

Cuerpo, movimiento e infancia: un análisis de las interfaces entre políticas educativas de Educación Infantil y Educación Física

Body, movement and childhood: an analysis of the interfaces between educational policies for Early Childhood Education and Physical Education

Maria Celeste Rocha*, Felipe Quintão de Almeida**, Alberto Moreno Doña***

*Universidad Federal de Espírito Santo (Brasil), **Universidad Federal de Espírito Santo (Brasil), ***Universidad de Valparaíso (Chile)

Resumen: Este estudio describe y analiza el lugar que el cuerpo, el movimiento y la Educación Física (EF) ocupan en las prescripciones curriculares de Educación Infantil (EI) en la ciudad de Vitória, centrándose en sus interfaces con las discusiones académicas que se debaten actualmente. Metodológicamente, es una investigación documental y tiene como fuente los documentos: *A Educação Infantil do Município de Vitória: um outro olhar* (2006) e *Diretrizes Curriculares Educação Infantil de Vitória/ES* (2020). Los resultados encontrados permiten afirmar que las perspectivas de trabajo con el cuerpo y el movimiento de los niños y las niñas representan un avance en el debate sobre el papel de la EF en la EI. Considerando que, además de reconocer el lenguaje corporal como uno de los lenguajes imprescindibles para trabajar con niños y niñas, se alinean con las concepciones actuales de educación infantil y primera infancia. Además se constituyen en propuestas elaboradas junto a los docentes de Educación Infantil.

Palabras-Clave: Análisis curricular; Educación Física; Educación Infantil.

Abstract: This study describes and analyzes the place that body, movement and physical education occupy in the curriculum prescriptions for Early Childhood Education in the city of Vitória, focusing their interfaces with the discussions that take place in the academic level of the debate. Methodologically, it carries out a documentary research and has as source the documents: *A Educação Infantil do Município de Vitória: um outro olhar* (2006) e *Diretrizes Curriculares Educação Infantil de Vitória/ES* (2020). The results found allow us to state that the perspectives of working with the children's body and movement in the analyzed documents represent an advance in the debate on the role of Physical Education in Early Childhood Education. Considering that, in addition to recognizing body language as one of the essential languages for working with children, and aligning the current conceptions of childhood and early childhood education, they constitute proposals elaborated in co-authorship with the teachers of the Child education.

Keywords: Curriculum analysis; Physical Education; Early Childhood Education.

Introducción

En el contexto brasileño, durante los últimos años, los temas del cuerpo, la infancia y el movimiento se han asociado, frecuentemente, a las discusiones sobre Educación Física (EF) en Educación Infantil (EI), es decir, la educación de los niños y niñas de cero a cinco años de edad (Rocha, Almeida & Moreno, 2021; Farias, Nogueira, Maldonado, Rodrigues & Miranda, 2019). Dichas discusiones han ganado protagonismo tanto en el ámbito académico como en la construcción de políticas públicas de algunos municipios (Mello, Marchiori, Bolzan, Klippel, Rocha & Mazzei, 2020). Es el caso de Vitória, capital de Espírito Santo, Brasil, que a partir

del año 2006 consideró la inserción de las Artes e de la EF en la EI. Y ello lo hizo a partir de la incorporación de docentes especialistas en el área (Vitória, 2006). Sin embargo, es importante destacar que esta inserción de la EF en esta etapa educativa está permeada por una compleja discusión y, como veremos a continuación, atraviesa las reflexiones sobre la especificidad curricular de la EI.

En este sentido, una de las posibilidades de pensar la EF a partir de los niños(as) y sus infancias, pasa por considerar el desarrollo de políticas públicas orientadas a la EI, producciones científicas que aborden la niñez y su educación, así como sus interfaces con el campo de la EF. Esto se ilustra a partir del proceso de estructuración de la EI y la reformulación teórico-metodológica de la investigación sobre la infancia en el campo de la EF, además de una expansión de la producción científica en dicha temática (Rocha, et al., 2021; Farias, et al., 2019).

Fecha recepción: 08-10-21. Fecha de aceptación: 01-27-22

Maria Celeste Rocha
celesteeffi@gmail.com

Según un estudio realizado por Rocha et al. (2021), las investigaciones sobre EF en la EI indican que si bien aún predomina la influencia de los referentes teóricos de la Psicología y el Desarrollo Motriz desde una perspectiva más biológica, es posible notar, a partir de la década del 2000, una expansión de estudios que, al tematizar la primera infancia, comienzan a establecer diálogos con otros referentes y perspectivas, como la Histórica-Social, la Teoría Crítica, la Sociología de la Infancia, bien como, los enfoques críticos desarrollados por el propio campo de la EF.

En esa dirección, es posible acompañar el aumento considerable de estudios y publicaciones en el área que buscan reflexionar sobre su articulación con este segmento de la enseñanza. Así, comienzan a resaltar la necesidad y posibilidades de construir un trabajo integrado, no fragmentario, que considere las especificidades de la niñez temprana y las nuevas concepciones de la EI (Moura, Costa & Antunes, 2016; Martins, 2018; Farias, et al., 2019, Mello, et al., 2020).

