mesma opinião sobre o processo de implementação da BNCC. Foi colocado por alguns deles/as que o processo não se deu democraticamente e que, portanto, não houve possibilidade de participação de toda categoria do magistério da RMEF, o que pode resultar em crenças do senso-comum, estabelecidas por interesses dominantes difundidos entre a população e professoras/es do município.

Sobre o processo de formação para a compreensão e atuação junto à proposta da BNCC e do documento produzido pela RMEF, ao serem questionados se a RMEF abordou o tema da BNCC em suas formações, algumas professoras/es responderam que sim, outras/os demonstraram não ter certeza e teve quem negou a abordagem pela SMEF.

Da Rede eu sei que **teve alguns seminários, alguns debates sobre isso**, eu acabei que eram dias que eu não poderia ir, eu tive outras coisas, eu lembro que teve uma outra programação naquela semana. **Mas específico da EF não.** [...] Esse ano, né? Que a gente começou a ter formação mesmo assim né, remota, a Carmem **mostrou um documento que ele foi elaborado em 2018/2019 e divulgado esse ano que foi uma compilação dos documentos da Rede fazendo uma discussão com o documento da Base**, né? [...] E também tivemos uma discussão numa unidade que eu to, que foi proposto **porque o supervisor participou desse grupo de estudo** e aí que eu consegui ter um entendimento um pouquinho melhor assim [...] Eu sei de algumas pessoas, alguns comentários assim, **mas que eu saiba, não tenho conhecimento da Rede tá falando algo sobre a Base, né?** (PROFESSORA A, grifo nosso).

Que eu lembre não! Pelo menos as que eu participei, não. (PROFESSOR C).

Ademais, nos parece que esse processo apresentou dois pontos de vistas: 1) daqueles que se sentem representados e entendem o papel do pequeno grupo em relação à BNCC e aos documentos da RMEF, vinculando esse à um papel de resistência; 2) dos que acreditam que esse trajeto poderia ter sido mais democrático, trazendo de fato a discussão para a formação continuada e não apenas com informes do que já se tinha resolvido no pequeno grupo.

[...] em contrapartida seria bom a gente saber, né? Quais seriam esses pontos, contrapontos que ultrapassam e saber mais a fundo mesmo, valeria sim uma formação só falando do documento, a gente acabaria chegando na mesma conclusão que a equipe da Rede chegou, né? ou poderia ver mais coisas. (PROFESSORA B, grifo nosso).

[...] especificamente falando, nós tivemos algumas conversas entre o Grupo Independente de Educação Física, mas nós não tivemos a abordagem plena do que é a BNCC, para podermos nós com toda a plenitude podermos dialogar frente a ela com as propostas da Rede. **Existindo, sim, uma imposição, através de algumas pessoas que estudaram a BNCC**, pra dizer como ela tem que ser aplicada dentro da Rede Municipal de Ensino (PROFESSOR I, grifo nosso).

De acordo com as/os professoras/es acima não houve tempo, espaço e/ou interesse para que o assunto da BNCC fosse abordado coletivamente.

Diante disso, chamamos atenção, no que cabe a formação continuada, para o que Duarte (2006) sinaliza como a possibilidade e necessidade de ir além das esferas cotidianas do indivíduo. Ao proporcionar espaço para debater política pública, no caso a BNCC, há a possibilidade de professoras e professores romperem com aquilo que está posto cotidianamente nas escolas, em suas vidas e aproximarem-se da universalização do conhecimento (DUARTE, 2006, p. 102).

Mas não é fácil analisar criticamente essas contradições e reordenar individual e coletivamente a conduta profissional, pois a contaminação do dia-a-dia institucional pela estrutura alienada da vida cotidiana torna professores e alunos reféns de uma lógica pragmática que se atém à superficialidade e ao imediatismo da prática utilitária tomada como realidade única. (DUARTE, 2006, p. 102)

Por isso, acreditamos que a RMEF deveria ter proporcionado maiores condições de debates sobre a temática. Pelas falas, percebemos que houveram distintas formações na RMEF, porém não estavam abertas ou destinadas para todas/os profissionais que compõem a categoria do magistério da RMEF. Foi o caso da professora a seguir, que estava atuando como diretora no ano de debate da BNCC e nesse papel teve acesso a várias formações e que inclusive levou para as reuniões pedagógicas de sua Unidade.

[...] foram feitos dois seminários, eu inclusive participei de um como ministrante, porque eu tava participando do grande grupo, do grupo de trabalho, **foi reduzindo e eu fui participando, porque eu sempre me interessei desde que quando tava nas primeiras discussões da Base eu acompanhei**, então, **eu sempre achei muito importante acompanhar o que tá a nível nacional pra gente trazer, porque vai interferir**. E sempre foi trazido, assim, de certo modo. (PROFESSORA K).

Já a Professora L informou que nas formações da EF em que ela participou não houve o tratamento da BNCC. Mas de uma forma geral: “o que eu sei é que a Prefeitura forneceu e organizou seminários, organizou alguns espaços pra falar da Base, mas não da EF na EI”.

A ausência da temática da BNCC nas formações abre espaço para que professoras e professores distantes de diretoras e supervisoras ou grupos de formações como o GEIEFEI, que criaram espaços para debates, não transpassem a estrutura alienada da vida cotidiana (DUARTE, 2006) e com isso a impossibilidade de enfrentamento coletivo diante da BNCC e seus retrocessos na educação brasileira.

No exposto e sublinhado abaixo o autor se refere à pós graduação, mas podemos cambiar por formação continuada de professoras e professores da RMEF:

Se a **pós-graduação** tiver por objetivo a formação do intelectual crítico, um de seus desafios será o de levar esse intelectual a superar a hierarquia espontânea que a vida cotidiana impõe às suas atividades. A vida cotidiana é sempre heterogênea e, por consequência, o pensamento cotidiano também o é. Essa heterogeneidade resulta na impossibilidade de um desenvolvimento mais intensivo das pessoas em suas atividades cotidianas, bem como na dificuldade em se hierarquizarem conscientemente essas atividades. Em parte provém daí o sentimento de impotência que muitas vezes as pessoas sentem diante dos rumos que a vida vai tomando. (DUARTE, 2006, p. 103, grifo nosso.)

Desse modo, compreendemos que a BNCC foi abordada pela RMEF por meio de seminários e cursos, que consolidou a discussão num pequeno grupo de trabalho e, com isso, a temática não foi debatida pela maioria das/os profissionais que atuam na EI na RMEF, uma vez que a BNCC não entrou na pauta da formação continuada, cabendo a esse pequeno grupo analisá-la e compará-la com os documentos municipais.

Parece-nos que as/os professoras/es de EF na EI não tiveram aprofundamento sobre a BNCC dentro da formação continuada. A impressão deixada é que as/os professoras/es, no geral, não estavam por dentro do que ocorreu no grupo menor que estudou a BNCC na RMEF, abrindo assim espaços para diferentes interpretações.

Por meio das entrevistas, evidenciou-se que as/os próprias/os professoras/es (individualmente ou dentro das unidades educativas) realizaram movimentos de buscar saber mais acerca da BNCC por meio de cursos ou de fato com a utilização da mesma:

[...] surgiu nessa questão da reunião no início do ano, das professoras irem buscar na BNCC, né, buscar fundamentar, não nos nossos documentos mas buscar a BNCC como algo pra planejar como seria esse ano e mostrar pra famílias e tudo mais. (PROFESSORA H).