En el contexto de la producción científica en el campo de la Educación, las discusiones e investigaciones han tematizado la infancia y su educación desde las perspectivas de la Pedagogía de la Infancia (PI) y de la Sociología de la Infancia (SI). En cuanto a la PI, Rocha (1998) sostiene que indica la demarcación de un campo de conocimiento en construcción, cuyo principal objetivo es definir la especificidad del trabajo en EI basado en la niñez. En otras palabras, podemos decir que esta Pedagogía tiene como objeto la preocupación por el niño, «[...] sus procesos de constitución como seres humanos en los diferentes contextos sociales, su cultura, su carácter intelectual, creativo, estético, expresivo y emocional» (Rocha, 1998, p. 62). Así, la PI, basada en la Convención de los Derechos del Niño, admite como supuesto básico que él es un sujeto de derechos, por lo que requiere la definición de indicadores pedagógicos que le permitan vivir la infancia a partir de experiencias y proyectos educativos basados en la democracia, la diversidad y la participación social (Barbosa, 2009).

La SI, a su vez, constituye un área de conocimiento que considera al niño(a) como un ser social, protagonista en el proceso de socialización. Entiende la infancia como una construcción social y como una realidad inseparable de la clase, el sexo, la etnia y el reconocimiento de las diversas culturas infantiles. Así, en una actitud de rechazo del adultocentrismo, busca interpretar el mundo a partir de las voces de los propios niños(as), reafirmando su papel en los procesos de socialización y de construcción del conocimiento (Abramowicz, 2018,

Sarmiento & Tomás, 2020). También es importante decir que la SI incluye estudios de diferentes autores y marcos teóricos, siendo incluso subdividida en corrientes críticas, estructurales e interpretativas (Sarmiento, 2008).

Es de destacar que los movimientos legales y académicos resultaron en la aparición de la publicación de una serie de textos elaborados por el Ministerio de Educación, incluso las pautas curriculares para las prácticas educativas con niños(as) pequeños, como el *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* – RCNEI (1998), as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* – DCNEIs (2009; 2013) e a *Base Nacional Comum Curricular* - BNCC (2018) (Richter, Santos & Vaz, 2018). En este contexto, una premisa importante a considerar es que la nueva identidad atribuida a la EI, es decir, la función inseparable de cuidar y educar presupone tanto el abandono de la lógica asistencialista como su distinción con las demás etapas de la Educación Básica, así, se vuelve central una comprensión más amplia del currículo que busque romper con una perspectiva disciplinaria. Según Kramer (2009), la garantía de los derechos del niño a la expansión del universo cultural y a la apropiación y construcción del conocimiento depende de una comprensión del «currículo como conjunto de experiencias culturales donde se articulan saberes experienciales y prácticas, frutos de las experiencias y conocimientos de los niños que forman parte del patrimonio cultural, desde la perspectiva de la formación humana» (p. 23-24). De esta forma, el currículo de EI se organiza a partir de campos de experiencias de aprendizaje (Brasil, 2018).

Otro aspecto para destacar es la centralidad que adquiere el cuerpo, el movimiento y el juego para las propuestas curriculares de EI. Si bien los documentos curriculares nacionales mencionados anteriormente no hacen referencia a la EF como un componente curricular de esta etapa educativa, esta centralidad del cuerpo, el movimiento y los juegos se ha configurado, no ajena a los debates y tensiones del campo disciplinar, como premisa para la inserción de la EF en EI. Así, aunque evitando una relación de causa y efecto, es importante decir que el hecho de que la LDB n. 9394/96 establezca, en su artículo 26, que la EF es un componente curricular obligatorio de la Educación Básica, abrió la posibilidad de interpretación de que esta obligación debe extenderse también a EI, pues esta es parte de dicha Educación Básica.

Sin embargo, como sostiene Ayoub (2001), esta es una discusión muy compleja que requiere considerar la

legalidad y legitimidad de los temas que se evidencian en este proceso. Ello porque, aunque la EF está legalmente reconocida como un componente curricular de la EI, esto no ha generado una ley en la que se establezca que debe ser un maestro especialista en EF quien esté a cargo de ello, pues la EI no tiene un carácter disciplinar. Además, las propuestas y documentos curriculares nacionales de EI ni siquiera mencionan el concepto de EF (Rocha, 2011; Martins, 2018; Mello, et al., 2020).

Considerando que el currículo se constituye a partir de determinadas relaciones sociales y culturales y que puede ser pensado desde diferentes contextos, entendemos que las propuestas curriculares municipales, aunque tienen como referencia las pautas curriculares nacionales, expresan demandas y características locales. Este es el caso del Municipio de Vitória, que viene consolidando la inserción de la EF en la EI a partir de una política pública basada en el desarrollo de una propuesta curricular que es fruto de una discusión y construcción colectiva y que, incluso, se desarrolló con la participación de profesionales que trabajaban en los Centros Municipales de Educación Infantil (CMEI) de Vitória (Vitória, 2006).

Entendemos que las discusiones sobre el trabajo pedagógico con el cuerpo, el movimiento y la infancia, así como las discusiones sobre la relación entre Educación y EI, deben partir del análisis de aquellas propuestas que expresan una construcción colectiva y que están cerca de la vida cotidiana de las intuiciones educativas. Por ello, consideramos pertinente comprender cómo se conciben específicamente, en los documentos mencionados, los conocimientos y experiencias con el cuerpo y el movimiento de los niños(as) ya que, a diferencia de otras propuestas curriculares, ofrecen pautas para la organización de las prácticas educativas en las instituciones de EI desde un diálogo previo con dichas prácticas.