Dialogando com Duarte (2006), no caso da BNCC na RMEF, as formações não foram ao encontro de transformar professores em intelectuais críticos, pois perdeu-se

a oportunidade de apropriação e superação coletiva de uma política imposta hierarquicamente.

Nesse sentido, Saviani (2008) nos aponta a necessidade da educação superar o papel de submissão em relação à política, ou seja, as professoras e professores ao se apropriarem do conhecimento crítico que se opõe a BNCC, traçariam essa possibilidade de transpor a política educacional em tela.

Outro movimento que apareceu nas falas foi que a RMEF, por escolha, decidiu não adentrar na temática da BNCC nas formações. Essa posição configura uma certa resistência, atrelada ao documento (2020) que defende a continuação dos documentos da RMEF como materiais pedagógicos que orientam as/os professoras/es da EI.

Considerando esses diálogos, acreditamos que houveram esforços de resistência à implementação da BNCC, mas como foi colocado pelas/os entrevistadas/os, havia a necessidade de maiores esclarecimentos e/ou diálogos acerca do processo. E nesse caso proporcionar espaços que possibilitem professoras/es refletirem e “não aceitarem a hierarquia espontânea das atividades dada pela vida cotidiana pode ser uma parcela importante do processo de formação de intelectuais críticos”²⁹ (DUARTE, 2006, p. 104).

Faz-se necessário agora compreendermos sobre o conhecimento das professoras/es acerca desses documentos pedagógicos da EI já existentes na RMEF.

4.5 A CONSTRUÇÃO DOS DOCUMENTOS NA RMEF

Tendo como ideia compreender ou mesmo perceber a experiência e olhares que os professores e professoras possuíam junto à noção de construção dos documentos da RMEF, que balizam a prática pedagógica, foram então questionados/as a respeito dessa aproximação.

Os documentos mencionados nas entrevistas foram: as Diretrizes Pedagógicas para a EI da RMEF (FLORIANÓPOLIS, 2010), as Orientações Curriculares para a EI Municipal de 2012 (FLORIANÓPOLIS, 2012), o Currículo da EI da RMEF (FLORIANÓPOLIS, 2015), a EF na EI na RMEF (FLORIANÓPOLIS, 2016) e a Matriz

²⁹ Ao propor que esse horizonte da cultura universalizada seja a principal referência para a formação dos intelectuais críticos em educação não estou capitulando perante nenhum tipo de reformismo social nem estou conformando-me com nenhuma forma de pedagogia burguesa. Estou sim priorizando a apropriação do conhecimento como a grande luta a ser travada no interior do sistema escolar e a grande contribuição que a escola pode dar ao processo coletivo de superação da sociedade regida pelo capital (DUARTE, 2006, p. 98).

Curricular para a Educação das Relações Étnicos Raciais na Educação Básica (FLORIANÓPOLIS, 2016).

O primeiro documento, Diretrizes Pedagógicas para a EI (2010), encontra-se completo no site oficial da SME³⁰ e foi dividido em duas partes/capítulos principais. A primeira é chamada de ‘Conferências’ e apresenta um compilado de seis textos sobre diversas temáticas da EI com autoria de convidadas e convidados externos à PMF, especialistas em cada assunto. Já a segunda parte, intitulada ‘Relatos de Experiências’, traz textos descritivos das práticas pedagógicas das/os professoras/es que atuam na EI na RMEF.

Já o segundo documento, *Orientações Curriculares para a EI Municipal de 2012*, encontra-se no site oficial da SME fragmentado em doze partes desde a capa até as referências. Este documento também contou com a participação de formadores/consultores para a construção de cada temática que o compõe: experiência e corpo; artes visuais e as relações com a natureza; linguagem oral e escrita e relações sociais e culturais ; e brincadeira e desenvolvimento (FLORIANÓPOLIS, 2012).

O documento está dividido em quatro partes: 1) Diretrizes Educacionais - Pedagógicas para rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis e Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil; 2) A brincadeira; 3) Núcleos de Ação Pedagógica e; 4) Estratégias de Ação Pedagógica.

Em continuidade, o terceiro documento, *Currículo da Educação Infantil da RMEF (2015)*, levou em consideração os documentos elaborados pela rede a partir de 2008, porém os principais considerados foram os externados trazidos acima: Diretrizes Educativas Pedagógicas para a Educação Infantil (2010) e as Orientações Curriculares para a Educação Infantil Municipal (2012).

Todas/os professoras/es afirmaram conhecer os documentos da EI da RMEF e mencionaram aqueles documentos que conheciam. Os trechos abaixo refletem a seus comentários, e demonstram seu conhecimento e aproximação com os documentos. Os documentos mais citados foram, respectivamente: EF na EI da RMEF

³⁰ O documento encontra-se na página oficial da SME, juntamente aos demais referenciais da EI da RMEF. Disponível em:
<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=legislacao++leis+e+orientacoes+++dei&menu=9&submenuid=254>

(2016), o Currículo da EI (2015) (às vezes mencionado como o documento dos NAPS), as Orientações (2012) e as Diretrizes para a EI (2010). Entre eles também mencionaram a Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) na Educação Básica (2016).

Conheço mais, **tenho mais propriedade pelo currículo de 2015**, acho que foi também por conta pelo ano que eu entrei efetivamente na EI, então já tive contato com aquele documento, e é meio que uma junção dos outros então eu acabei não lendo muito os outros documentos, as Diretrizes, né? (PROFESSORA A, grifo nosso).

Todos os NAPS, o ERER, aquele que é direcionado pra EF. Todos que eu coloco pra fazer meus planejamentos, né? A gente fez uns dois meses de formação lá na nossa equipe do NEIM (PROFESSORA B).

Três documentos principais: as **Diretrizes Curriculares de 2010**, as Orientações Curriculares pra EI de 2012, ou 2014, agora não lembro bem e a EF na EI de Florianópolis, e o currículo de 2015. [...] embora quando vá fazer planejamento e tal então uso documento mais recente é **o Currículo, é o que é mais citado, mas o meu texto base da fundamentação é o das Orientações e o texto da EF também, né? O livro da EF da EI na Rede. São minhas principais referências.** (PROFESSOR C, grifo nosso).

Olha a gente, basicamente, **tem um Currículo da EF na EI**, tem outros documentos, Diretrizes, basicamente a gente utiliza, querendo ou não **acabo nesse sentido, bastante com as pedagogas, nessas conversas, a gente tem usado os NAPS** [...] Muitos dos documentos que a gente tem com alguns nomes, eles acabam sendo mais relatos, de vivências, de experiências, o **próprio Currículo** às vezes a gente traz algumas abordagens dos colegas mesmo, pra se constituir enquanto documentação, **mas basicamente a na EI a nossa supervisora ela pede pra gente usar os NAPS.** (PROFESSOR M, grifo nosso).