Antes de continuar, nos parece importante señalar que, si bien tomamos los documentos curriculares como fuente de investigación, no creemos que la prescripción sea una precondition de lo que se vivirá educativamente. Asumimos como currículo, también, todas las producciones que ocurren en la vida cotidiana de las instituciones educativas, implicando una compleja relación entre las propuestas, la institución, los sujetos y sus conocimientos. Sin embargo, tampoco consideramos que el currículum prescrito revele un guión para legitimar la labor docente. Como sostiene Goodson (2001), este guión puede indicar el estado curricular de determina-

das áreas del conocimiento, revelar luchas y manifestaciones en defensa de determinadas áreas, así como clasificar conocimientos y expresar la realidad en la que se insertan los docentes.

En este sentido, en el estudio que presentamos tiene como objetivo describir y analizar el lugar que ocupan los temas cuerpo, el movimiento y EF en las prescripciones curriculares de EI del Municipio de Vitória, mostrando las interfaces presentes en el debate académico y su manifestación en los contextos políticos y científicos.

Material y Método

En términos metodológicos, este estudio se configura como una investigación documental cuya fuente principal son los documentos curriculares para la EI de la ciudad de Vitória. Así, operamos con el entendimiento de que el proceso de análisis de documentos, especialmente en el caso de textos curriculares que expresan políticas educativas, no se restringe a una tarea técnica, ya que también implica la comprensión de algunas circunstancias involucradas en su elaboración. En este sentido, se recurrió al método de análisis de contenido propuesto por Bardin (2020), con el fin de comprender las proposiciones del trabajo pedagógico con el cuerpo y el movimiento del alumnado.

Desde esta perspectiva, basándonos en Bardin (2020), la investigación realizada constó de tres etapas. En un primer momento establecimos los criterios de selección de documentos y accedimos a ellos a través de la página web de la Red Municipal de Educación de Vitória. A pesar de identificar la existencia de tres propuestas curriculares producidas para la EI: *Proposta Curricular da Pré-escola* (1992); *A Educação Infantil do Município de Vitória: um outro olhar* (2006) y *Diretrizes Curriculares Educação Infantil de Vitória/ES* (2020), como se muestra en la tabla 1, optamos por analizar las propuestas de 2006 y 2020, considerando los cambios y las especificidades que el marco legal de la LDB n. 9394/96 impone a la organización de esta etapa educativa. Es decir, la *Proposta Curricular Preescolar* publicada en 1992 fue excluida de la muestra por tratarse de una EI ubicada fuera de la Educación Básica y, por lo tanto, con principios diferentes a los señalados por la normativa mencionada.

Tabla 1
Documentos curriculares seleccionados para componer este estudio

Título	Autoría y año de publicación	Sigla
A Educação Infantil do Município de Vitória: um outro olhar	Vitória, 2006	Outro Olhar
Diretrizes Curriculares Educação Infantil de Vitória/ES	Vitória, 2006	DCEIVs

Fuente: elaboración propia

En la fase de exploración, realizamos lecturas integrales, analíticas y comparativas. A partir de las mismas, realizamos una categorización de los contenidos relacionados con los temas investigados. Así, las categorías construidas fueron: concepciones de la niñez, infancia y de EI; El lugar del cuerpo y el movimiento en el plan de estudios de Educación Infantil en Vitória; y EF como componente curricular de la EI.

En el tercer y último paso, realizamos el tratamiento de los resultados a partir de las interpretaciones de las referencias presentes en los documentos para comprender las interfaces que estos materiales tienen con las políticas educativas nacionales y con el debate académico presente en el campo de la Educación y la EF.

Resultados

Luego de la implementación de nuevas políticas públicas orientadas a la educación del alumnado de cero a cinco años y las demandas de cambios que de ellas se derivan, la Municipalidad de Vitória elabora dos Documentos Curriculares que tienen como objetivo orientar y organizar acciones educativas de EI en su Red de Enseñanza. El primero de ellos, *Outro Olhar*, se publicó en 2006 con la intención de reformular la Propuesta Curricular de EI en Vitória de 1989/1992. El segundo documento, los DCEIVs, a pesar de ser publicado en 2020, constituye una producción curricular que se desarrolló entre los años 2013 a 2020.

En cuanto a la elaboración de estos documentos, es importante destacar que aunque fueron organizados por la Secretaría Municipal de Educación (SEME), sus escritos contaron con la colaboración y coautoría de diferentes profesionales que, cotidianamente, desarrollan su trabajo en EI, y con la participación de del alumnado. En el primer documento, esta alianza se consolidó a partir de las discusiones vividas en los Foros Municipales organizados con los diferentes segmentos y áreas de la EI (Vitória, 2006). En las DCEIV, las alianzas se dieron a partir de los 'Diálogos Curriculares', que se constituyeron a través de movimientos de formación con profesionales que trabajaban en los CMEIs y del *Circuito Educativo, Científico, Artístico e Cultural - Pé na Cidade*, que tenía como foco la participación activa de los niños(as) en los procesos de producción de experiencias curriculares.

Además, identificamos otros puntos en común. En general, siguen la misma lógica para la composición de la propuesta. Es decir, presentan sus trayectorias de escritura, señalan sus bases conceptuales para pensar en la

niñez y la EI y demarcan los principios pedagógicos que deben orientar las prácticas, además de dar cuenta de discusiones sobre diversos temas inherentes a la práctica pedagógica, como el juego, el aprendizaje en la infancia, la evaluación, planificación, el proyecto político-pedagógico, la gestión democrática y la educación integral, entre otros. Así, ambos documentos expresan la identidad política y pedagógica que se pretende plasmar en el trabajo con la EI en el municipio.

Además de estos puntos en común, se observa una relación directa con las políticas educativas a nivel nacional, los que operan como base conceptual común para pensar la niñez, la EI y los principios pedagógicos. Sin embargo, en cuanto a las bases teórico-metodológicas, aunque los documentos no lo dejan claro, se observan algunas diferencias, a pesar de que estas no constituyen rupturas, pues entre ambos documentos existe una continuidad en los discursos y conceptos presentados.

En este sentido, identificamos que la propuesta *Outro Olhar* establece un diálogo con algunos elementos de las perspectivas de la pedagogía histórico-crítica, la psicología histórico-cultural y también con autores de la SI. Así, la importancia de estas perspectivas para la EI se expresa en la comprensión del niño y niña ya no como un sujeto cognitivo en desarrollo, sino como un sujeto cultural e histórico-social (Kramer, 1995). Por tanto, la EI se entiende como responsable del desarrollo humano del niño y de la transmisión de conocimientos que forman parte del patrimonio cultural. Las DCEIVs, en cambio, dan mayor énfasis a los conceptos y supuestos de la SI. Esto ilustra la centralidad que adquieren en estos lineamientos curriculares los conceptos de cultura de pares, protagonismo infantil, enunciados de los niños, niño como actor social y niño como productor de cultura.

Otras diferencias entre los documentos también se manifiestan en la organización propuesta de la dinámica curricular presentada. Mientras que *Outro Olhar* opera con un pensamiento dinámico desde núcleos conceptuales, señalando propuestas de acciones dentro de cada uno de ellos, pero sin avanzar en términos específicos de articulación y organización, las DCEIVs amplían y profundizan la discusión de algunos temas, presentando nuevas posibilidades para pensar en la organización curricular de la EI. Así, además de proponer los Temas Infantiles de Vitória (TIVs) como referente para la construcción curricular, el documento en cuestión busca una afirmación de la enseñanza en EI, mostrando muchas experiencias curriculares y ejemplos de prácticas pedagógicas que ya han sido desarrolladas con el alumnado

en CMEIs.

Sobre los TIVs, es importante decir que los temas Lenguajes, Procesos de investigación relacionados con el mundo físico y social, tiempo y naturaleza, Alimentación y salud, y Diferencia y diversidad son señalados por las DCEIVs como vías de organización y articulación curricular que contemplan las perspectivas de proyectos desarrollados a partir de temas ya ampliamente utilizados en EI en la Red Municipal de Vitória. Además, expresan una referencia curricular abierta a variaciones y diferenciaciones que se pueden volver a dibujar a diario en las producciones curriculares (Vitória, 2020).

Concepciones de niñez, infancia y Educación Infantil

Se observa que los documentos analizados presentan muchos puntos de convergencia al presentar y discutir los conceptos de niñez y EI. El hecho de que estén alineados con los documentos curriculares nacionales y que establezcan diálogos con las discusiones presentes en los campos de la PI y la SI, permite que los documentos analizados participen en movimientos que buscan el reconocimiento de los derechos de los niños pequeños y que los coloca como demandas privilegiadas de las políticas públicas.

Dicho esto, podemos decir que estos documentos buscaban romper con una concepción naturalizada e idealizada de los niños(as), es decir, que los entendían solo como entidades biopsicológicas, como seres pasivos en el proceso de socialización y como dependientes de los adultos. Así, en oposición a esta perspectiva, reconocen al niño como sujeto de derechos y como ciudadano. Y eso tiene significado,

[...] reconhecê-la como artífice na construção de um mundo compartilhado no qual sua ação, sua palavra, sua cultura, sua história são respeitadas e ouvidas como síntese de uma experiência social atravessada pela sua condição de classe, etnia, gênero, idade, etc. (Vitória, 2006, p.31).

Esta forma de pensar sobre el niño se reafirma y amplía en las DCEIV, ya que, además de sujeto de derechos, el niño también es considerado como un ser social e histórico. Es decir, como agente activo en la sociedad, como ser que tiene una historia, que juega, imagina, fantasea, aprende, cuestiona, produce significados sobre sí mismo y el mundo y que produce cultura (Vitória, 2020).

La infancia, a su vez, se entiende desde dos perspectivas que, según las DCEIVs, no son opuestas sino complementarias:

[...] uma que afirma a infância como construção histórica e social, em que a criança é sujeito e parte dela; e outra que não limita a infância a uma idade cronológica própria da criança, mas que a faz estender por toda a existência da vida, considerando as características que lhe são atribuídas e que podem ser constitutivas de outras etapas etárias (Vitória, 2020, p.52).