Acreditamos que essa proximidade com os documentos gerais da EI tem a ver com o histórico da EF na RMEF, como nos demonstra Sayão (1996) e Wendhausen (2006), principalmente em decorrência das formações que passaram a ser mais frequentes a partir da última década de 1990 e início de 2000. Assim, neste processo, viu-se a necessidade das/os profissionais da EF em conhecerem e participarem das discussões em torno da infância e da EI, além da especificidade da EF.

Todavia, cabe pontuar que os documentos da RMEF (FLORIANÓPOLIS, 2010; 2012; 2015; 2020) fazem pouquíssima menção à área da EF. Ou seja, registramos uma invisibilidade da área e percebemos a necessidade da área em integrar-se à EI.

Diante disso, houve o movimento de criação do documento próprio da EF na EI da RMEF (2016), que foi amplamente citado pelos participantes como referencial principal de suas práticas pedagógicas.

O documento que eu mais conheço é **o da EF na EI da Rede Municipal** que ele tem esse nome mas ele funciona como um proposta curricular, né? (...) **Eu conheço ele bastante porque é nele que eu me baseio o meu**

planejamento anual e principalmente porque esse ano a gente teve um estudo mais aprofundado, por causa do ensino remoto a gente iniciou o ano com formação. Então eu tive esse aprofundamento então, esse espaço pra me aprofundar melhor. Mas ele é um documento super acessível, ele tá nas redes, então eu já tive contato com ele assim na própria construção do meu planejamento. (PROFESSORA L, grifo nosso).

[...] **O que eu mais utilizo pra minha prática pedagógica é o da EF na EI da Rede Municipal de ensino, né?** Esse, a minha frequência com ele é... eu retomo ele muitas vezes quando eu sinto que eu to me perdendo na prática pedagógica, quando surge algum tipo de problema assim, que eu tenho que resolver, que eu fico vacilando, que não sei se eu to fazendo certo ou não, eu acabo sempre tentando retomar alguma coisa, alguma específica, não uma leitura completa, né? Mas eu tento buscar alguma coisa específica pra eu me respaldar na minha prática pedagógica, então esse é um documento, digamos, é o que me dá a direção na prática pedagógica, né? (PROFESSOR N, grifo nosso).

Questionadas/os sobre o modo de construção dos documentos da RMEF, notamos pelas respostas que a maioria dos participantes já estão inseridos na RMEF, ou seja, existe a ideia de que de alguma forma ou de outra acompanharam o processo de elaboração, nem que isso estivesse limitado à contribuições com fotos e relatos.

Os últimos documentos que eu vejo da Rede e tem alguns em processo de construção, como avaliação de contexto e tal, são grupos geralmente que são colocados e muitas vezes acaba passando pelo grupo de supervisores ou né, um profissional de cada unidade mas não tem essa ponte, assim, tão forte né, e acaba tendo muito a questão do auxílio de técnicos, né, que aí são da universidade e tal e **não revelam, as vezes, o pertencimento assim, eu vejo que às vezes os documentos tem as fotos dos profissionais da Rede mas não são necessariamente eles que escreveram, assim, né.** (PROFESSORA D, grifo nosso).

Os NAPS e o Currículo nem se fala então, tanto os NAPS, quanto o currículo, todo ele foi escrito a partir das conversas e dos diálogos com os professores, sabe? **Então, eu lembro que o próprio NAPS, quando ele foi construído eu tava na Rede e a gente escrevia sobre cada uma das propostas, mandava foto e tal, então eu acho que a construção desses documentos da Rede ela foi muito sempre de forma muito democrática, com o envolvimento dos professores.** (PROFESSORA E, grifo nosso).

Os documentos analisados aqui neste estudo encontram eco nas vozes dos diferentes participantes: eles os mencionam e ainda se reportam com algumas especificidades.

[...] **O texto das Diretrizes ele surge das próprias Diretrizes Nacionais,** né? Movimento em torno de se abranger das realidades locais no âmbito de um documento, né? **Vem a orientação nacional é preciso se construir as orientações ligadas às realidades locais, né?** Florianópolis vive esse movimento, publica-se em 2009, em 2010 tem o documento aqui de Florianópolis (PROFESSOR C, grifo nosso).

[...] **o das Diretrizes Curriculares ele é um documento que ele tem texto de pessoas externas**, como o da Eloisa Rocha, do próprio Maurício, enfim. Mas ele tem **relatos de experiência e faz essa relação muito forte a partir do que os professores vão contando.** (PROFESSORA E, grifo nosso).

Apesar de tudo, por meio dos documentos analisados e sobretudo pelos dizeres dos/as participantes, percebemos que houve a consideração da base das professoras/es da EI da RMEF, que fomentaram discussões intermediadas por consultores externos em formações continuadas. Esse processo é valorizado pelas/os participantes ainda que surjam alguns incômodos quando questionam se de fato houve a participação na escrita teórica, ou se as contribuições das professoras foram consideradas na inserção de texto e relatos de prática.

Já de forma mais específica, naquilo que concerne a EF, as respostas das/os professoras/es apresentaram maior confiança e entendimento em afirmar que o processo foi coletivo:

Eu não conheço tanto o histórico de como os outros foram construídos, mas o da EF especificamente **eu sei que foi construído pelos professores de EF da Rede**. (PROFESSORA H, grifo nosso).

[...] **foi um documento construído pela própria categoria, pelos professores de EF, principalmente os mais antigos**, que tem mais experiências e acho que foi bem horizontal assim, a organização dele. (PROFESSORA L, grifo nosso).

Todos os documentos eles trazem no início um histórico da construção deles, né? Que é bem importante pra gente saber da onde que eles surgiram, assim. [...] por exemplo, **o nosso da EF ele tem anos de estudo, de formação, que o Grupo Independente começou a movimentar pra que se tornasse um documento depois que só saiu um 2016**, por exemplo, mas tem 15, 20 anos de história. Então eu creio e acredito porque vejo os professores de muita qualidade na Rede, **que essa construção ela é histórica com base em muito estudo formação**. (PROFESSORA G, grifo nosso).

De fato, como relata a Professora G, ao analisarmos o documento referencial das professoras da EF na EI, percebemos que em sua ficha técnica, mais precisamente em “Equipe”, no campo “Coordenação Geral” encontra-se nomes de profissionais e grupos que se dedicam a esse campo: Alexandre Fernandez Vaz; Grupo de Estudos Independente da Educação Física na Educação Infantil (GEIEFEI); Diretoria de Educação Infantil.

Com isso podemos afirmar que além de participar nas discussões, elaborar a escrita as/os professoras/es de EF que atuam na EI na RMEF, foram de fato considerados autores desse documento, representados pelo GEIEFEI.

[...] o documento que a gente teve da EF, foi em um processo de construção, que eu vejo mais e tal, **no sentido de algo mais pertencente mesmo ao grupo de profissionais atuante nesse momento com a EF na EI, né?** Apesar de todo entrave que teve, com a própria Prefeitura né? De publicação, né? Dessa documentação que levaram anos, né? Pra ser colocada [...] (PROFESSORA D, grifo nosso).