Es en este contexto en el que la infancia se afirma como algo que va más allá de una cuestión cronológica y, a partir de Kohan (2004) y Abramovicz, Levcovitz & Rodrigues (2009), la DCEIV adopta un concepto de infancia plural, reconociendo la existencia de diferentes infancias y niños, así como entendiendo la infancia como una experiencia. Porque, según el documento, «[...] el concepto no se reduce a una sola infancia, sino que afirma las distintas infancias que niños y adultos experimentan, inventan, viven» (Vitória, 2020, p.52).

A partir de esta comprensión, los documentos analizados desarrollan la articulación entre el concepto de niño y niñez con las prácticas pedagógicas desarrolladas dentro de las instituciones de educación infantil. Se indica que las formas de actuar e interactuar en los CMEIs deben ser pensadas desde los niños(as) y con los niños(as), reconociendo allí una de las especificidades del trabajo pedagógico en el contexto de la EI. Con base en la LBD n. 9394/96, los documentos reiteran el entendimiento de la EI como la primera etapa de la Educación Básica, cuyo objetivo es brindar el desarrollo integral del niño, junto a las familias, así como promover la expansión de sus experiencias y conocimientos estimulando su interés por los procesos de transformación de la naturaleza y convivencia en la sociedad. Por ello, enfatizan que el derecho a la EI implica el reconocimiento del derecho al juego, la atención individualizada, las interacciones y actividades colectivas, la calidez y el cariño, y también el cuidado y la educación como instancias permanentes e interdependientes. Asimismo, afirman que los niños(as) tienen derecho al aprendizaje y a los conocimientos históricamente acumulados por la humanidad (Vitória, 2020).

El lugar del cuerpo y el movimiento en las prescripciones curriculares de Educación Infantil en Vitória

Para Richter, Santos y Vaz (2018) la centralidad del cuerpo en la educación del alumnado ha atravesado la trayectoria histórica de la EI, basada principalmente en concepciones del cuerpo-organismo y en modelos biomédicos. Así, los autores continúan,

[...] o corpo biológico recebe lugar destacado,

ressaltando-se termos como limpeza, higiene, alimento balanceado, sabonete, vacuna, fiebre, histórico de saúde, xixi, fralda, cocô, água filtrada, toxidez, nocividade, ventilación, segurança, iluminación, saúde, posto de saúde, em referência à relação com a comunidade, ao ambiente institucional e ao corpo. Um corpo adjetivado: limpo, não obeso, cheiroso, desinfectado, nutrido de forma balanceada, higienizado, satisfeito (Richter, et al. 2018, p. 11).

En este sentido, las perspectivas del cuidado y la autonomía de los niños pueden anclarse en esta visión reduccionista del cuerpo que, según los autores, intenta entenderlo solo como «[...] una ‘cosa’ manipulable, dominada, corregida, ajustada, asistida, aunque no puede ser reemplazada ni eliminada» (Richter, et al., 2018, p. 11).

Por otro lado, en los documentos analizados, observamos algunos indicios de cambios y notas que van en sentido contrario a este movimiento identificado por los autores. Si bien se mantiene la centralidad del cuerpo en las prácticas curriculares con el alumnado, tanto el *Outro Olhar* como las DCEIVs señalan una ruptura con las concepciones biológicas del cuerpo y establecen un diálogo más cercano con las perspectivas culturales, históricas y sociales del cuerpo. Esto queda ilustrado por las críticas presentadas a la psicología del desarrollo y la forma de pensar sobre los niños y sus cuerpos desde la perspectiva de un organismo en formación. En contraposición, argumentan que «[...] es desde el cuerpo que se puede sensibilizar la mirada, la visibilidad de la expresión, la creación y la comunicación, la afirmación del lenguaje como producción cultural, la manifestación de emociones y sentimientos [...]» (Vitória, 2006, p. 85).

Por tanto, es en esta afirmación del lenguaje como producción cultural y en el reconocimiento de la necesidad de «[...] instituir otra mirada en relación al significado del lenguaje corporal como uno de los lenguajes imprescindibles para trabajar con los niños [...]», que encontramos en el documento elaborado en 2006 (p. 89) un fuerte indicador de este cambio en la concepción del cuerpo. En los documentos elaborados en 2020, esto también aparece en la orientación sobre la necesidad de ser consciente de los enunciados corporales de los niños, bajo el argumento de que es en las interacciones experimentadas donde los niños producen prácticas de lenguaje para expresar las intensidades que experimentan en el cuerpo. Sobre este proceso de culturalización del cuerpo del niño y su poder en la articulación de diferentes lenguajes y múltiples expresiones, podemos destacar un extracto de las DCEIVs:

Nesse sentido, corroboramos as afirmações de Merleau-Ponty (2006, p.207-208) «[...] eu não estou diante de meu corpo, estou em meu corpo, ou antes sou meu corpo» e compreendemos que a criança é um corpo-em-movimento, um sujeito-em-movimento, um ser que habita de forma sensível, que se move e faz mover outros corpos, mesmo no silêncio ou na quietude. Como estrutura discursiva no mundo, a criança-corpo-em-movimento inscreve e escreve textos, enuncia, provoca leituras e instaura outras formas de explorar e interpretar o mundo. Nesse contexto, dada a centralidade do corpo ou da linguagem corporal nos processos de educação com as infâncias, estamos diante de uma demanda corporal própria da Educação Infantil (Vitória, 2020, p.84).