Esse entrave que traz a Professora D é referente ao documento estar em construção desde 2008, e finalizado anos antes de vir à público (2016). Esse fato é considerado histórico e político e demonstra a dificuldade das/os professoras em manterem suas pautas, objetivos e produções diante de cada gestão que vem a frente da RMEF. Sobretudo pelo desagrado que o documento pode ter causado dentro da SMEF, pois,

[...] documentos são produtos de informações selecionadas, de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de proposições. Expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são constituídos **pelo** e constituintes **do** momento histórico. (EVANGELISTA, p. 9, grifo da autora).

Os processos da construção do documento, mas que em grande parte representa a trajetória da EF na EI na RMEF, estão impressos no texto e percebemos que para alguns professores esse foi um dos principais contatos com essa caminhada.

[...] pelo que eu li na introdução dele, né? Me parece assim, e pelo que tá colocado enquanto conteúdo dele, faz sentido o que tá colocado na introdução, que é de fato um desenvolvimento, claro que com embates e tal, como todo documento elaborado tem embates, enfim, mas é um documento que foi criado com base nas discussões, na produção e nas reflexões do Grupo Independente, né? [...] ele foi lançado agora, né, num outro governo, de fato eu tenho uma certa curiosidade de saber como foi esse processo de aceitação do documento assim, parece um documento bastante avançado, devido aos outros documentos que eu tive acesso, realmente bastante avançado, numa proposta da EF na EI. (PROFESSOR N).

Na introdução do documento, sobre o processo de sua elaboração, destaca-se:

O presente documento pretende detalhar as práticas de Educação Física na Educação Infantil no município. Ele é resultado de um longo processo de amadurecimento coletivo que vem exercitando a reflexão sobre práticas em Creches e Núcleos de Educação Infantil da rede pública municipal, na forma de grupos de estudo, relatos, programas de formação continuada, pesquisas entre outras iniciativas. Para tanto, considera a trajetória da Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, tratando das práticas de Educação Física que se inserem na Educação Infantil. (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 7, grifo nosso).

Sobre o acúmulo teórico que se obteve por meio dos diversos espaços de formação, em relação direta com as práticas pedagógicas, as professoras colocam:

[...] talvez até por essa consistência que eles trazem, eles são produções coletivas, né? assim, tem a tese de mestrado da Debora Sayão que me serve de referência, tem o do Grupo Independente que foi escrito a muitas mãos assim, então são sempre documentos debatidos e construído coletivamente. [...] (PROFESSORA J).

[...] eles não tentam impor uma coisa, eles vão e acolhem e tem um diálogo grande entre teoria e prática, né? Tem regionalização, tem bastante sugestões das nossas culturas daqui, mas ele também não limita, né? Ele não limita, não tá abordado que tem que trabalhar só o boi de mamão, não, não é que tem, ele sugere e te dá bastante suporte teórico, né? Deixam claro que sim, é importante regionalizar. (PROFESSORA B).

Entre as participantes da pesquisa, nenhuma apontou participar efetivamente da construção do documento, mas mesmo assim apresentam conhecimento e certo envolvimento:

[...] eu penso que tiveram uma construção muito democrática também, muito a partir do envolvimento dos profissionais. O documento da EF nem se fala, né? Ele foi totalmente construído pelos professores, né? Apesar de ter tido orientações externas e tal, mas ele foi elaborado/pensando com os professores. [...]

Se for me pautar pelo da EF, que foi o que eu peguei o final da construção dele, que eu presenciei, não que eu tenha ajudado a construir, eles são muito criteriosos, eles envolvem muita discussão de estudo aprofundado, debates né? E eles passam por um processo de muito amadurecimento até que eles vêm à público, até que eles sejam impressos e venham a público. (PROFESSORA E, grifo nosso).

Dentro desse cenário de construção acerca do referencial orientador da prática pedagógica da EF na EI na RMEF, percebemos que os participantes possuem conhecimento quanto à sua construção, mesmo não participando da escrita do mesmo. Se sentem contemplados com o que o documento traz principalmente pela forma como ele foi elaborado. Eles utilizam esse material como referencial para suas práticas pedagógicas e compreendem que o mesmo traz suporte teórico que condiz com aquilo que a área preconizou, avançou e pretende avançar no que cabe à docência da EF na EI.

Todavia, quando essa discussão passa para a BNCC, é preciso dizer que o documento mais recentemente publicado pela RMEF foi o de recontextualização curricular de 2020 (FLORIANÓPOLIS, 2020). A professora K participou mais ativamente do debate sobre a BNCC e da construção do documento mencionado anteriormente e sobre esse processo ela menciona:

[...] tem o documento da BNCC, que também entra, e agora tá tendo o de avaliação de contexto, né? Eu achei bem legal o processo que eles fizeram nesses documentos, fizeram chamadas pra Unidades: diretores, supervisor e um professor de cada unidade representante foi participar do seminário, né? Desses grupos iniciais e daí depois foi afunilando, porque um grupo de trabalho com a participação de todos eles, é bem complicado assim, mas mesmo nesse afunilamento tinha profissionais de todas as regiões e todas as unidades participando. (PROFESSORA K, grifo nosso).

Assim, o primeiro capítulo do documento de 2020, “Histórico da constituição da BNCC”, conta o processo de construção desse documento e a implementação dentro do contexto da EI na RMEF. Inicialmente aponta-se que para essa contextualização é necessário ter clareza que “os rumos das políticas educacionais, em particular das políticas curriculares, levam em conta as influências externas que atravessam as demandas oriundas do mundo do trabalho” (FLORIANÓPOLIS, 2020, p. 7).

Neste sentido, referenciou-se a LDB (BRASIL, 1996) para ilustrar esse movimento de adequação da educação às demandas do mercado de trabalho, passando para o modelo de competências, o qual segundo o texto , já consta nos PCN e no RCNEI de 1998 (FLORIANÓPOLIS, 2020). Por fim, apresentam-se as metas e estratégias dos PCN (2014-2024) que discorrem sobre como e quando deve acontecer a concepção da BNCC.

O segundo capítulo trata do contexto da discussão da BNCC instaurado na EI da RMEF. O primeiro apontamento é que esta temática já vinha sendo discutida nos dois últimos anos, tendo como objetivo a aproximação e a qualificação da discussão e possível implementação.

Foi solicitado a todas as Unidades Educativas que encaminhassem representantes para participar do Seminário “A Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC” promovido em 20 de agosto de 2018 pela Diretoria de Educação Infantil. O Seminário contou com as seguintes temáticas: a Palestras 1: “A Constituição da BNCC e suas Implicações para a Educação Básica” ; Palestra 2 - “O Processo de Elaboração da BNCC e a Educação Infantil”; Mesa Redonda - “Documentos da Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis em Diálogo com a BNCC” (FLORIANÓPOLIS, 2020, p. 12).

Como encaminhamento pós seminário, foi realizado um curso de aprofundamento sobre a BNCC em que cada instituição deveria ter um representante e este grupo foi “coordenado por uma consultora (...) envolveu aproximadamente noventa profissionais, perfazendo um total de 28 horas de discussão” (FLORIANÓPOLIS, 2020, p. 12). Oriundo desse processo, foi criada uma comissão com o papel de sistematizar partes desse referido documento, essa comissão se reuniu em quatro encontros totalizando 20 horas.

[...] Assim todo o cotejamento foi feito por todos os 90 e tantos profissionais representantes das unidades, tanto professor, tanto diretor, quanto supervisor, **aí só no grupo de trabalho final, de organização do texto mesmo é que reduziu pra 10 pessoas, assim. E eu era uma das pessoas que participei até o final.** [...] então eu achei que foi bem representativo assim, na medida do possível, né? Do trabalho, achei interessante assim. Mas é muita coisa acontecendo ao mesmo tempo, o que dificulta muito a participação, **tinha muito profissional que era representante e aí não pode**

participar das reuniões, eu vi em algumas unidades, na minha a profissional participou junto comigo até o final, assim. (PROFESSORA K, grifo nosso).

Sobre esse processo, percebemos no documento e na fala da Professora K, que houve espaços e oportunidades para a participação desde os primeiros debates acerca da BNCC até a formação do grupo de trabalho composto para pensar um documento que contemple o que foi imposto nacionalmente sobre a implantação e implementação da BNCC, porém, que também assegurasse que os documentos da EI da RMEF fossem mantidos como referenciais aos profissionais.

Dentro desse movimento, identificamos que somente essa professora participou da escrita do documento, e entre as demais houve quem se sentiu representada e também aquelas que não se sentiram incluídas no debate, as quais sinalizaram a necessidade de uma maior exploração do tema dentro das formações continuadas.

Ademais, não foi mencionada uma formação/discussão única das professoras de EF na EI da RMEF sobre a BNCC, fato esse que talvez tenha resultado da falta de menção da área no documento aqui analisado (FLORIANÓPOLIS, 2020).

Contudo, apesar da falta de participação da base da área da EF na EI tanto na escrita como no texto em si, foi apontado que o movimento que resultou no documento aqui em discussão, teve um caráter de resistência quando comparado com o que, tendencialmente, aconteceu em outros municípios brasileiros em relação a implementação da BNCC. Essa compreensão é evidenciada quando as professoras desconhecem o uso, ou seja, a implementação da BNCC na RMEF e asseguram continuar a utilizar os documentos pedagógicos da RMEF em suas práticas pedagógicas.

Foi compreendido também que a velocidade das etapas de implantação da BNCC na RMEF, ocorreu devido a pressões vinculadas a verbas e normativas federais, o que supostamente contribuiu para que o processo não abarcasse espaços de discussões mais amplas como as formações continuadas e inclusive em espaços específicos, como das formações da EF na EI.

Sobre isso, nos importa aqui evidenciar e protestar que a documentação pedagógica da RMEF enquanto pioneira na área da EF na EI, deve estar de acordo com a presença da área nas instituições de EI, ou seja, unanimemente presente em todas as unidades e documentações.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral desta pesquisa foi o de investigar a percepção das/os professoras/es de EF que atuam na EI acerca do processo de implementação da BNCC e a modificação/construção dos documentos/diretrizes já existentes na RMEF.

Para tanto, primeiramente houve a necessidade de compreender como a EF na especificidade da EI vem sendo reportada à BNCC, do ponto de vista das discussões acadêmicas-literárias, assim como, na sequência, se analisou os documentos produzidos pela RMEF e se ouviu as/os professoras/es no intuito de compreender suas percepções e as conexões existentes.

Por meio da revisão de literatura realizada, observamos que os estudos sobre a EF na EI e conectados à BNCC são quase inexistentes e, mesmo aqueles que ponderam sobre esse universo acabam por referendar o campo de experiência ‘Corpo, Gestos e Movimentos’, como suficiente para representar ou defender a presença da EF na BNCC da EI.

Todavia, notamos que as amplitudes de estudos sobre a EF na BNCC estão mais direcionados para as etapas do ensino fundamental e médio, sendo que os autores pouco abordaram a ausência da EF na EI e, quando o fizeram, foi de maneira aligeirada e sem aprofundamentos.

Esse conjunto de estudos permitiu vislumbrar sobre a condição da EF na BNCC, sobre os conteúdos específicos e a lacuna deixada sobre a EI, o que suscitou sua investigação. O que se encontrou foram poucas menções sobre a EF na EI e um debate mais acirrado sobre as versões do documento e sobre os campos de experiências. Estes últimos, de maneira geral, acabaram sendo preconizados como um ponto de conflito, que alterou a lógica da organização da EI ou mesmo as noções de criança e infância.

De posse desse panorama, partiu-se para as entrevistas com professores/as da rede municipal com o intuito de compreender suas percepções sobre a BNCC, tanto no que diz respeito ao documento, mas também fazendo frente com os documentos já existentes na RMEF.

Num primeiro momento, um dos pontos de percepção foi sobre o conceito de EF na EI, que se firmou diante da ideia de cultura corporal e corporeidade. Ainda que exista diferenças epistemológicas entre as duas, essas concepções concentram esforços em uma visão teórico-metodológica de EF crítica e as/os entrevistadas/os

acabam por mencionar os apontamentos históricos e legais da área dentro da RMEF e sua proximidade com as especificidades da EI.

Dentro desses apontamentos destacaram-se as brincadeiras e interações, abordadas como indissociáveis e como eixos estruturantes da EI, assim como pautam os documentos pedagógicos da EI da RMEF. Nas falas das professoras/es houveram aproximações com a teoria histórico-cultural, quando as brincadeiras acompanham a importância da instrução/intencionalidade pedagógica e o papel desta no desenvolvimento da criança, visto que por meio da brincadeira a criança interage, conhece e experimenta o mundo. Cabe dizer que a docência na EI está imbricada com a brincadeira e a brincadeira, por sua vez, com o desenvolvimento da criança.

Quanto a noção da EF na EI na BNCC, houveram posicionamentos que a demarcaram como inexistente, mas algumas falas aproximaram a EF com o campo de experiência ‘Corpo, Gestos e Movimento’, tal como foi notada pela revisão de literatura e acabou-se destacando a ênfase de se atender a perspectivas de saúde e a higiene pessoal, o que aponta um retrocesso no interior da EI.

Podemos dizer que essas mudanças interferem ou irão interferir no exercício da prática docente, na intencionalidade pedagógica, pois existe uma distância entre aquilo que foi notado na BNCC e nos documentos produzidos pela RMEF, e o que se evidenciou, por exemplo como conceito de criança e infância; o cuidar e educar. Esses duetos mostraram, nas vozes das/os professoras/es os conflitos advindos de perspectivas distintas entre os documentos balizadores e acabou culminando por percepções, também diferenciadas, sobre a questão da implementação da BNCC na RMEF.

Nesse sentido houveram entrevistadas/os que informaram não participar das discussões e desconhecer o processo de implementação da BNCC na RMEF, enquanto outras/os mencionaram ter participado do processo de leitura da BNCC, de espaços de discussões ou mesmo de discussões mais pontuais que aconteceram num pequeno grupo.

No entanto, apesar da percepção do processo não ser a mesma, houve um alinhamento quanto à questão da resistência à BNCC na RMEF. Dentro dessa afirmação, cabem duas visões: (1) aquelas/es que entenderam que o caminho da RMEF foi acertado, pois garantiu a continuidade da utilização e legitimação da documentação pedagógica da RMEF e; (2) aquelas/es que chamaram a atenção que

o processo poderia ter sido implementado nas formações continuadas ou espaços que permitiriam maior adesão de professoras/es, de modo que as discussões proporcionassem maior conhecimento sobre a BNCC.