En este sentido, en los documentos analizados se observa que el cuerpo y el movimiento del niño son discutidos en su sentido más amplio y no solo en el contexto de determinadas actividades corporales a desarrollar. Así, los términos cuerpo, dimensión corporal, expresión corporal, lenguaje corporal o movimiento aparecen vinculados a diferentes elementos en las propuestas curriculares de EI en Vitória. Es decir, al enfatizar las propuestas de acciones que garanticen la perspectiva del niño como sujeto de derechos y que el proceso educativo de EI involucre la importancia de brindar acceso a los diferentes lenguajes, los documentos también enfatizan el lenguaje corporal como responsable en la mejora de este acceso a varias formas de expresión.

Al tematizar los ejes estructurantes en el desarrollo de prácticas pedagógicas con niños, es decir, interacciones y Juego, los documentos vuelven a recurrir a argumentos sobre la importancia del lenguaje corporal para la experiencia plena del juego y también para consolidar interacciones entre sujetos. Lo mismo ocurre en la discusión presentada sobre el aprendizaje en EI. Entre otros argumentos, destacamos la afirmación de que «[...] la educación es un proceso de cuerpo entero, porque el conocimiento es el resultado de la acción del sujeto en el mundo, movilizado por el deseo, habilitado por el cuerpo, guiado por procesos sensoriales» (Vitória 2020, p.125).

Además, es posible observar que las DCEIVs, al presentar el TIV de Lenguaje, articulan el cuerpo en todas sus formas de expresión: Expresión, Cuerpo, Movimiento, Cultura; Expresión, Cuerpo, Textos, Verbos, Poesía, Imágenes y Lenguaje de Señas Brasileño - Libras; Expresión, Cuerpo, Líneas, Colores, Trazos, Sonido, Ritmos, Escenas; Expresión, Cuerpo, Espacio,

Cantidad, Tiempo; y, Expresión, Cuerpo, Tecnologías, Culturas Digitales. Sin embargo, cabe señalar que si bien conceptualmente esta articulación no está bien explorada en el texto, el documento parece plantear como desafío de la enseñanza en EI, el ejercicio de pensar el cuerpo del niño en su totalidad, considerando sus prácticas cotidianas. También se observa, asociadas a estas discusiones, muchos ejemplos de prácticas pedagógicas en los CMEIs que inspiraron estas prescripciones.

La educación física como componente curricular de la educación infantil

La presencia de la EF como componente curricular en la EI en Vitória, desde 1991, ha tomado diferentes formatos y ha estado marcada por un proceso de rupturas y discontinuidades (Nunes & Neto, 2012). Sin embargo, tras la publicación de *Outro Olhar* en 2006, su trayectoria ha tomado nuevas direcciones. Así, se observa que la reinscripción y mantenimiento de la EF en los CMEIs de Vitória se reafirma a partir de una política pública surgida de debates colectivos para la elaboración del documento. Es decir, la presencia de EF a través de profesores especialistas fue requerida tanto por los profesionales que trabajan en EI como por los niños y las niñas (Vitória, 2006). En cuanto a la participación infantil, es importante resaltar que la construcción del currículo de la victoria tuvo en cuenta el proyecto 'Fala Criança', desarrollado por diferentes docentes en sus contextos educativos. En ese contexto, se registraron diferentes discursos y solicitudes del alumnado sobre la presencia de un 'tío/tía de EF'. En ese momento, se entendió que un profesional en esta área de conocimiento podría contribuir al proyecto de EI que pretende el municipio. Sin embargo, no podemos dejar de mencionar que el ingreso de estos docentes en los CMEIs también brindó oportunidades para la realización de tiempos de planificación para los docentes de aula (Vitória, 2020).

Así, ante el riesgo de una inserción basada en el modelo escolar, es decir, con horarios de clase específicos, los documentos analizados recomiendan que la EF «[...] no debe entenderse como un apéndice o una realidad ajena a las diferentes prácticas CMEIs», ni debe ser demarcado como asignatura curricular (Vitória, 2006, p. 89). Por el contrario, en los documentos se evidencia la comprensión de la EF como parte integral de toda la dinámica curricular de la EI, componiendo así la propuesta pedagógica de las instituciones educativas, con la función de posibilitar la expansión de experiencias de aprendizaje con diferentes lenguajes (Vitória, 2020). En

este sentido, argumentan que «[...] la identidad de la EF necesita afirmarse como una práctica cultural portadora de conocimientos que solo tienen sentido cuando se articulan con otros saberes y otras acciones presentes en el contexto de la EI» (Vitória, 2006, p. 89). En la práctica, esto a menudo se ha configurado como una inserción y actuación de los docentes de EF en todos los tiempos y espacios de las rutinas vividas por los niños en EI. Es decir, la idea es que estos profesionales no se limiten a trabajar exclusivamente con las clases de EF, sino con un proyecto pedagógico que incluya las diferentes actividades de cuidado y educación que conforman la rutina de este segmento educativo, así como se debe trabajar con todos los TIVs.