Os esforços da RMEF em atender a uma exigência nacional de implementação da BNCC se deu em uma dimensão de resistência, visto que a discussão passou de um grande grupo para outro menor de profissionais da EI da RMEF, que garantiu a legitimidade dos documentos da RMEF frente à BNCC.

Parece-nos, infelizmente, que na medida em que as decisões se aproximam mais do poder executivo e das normas daqueles que as exercem no dia-dia, a ideia de intelectual coletivo vai perdendo espaço, nesse movimento professores/as não se reconhecem enquanto protagonistas e participantes do processo.

Em contrapartida, os documentos pedagógicos da EI da RMEF foram expostos nas entrevistas como os principais referenciais das/os professoras/es. De forma geral, a construção desses documentos foi abordada pelas/os participantes como um processo coletivo, por vezes foi mencionada a importância maior dada à consultores/especialistas, que ficaram com a incumbência da escrita da parte teórica enquanto as/os professoras/es da RMEF colaboraram com relatos de práticas pedagógicas e fotos do cotidiano das unidades.

Sobre o processo de construção do documento recente que faz a recontextualização curricular entre os documentos da EI da RMEF e a BNCC, houve também a divisão de opiniões e posicionamentos entre as/os entrevistadas/os. Assim, compreendemos os esforços da RMEF, do grupo de trabalho disposto a defender os documentos da RMEF, ao mesmo tempo que se aflorou a necessidade de maior participação ou consideração da EF na EI, sendo que a área não foi mencionada no documento em questão, o que nos parece contraditório para o município que há mais de 30 anos tem presente a EF em suas instituições de EI municipais.

Toda essa conjuntura nos mostrou que embora existam forças que atuam dentro da prefeitura para satisfazer os interesses de um governo que não esconde sua subserviência à classe dominante, há também intelectuais nesse caso, contra hegemônicos que estabelecem coerência com aquilo que a RMEF vem construindo por meio de debates e acúmulos coletivos dentro da EI municipal. Nessa queda de braços, compreendemos que foi uma vitória a permanência e defesa dos documentos da RMEF diante da implementação da BNCC.

Consideramos que a implementação da BNCC da EI na RMEF encontrou combativos e resistentes obstáculos, devido a força da categoria de professoras/es, amparada por meio da documentação pedagógica construída coletiva e historicamente. Com isso, mesmo que haja ressalvas de maiores diálogos pela base de professoras/es, a defesa e legitimidade desses documentos se encontram, por hora, garantidas.

Como considerações finais, é preciso dizer que essa pesquisa vem para contribuir para área da EF na EI, por contextualizá-la diante de uma discussão eminente de política pública educacional que induziu a modificação dos currículos municipais e estaduais e que ainda aponta para uma perspectiva de enfraquecimento da educação pública via pedagogia das competências.

Seguindo o debate defendemos/apontamos que as práticas coletivas que traçaram a escrita de documentos dentro da RMEF, são um caminho fecundo e acertado de discussões e fortalecimento daquilo que está diretamente relacionado com avanços da área da EF na EI, e, somente de maneira coletiva se pode dar um salto do senso comum para a consciência crítica e coerente ou ainda uma possibilidade de transformação do mundo.

Ainda, sinalizamos que pesquisas futuras possam se debruçar sobre a questão da formação continuada da EF na EI, das apropriações do GEIEFEI, coletivo intelectual e crítico que se difere principalmente pelas tomadas de decisões independentemente da posição hegemônica em que está inserida, entre outros temas que circundam a temática.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, D. F. **Base Nacional Comum Curricular**: concepção do componente Educação Física para o Ensino Fundamental. Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.
- ALMEIDA, V. S. **Base Nacional Comum Curricular**: o que diz sobre modos de sercriança na educação infantil? 109 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa dePós-Graduação em Educação, Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2019.
- ARIOSI, C. M. F. A Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil e os Campos de Experiência: reflexões conceituais entre Brasil e Itália. **Revista Humanidades e Inovação**, v.6, n.15, p. 243-253, set, 2019.
- BARBOSA, I. G.; SILVEIRA, T. A. T. M.; SOARES, M. A. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, mai. 2019.
- BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. R. S. Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C.; FARIA, A. L. G. de. (Orgs.) **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Persona, 2004.
- BARRETO, Dagmar B. M. A Educação Física na escola de Educação Infantil: a construção da história possível. In: FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura Municipal de Florianópolis. *Educação Infantil: uma necessidade social*. Florianópolis, 1998.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994. 167p.
- BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **CadernoCEDES**, ano XIX, n. 48, ago. 1999, p. 69-88.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.
- BRASIL. **Referencial Curricular nacional para a Educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação infantil**. Brasília/DF, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília/DF, 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília. 2017. BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 2/2017**. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2017, Seção 1, p. 41-44. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAO_CNE_CP_222D_EDEZEMBRODE2017.pdf

BRASIL. Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de novembro de 2009, Seção 1, p. 8. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 23 mar. 2019.

CAMPOS, R. F.; DURLI, Z.; CAMPOS, R. BNCC e privatização da Educação Infantil: impactos na formação de professores. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p.169-185, maio 2019.

CASSIO, F. Participação e participacionismo na construção da Base Nacional ComumCurricular. **Nexo Jornal**, São Paulo, 02 dez. 2017. Disponível em: https://www.nexojornal.com.br/ensaio/2017/Participa%C3%A7%C3%A3o-e-participacionismo-na-constru%C3%A7%C3%A3o-da-Base-Nacional-Comum-Curricular?utm_source=socialbttts. Acesso em: 17 jan. 2020.

CASSIO, F. Base Nacional Comum Curricular: ponto de saturação e retrocesso na educação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 239-253, jul./out. 2018.

CAZUMBÁ, E. C. **Fundamentos teóricos metodológicos da Educação Física presentes na BNCC do Ensino Médio**. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2018.

COELHO, R. M. **Teoria do se-movimentar humano**: aproximações com experiências do grupo de estudos independente de educação física na educação infantil. 2016. 58f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Curso de Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DESSBESELL, G; FRAGA, A, B. Exercícios Físicos Na Base Nacional Comum Curricular: Um Estranho No Nicho Da Cultura Corporal De Movimento. **Movimento**, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 1-14, fev. 2020.

DANTAS, J. S. A Base Nacional Comum Curricular e seus impactos no trabalho e na formação docente das escolas públicas da educação básica. **SobreTudo**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 48-69, 2019.

DUARTE, N. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-graduação em Educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 89-110, jan/jun. 2006.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. Disponível em:
https://gtfhufrgs.files.wordpress.com/2018/05/olinda_como-analizar-documentos.doc. Acesso em: 13 set. 2020.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2a Ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FLORIANÓPOLIS. **Diretrizes educacionais pedagógicas para Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis**. Florianópolis, p. 1-15. 2010. Disponível em:
http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/26_12_2012_10.07.23.2222d0b553a3286bd6b7accf987ef3bb.pdf

FLORIANÓPOLIS. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis. 2012. Disponível em:
<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=legislacao++leis+e+orientacoes+++dei&menu=9&submuid=254>.