Otro aspecto importante sobre la presencia de la EF en las propuestas curriculares analizadas proviene del entendimiento que representa la lucha de la EI en el Municipio de Vitória por una formación estética que posibilite la expansión del universo cultural de los niños desde diferentes lenguajes. Se asume que la EF tiene mucho que aportar al proceso educativo de los niños, ya que constituye una expresión de la cultura corporal del movimiento (Vitória, 2006).

En otras palabras, podemos decir que cuando reconocen el lenguaje corporal como objeto de la EF, también reconocen que esta forma de lenguaje es esencial para el trabajo con los niños. Teniendo en cuenta que, para ellos, el lenguaje corporal se configura como una forma particular de ser y estar en el mundo, de mostrar sentimientos, curiosidades y nuevos descubrimientos. Así, entienden por tanto, que la EF tiene mucho que aportar en la construcción de un proyecto político-pedagógico que contemple los diferentes lenguajes en sus múltiples formas de expresión (Vitória, 2006; Vitória, 2020). De este modo, indican que las perspectivas de actuación para la EF son:

- Garantir o reconhecimento da linguagem corporal e ampliar as possibilidades expressivas do corpo em todos tempos e espaços dos CMEIs;
- Favorecer vivências que possibilitem todas as crianças, independentes de suas condições físicas e cognitivas, manifestarem-se corporalmente em situações de jogos, brincadeiras, dramatizações, enfim, a partir de diferentes formas de representação do mundo;
- Valorizar a identidade da educação física no contexto do CMEI, tendo em vista a sua contribuição no processo de construção de uma educação infantil democrática e cidadã; (VITÓRIA, 2006, p. 90).

A pesar de lo dicho, el *Outro Olhar* no indica pautas

específicas sobre las estrategias didáctico-metodológicas inherentes a la práctica pedagógica y la organización de tiempos y espacios de la EF en la EI. Por otro lado, la publicación de las DCEIVs, como ya se mencionó, presenta una propuesta de organización curricular basada en las TIVs. Así, se observa que en la redacción de lo TIV Lenguaje - expresión, cuerpo, movimiento y cultura, las DCEIVs señalan algunas ideas que han surgido de las experiencias que han producido los profesores dinamizadores con niños. Es importante decir que, al presentar estas posibilidades laborales, el documento considera que no pretende atribuir a este profesional la responsabilidad de ser el único en posibilitar experiencias corporales con los niños. En este sentido, continúan:

Um repertório de possibilidades de experiências com o corpo-movimento a serem desenvolvidas pelos/as diversos/as professores/as que, a partir da sua especialidade, seus conhecimentos e suas experiências, vão dialogar de forma diferenciada na relação de coprodução com as crianças e com outros profissionais e parceiros (Vitória, 2020, p.86).

Así, a partir de las prácticas que son producidas por los docentes de EF en la vida cotidiana de la EI en Vitória, las DCEIVs presentan danza, capoeira, juegos, elementos de gimnasia, prácticas circenses, prácticas radicales y de aventura, como la escalada de árboles, parkour, surf, slackline, skateboard y deportes, como ejemplos de experiencias con el cuerpo y el movimiento que pueden posibilitar la ampliación del repertorio de experiencias con diferentes lenguajes.

Ante esto, se pudo observar que, si en *Outro Olhar* hubo una mayor preocupación en definir una identidad para la EF en la EI, incurriendo en el riesgo de afirmar, aunque sea indirectamente, una dimensión disciplinaria de la misma, en las DCEIVs se intenta diluir estos límites. Pues, al presentar las prácticas de EF que se han construido de manera integrada las propuestas educativas de los CMEL, y afirmar los TIVs como propuesta de organización curricular, las DCEIVs no especifican qué debe trabajar un profesional u otro, sino que reitera la importancia de que los TIV sean contempladas por todos los docentes que trabajan en la Educación Infantil. Es decir, la propuesta que se presenta es que los profesores de las diferentes áreas de conocimiento pueden permitir a los niños tener diferentes experiencias con diferentes lenguajes.

Por último, nos gustaría señalar que los documentos dejan implícito que la justificación de la inserción de un profesional del área de la EF y no simplemente de la pedagogía, se basa en el reconocimiento de los aportes

específicos que los elementos de la cultura corporal del movimiento, tematizados desde sus dimensiones lúdicas y de juego, pueden brindar a las experiencias y aprendizajes vividos por los niños en la dinámica curricular de la EI.

Discusión

El análisis del lugar del cuerpo y el movimiento en las prescripciones curriculares de EI en el Municipio de Vitória permitió identificar algunos elementos interesantes sobre las interfaces que se establecen entre lo que se discute en el ámbito académico, lo que se vive en el contexto de práctica pedagógica y la formalización del currículo. A nuestro entender, el ejercicio de la producción colectiva en la elaboración de estas propuestas, en las que pudieron participar las diferentes materias que conforman la vida cotidiana de la Educación Infantil, contribuyó a una mayor articulación en la tríada de práctica pedagógica, currículum y producción científica.