FLORIANÓPOLIS. **Curriculum da Educação Infantil**. Florianópolis, p. 1 a 173. 2015. Disponível em: FLORIANÓPOLIS. Educação Física na Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Florianópolis, p. 1173. 2016. Disponível em:
http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_06_2017_9.23.33.5187fb803460d_d1cd26a6eb383715fd8.pdf

FLORIANÓPOLIS. **Educação Física na Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis, p. 1-173. 2016. Disponível em:
http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_06_2017_9.23.33.5187fb803460d_d1cd26a6eb383715fd8.pdf

FLORIANÓPOLIS. **Base Nacional Comum Curricular e os Documentos Curriculares Municipais da Educação Infantil de Florianópolis: Recontextualização Curricular**. Florianópolis, p. 1-56. 2020.

FONSECA, C. A. **O lazer na Base Nacional Comum Curricular (BNCC):** uma análise documental. Dissertação (mestrado) - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

FONTANELLA, B. J. B. et al. Amostragem em pesquisas qualitativas: proposta de procedimentos para constatar saturação teórica. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.27, n.2. p.389-394, fev. 2011.

FONTES, V. Sociedade civil empresarial e a educação pública: qual democracia? *In: XXII Encontro Estadual Apase*, São Paulo, p. 01-24, 2018.

FREITAS, L. C. BNCC: uma base para o gerencialismo-populista. **Avaliação Educacional** - Blog do Freitas, 07 abr. 2017. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2017/04/07/bncc-uma-base-para-o-gerencialismo-populista/>. Acesso: 01 out. 2019.

GIL, A C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1994.

GHIGLIONE, R.; MATALON, B. **Como inquirir?** As entrevistas. *In: GHIGLIONE, R.; MATALON, B.* O inquérito: teoria e prática. Oeiras: Celta Editora, 1993. p. 69 - 113.

GOMES. Contratação de professores temporários nas redes estaduais de ensino no Brasil: Implicações para a categoria docente. 2017. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**: introdução ao estudo da filosofia: a filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1.

GRUPO DE ESTUDOS AMPLIADO DE EDUCAÇÃO FÍSICA. Diretrizes Curriculares para a Educação Física no Ensino Fundamental e na Educação Infantil em Florianópolis/SC. Florianópolis, NEPEF/UFSC; 73 SME/Florianópolis, O Grupo, 1996.

KUENZER, A. Z. Conhecimento e Competências no Trabalho e na Escola. **Boletim Técnico do Senac** 28, no. 2, 2002. 2-11. Acesso em: 28 mar. 2021.

KUHLMANN, Moisés; FERNANDES, Rogério. Sentidos da infância: sobre a história da infância. *In: FARIA FILHO, Luciano Mendes. A infância e sua educação: materiais, práticas e representações (brasil e Portugal)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

KUNZ, E. **Educação física: ensino & mudanças**. Ijuí: Unijuí, p. 207, 1991.

LATORRE, D. B. V. C. **O feneço da educação capitalista**: estudo das condições

dos trabalhadores temporários da educação (ACTS) no ensino público de Florianópolis. 2013. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

LUZ, J. C. O. **O tema saúde na educação física escolar:** tecitura histórica e proposições curriculares atuais. 2020. 89 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

MARTINELLI, T. A. P. et al. A Educação Física na BNCC: concepções e fundamentos políticos e pedagógicos. **Motrivivência** v. 28, n. 48, p. 76-95, setembro, 2016.

MARTINS, R. L. R. R.; TOSTES, L. F.; MELLO, A. S. Educação Infantil e Formação Docente: Análise das Ementas e Bibliografias de Disciplinas dos Cursos de Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 3, p. 705-720, jul. 2018.

MARQUES, M. J. **A figura do professor com contrato temporário:** um estudo de caso no colégio Liceu do Conjunto Ceará. 2006. 143 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas) – Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Parecer Marta Genú Soares, acessado em 6 de março de 2021. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Marta_Genu_Soares.pdf s/p, 2016.

MELLO, A. S. et al. A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e interfaces com a Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p.130-149, 2016.

MERLI, A. A. A Homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas implicações para a construção de propostas curriculares. **Movimento:** Revista de Educação, Niterói, v. 10, p.173-194, 2019.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 25. ed. rev. atual. Petrópolis: Vozes, 2007. 108p.

MOREIRA, Laine et al. Apreciação da base nacional comum curricular e a educação física em foco. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 61-75, 2016.

NARODOWSKI, M. “Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual”, **Ediciones Novedades Educativas**, Colección Edu/Causa. Argentina p. 59-80, 1999.

NEIRA, M. G.; SOUZA JUNIOR, M. A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 188 - 206, set.

2016.

PANDOLFI, F. N. et al. Memórias da prática pedagógica e sua relação com a formação continuada. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 2, n. 29, p.75-86, dez. 2007.

PASQUALINI; MARTINS. Currículo por Campos de Experiência na Educação Infantil: ainda é possível preservar o ensino desenvolvente? **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 425-447, ago, 2020.

PESSOA, F. M. A **Educação Física na construção da base nacional comum curricular**: consensos, disputas e implicações político-pedagógicas. 2018. 202 f. Dissertação (Mestrado) - Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

PEREIRA, J. N; EVANGELISTA, O. Quando o capital educa o educador: BNCC, Nova Escola e Lemann. **Movimento**, Niterói, v. 10, n. 6, p. 65-90, jun. 2019.

PERTUZATTI, Ieda; DICKMANN, Ivo. Uma visão panorâmica da LDB à BNCC: as políticas públicas de alfabetização, letramento e suas relações com a cultura corporal na Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 113-129, 2016.

PRESTES, Z. A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 22, n. 49/1, p. 295-304, maio/ago. 2013.

RAMOS, M. N. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educ. Soc**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 401-422 set. 2002.

RESENDE, R. Técnica de Investigação Qualitativa: ETCI. **Journal of Sport Pedagogy & Research**, Rio Maior, v. 2, n. 1, p. 50-57, 2016.

ROCHA, E. A. C.; LESSA, J.; BUSS-SIMÃO, M. Pedagogia da Infância: interlocuções disciplinares na pesquisa em Educação. **Da Investigação às práticas**, Lisboa, v. 6 (1), p. 31 – 49, jan. 2016.

RODRIGUES, A. T. Base Nacional Comum Curricular para a área de linguagens e o componente curricular Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 32-41, set, 2016.

ROSA, L. O. **Continuidades e descontinuidades nas versões da BNCC para a Educação Infantil**. 2019. 162 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2019.

RUFINO, L. G. B.; SOUZA NETO, S. Saberes docentes e formação de professores de Educação Física: análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na perspectiva da profissionalização do ensino. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 42-60, set, 2016.

SAYÃO, D. T. **Educação Física na pré-escola**: da especialização disciplinar a possibilidade de trabalho pedagógico integrado. Florianópolis, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

SAYÃO, D. T. Educação Física na Educação Infantil: riscos, conflitos e controvérsias. **Motrivivência**, Florianópolis, ano XI, n. 13, p.221-238, nov.1999.

SAYÃO, D. T. Infância, Educação Física e Educação Infantil. In: **Síntese da Qualificação da Educação Infantil**. Secretaria Municipal de Educação/SME. Divisão de Educação Infantil. Prefeitura Municipal de Florianópolis/PMF. Florianópolis, 2000.

SAYÃO, D. T. Cabeças e corpos, adultos e crianças: cadê o movimento e quem separou tudo isso? **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, v.2, n.2, 92-105, nov, 2008.

SAYÃO, D. T. **Relações de gênero e trabalho docente na Educação infantil**: um estudo de professores em creche. Florianópolis. 2005. Tese (Doutorado). Pós- graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

SANTOS, L. M. E. Educação infantil e propostas curriculares da rede municipal de ensino de Florianópolis (2000 – 2012): apontamentos pós novos LDB. **Anped**, Florianópolis, p.1-18, 1 out. 2014.

SANTOS, B. C. A.; FUZZI, F. T. A Educação Física na área da linguagem: o impacto da BNCC no currículo escolar. **Comunicações**, Piracicaba, v. 26, n. 1, p. 327-347, jan. 2019.

SARMENTO, M. J. "Sociologia da Infância: Correntes e Confluências". In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÉA, Maria Cristina Soares de (org.). 2008. **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis. Vozes (17-39)

SARMENTO, M. J.; FERREIRA, M. Subjectividade e bem-estar das crianças:(In)visibilidade e voz. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 2, n. 2, nov. 2008.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**: Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base nacionalComum Curricular. **Movimento**, ano 3, nº 4, 2016, Rio de Janeiro.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3.ed. Campinas, SP:Autores Associados: 2011.

SEVERINO, A, J; PEREIRA, Dimitri W; SANTOS, V, S, F. Aventura e educação na Base Nacional Comum. **Eccos – Revista Científica**, São Paulo, v. 6, n. 41, p. 107- 125, set. 2016.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, p. 427-446, 2005.

SILVA, et al. **RIAEE** – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 14, n. esp. 2, p. 1538-1555, jul. 2019.

SIMIANO; BUSS-SIMÃO. Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil: entre desafios e possibilidades dos campos de experiência educativa. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, n. 41, p. 77-90. Dec, 2016.

SOUZA, A. G. **Professor temporário**: situações da docência em educação física na rede municipal de ensino de Florianópolis (2011/2017). Florianópolis, 2018. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas. 1987.

VAROTTO. **Educação física com bebês**: as práticas pedagógicas nas creches da rede municipal de ensino de Florianópolis. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

VAZ, A. F. Aspectos, Contradições e Mal Entendidos na Educação do Corpo e a Infância. Florianópolis: **Motrivivência**, 2002.

VERCELLI, L. C. A; ALCÂNTARA, C. R.; BARBOSA, M. C. S. Aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil: as relações entre as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular. **Dialogia**, São Paulo, n. 31, p. 33-43, jan. /abr. 2019. Disponível em:
<https://doi.org/10.5585/Dialogia.n31.11455>

VIEIRA, C. L. N.; MEDEIROS, F. E. A produção do conhecimento em Educação Física na Educação Infantil no contexto histórico da Rede Municipal de Ensino de

Florianópolis (SC): levantamento dos eixos teórico-metodológicos e epistemológicos em documentos da Rede. **Motrivivênci**a, Florianópolis, Ano XIX, n. 29, p. 55-74 Dez, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia, educação e desenvolvimento**. I edição. Expressão Popular, São Paulo, 2021.

WENDHAUSEN, A. M. P. **O Processo de Formação Continuada dos Professores e Professoras de Educação Física que atuam na Educação Infantil no Município de Florianópolis**: 1993-2004. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) senhor(a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa de mestrado intitulada “**Base Nacional Comum Curricular: a participação dos professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**”, que tem por objetivo investigar como os professores de Educação Física que atuam com a Educação Infantil têm percebido o processo de implementação da BNCC e a modificação/construção dos documentos/diretrizes já existente na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis - RMEF. A coleta de dados se dará por meio da entrevista a partir de um roteiro composto por perguntas abertas, de modo que, para melhor esclarecimento das questões, poderão ser realizadas perguntas complementares. O local e horário serão previamente agendados em comum acordo entre entrevistado e entrevistador. A entrevista será gravada em áudio e/ou vídeo para melhor eficiência de coleta das informações.

O(a) Senhor(a) não terá despesas e nem será remunerado pela participação na pesquisa. Os riscos deste procedimento serão mínimos por não conter procedimentos invasivos, envolvendo apenas respostas aos questionamentos a respeito do conhecimento e participação no processo de implantação da BNCC na RMEF. Caso o(a) Senhor(a) sinta-se constrangido com alguma pergunta, pode optar por não a responder, minimizando dentro do possível esse risco. A sua identidade será preservada.

Os benefícios e as vantagens de participar desse estudo são: contribuir a dar voz aos movimentos da área da Educação Física dentro da realidade da RMEF, particularmente no que tange a Educação Infantil.

O processo de pesquisa será realizado pela mestrandra Luiza Oliveira de Liz do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e será acompanhado pela professora orientadora Dra. Larissa Cerignoni Benites.

O(a) senhor(a) poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

Solicitamos a sua autorização para o uso de seus dados para a produção de artigos técnicos e científicos. A sua privacidade será mantida através da não-identificação do seu nome.

Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o sujeito participante da pesquisa.

NOME DA PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Luiza Oliveira de Liz.
E-MAIL: luizaalizz@gmail.com
NÚMERO DO TELEFONE: (48) 999482173
ENDEREÇO: Rua Manuel Francisco Coelho, 205, Acores, Florianópolis - SC.
ASSINATURA DO PESQUISADOR:

DADOS DA ORIENTADORA: Larissa Cerignoni Benites
E-MAIL: larissa.benites@udesc.br NÚMERO DO TELEFONE: (48) 99829-6727
ENDEREÇO: Rua Desembargador Pedro Silva 2202. Bairro: Coqueiros. Florianópolis- SC.
CEP: 88080-700
ASSINATURA:

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEPSH/UDESC
Av. Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi – Florianópolis – SC -88035-901
Fone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: ceps.h.reitoria@udesc.br / ceps.h.udesc@gmail.com
CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
SRTV 701, Via W 5 Norte – lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040
Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: coneep@sauda.gov.br

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Eu comprehendo que neste estudo, as medições dos experimentos/procedimentos de tratamento serão feitas em mim, e que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso: Luiza Oliveira de Liz.
Assinatura _____ Local: Florianópolis. Data: ____ / ____ / ____.

APÊNDICE B – CONSENTIMENTO PARA GRAVAÇÕES

CONSENTIMENTO PARA GRAVAÇÕES

Permito que sejam realizadas gravações em áudio e/ou vídeo da entrevista concedida por minha pessoa para fins da pesquisa científica intitulada **Base Nacional Comum Curricular: a participação dos professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**, e concordo que o material e informações obtidas relacionadas à minha pessoa possam ser publicados em eventos científicos ou publicações científicas. Porém, a minha pessoa não deve ser identificada por nome ou rosto em qualquer uma das vias de publicação ou uso.

As gravações ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e, sob a guarda dos mesmos.

_____, ____ de _____ de _____
Local e Data

Assinatura do Sujeito Pesquisado