Específicamente en el caso de la EF y los temas que involucran el cuerpo y el movimiento de los niños, es importante resaltar el protagonismo de estos docentes quienes, como actores y autores de sus prácticas pedagógicas, también se han posicionado como coautores de una normativa, producción que surge de su propia elaboración. Por tanto, no tenemos dudas de que las perspectivas del trabajo pedagógico con la EF se han constituido en propuestas más sólidas que articulan las concepciones de la EI, corporal y de la primera infancia con las prácticas cotidianas (Mello, et al. 2020).

Para aclarar un poco más las interfaces identificadas en esa tríada, a partir de las categorías de análisis señalamos tres aspectos a discutir. Sin embargo, antes de continuar con la discusión pretendida, aclaramos que la dimensión de la práctica pedagógica a la que nos referimos anteriormente se contempla tomando como referencia los ejemplos de una práctica docente situadas y ejemplificadas en el documento. Así, entendemos que si bien no son suficientes, representan 'indicios' que aportan al ejercicio de análisis propuesto.

Dicho esto, el primer aspecto a destacar se refiere a las concepciones de infancia y niñez que ahora se incorporan al plan de políticas públicas, legislación y prescripciones curriculares de EI. El reconocimiento del niño como sujeto de derechos, como ser social, histórico y productor de cultura, indica una estrecha relación con el debate que emerge en los campos de la PI y la SI (Rocha, 1998; Rocha, 2011; Rocha, et al., 2021). En el caso específico de los documentos analizados, estas

interfaces son aún más explícitas cuando, además de enfatizar estos y otros conceptos en el texto escrito, las propuestas del Municipio de Vitória presentan los mencionados ejemplos de prácticas pedagógicas que se desarrollan en el CMEIs, de acuerdo con estos supuestos. Además, también podemos mencionar el hecho de que estas propuestas curriculares cuentan con la participación activa de los niños para su elaboración, incluyendo elementos que surgieron de sus voces y enunciados (Vitória, 2020; Mello, et al. 2020).

Un segundo aspecto a considerar se refiere a las concepciones corporales presentes en *Outro Olhar* y en las DCEIVs. Cuando miramos el movimiento de crítica a las concepciones biológicas del cuerpo y el énfasis en su dimensión cultural, identificamos que no se trata de un movimiento restringido a los documentos analizados. Por el contrario, podemos decir que se desarrolla en una interfaz con movimientos más amplios. Según Sarmiento (2015), la propia afirmación del niño como ser social por la SI proviene de un movimiento que afirma perspectivas y determinaciones culturales, sociales e históricas y, en consecuencia, una ruptura con las perspectivas que solían ser dominantes y que redujeron el cuerpo y los niños a sus dimensiones naturales y biológicas. También en el área de EF hemos observado que, históricamente, la dimensión corporal tuvo su aporte teórico más ligado al campo de las ciencias naturales y biológicas, y solo después de un movimiento de crítica y renovación en el área se observó un cambio de perspectiva (Bracht, 2019). Así, según Bracht (2019), destacando el reduccionismo y el determinismo biológico, la dimensión corporal se concibe como una construcción histórica y social desde perspectivas críticas y culturalistas.

Sin embargo, estos movimientos ya se están problematizando en el contexto académico del debate, pudiendo constituirse en perspectivas dicotómicas del cuerpo o, incluso, simplemente sustituir un reduccionismo por otro. En este sentido, en el contexto de la SI, Sarmiento (2015) y Prout (2010), reconociendo la existencia de un reduccionismo social y cultural en las concepciones de cuerpo e infancia, han sostenido que la niñez y el cuerpo estaban confinados a reduccionismos, a veces biológico, a veces cultural, y ahora demanda comprensión como unidad biopsicosocial. Es decir, a partir de una interconexión entre herencias biológicas y culturales, sería posible pensar en el cuerpo desde su totalidad «biocultural» (Buss-Simão, Medeiros, Silva & Filho, 2010, p.153). En el campo de la EF, este dilema entre naturaleza y cultura constituye un «problema de

articulación», y ha sido identificado como uno de los grandes desafíos en la producción de conocimiento en el área (Bracht & Almeida, 2019, p.12).

En este sentido, a pesar de los problemas que surgen al enfrentar en estos temas, no podemos negar el aspecto positivo que esta nueva perspectiva de centralidad del cuerpo representa para la educación de los niños (Mello, et al. 2020). En otras palabras, el reconocimiento del cuerpo y su lenguaje como un poder formativo, como base para el aprendizaje y la expresión de los niños, en detrimento de las perspectivas que apuntan únicamente a controlarlos, puede posibilitar un proceso de formación más cercano a las culturas e intereses de los niños y niñas, a sus necesidades, constituyendo, por tanto, una educación más sensible. Desde esta perspectiva, es interesante destacar las discusiones que ha emprendido Bracht (2019) en el campo de la EF, al tematizar la corporeidad como base del lenguaje conceptual. En sus escritos, el autor propone importantes reflexiones sobre este tema al cuestionar la posibilidad de una epistemología del movimiento y lo que aprendemos con el lenguaje del cuerpo en movimiento.

Aún sobre la centralidad del cuerpo y el movimiento en las prácticas educativas con la infancia, señalamos que si bien las DCEIVs están alineadas con el BNCC (2018), a esta propuesta municipal se le debe dar el mérito de proponer una organización curricular con énfasis en prácticas que contemplan el lenguaje corporal y su articulación con otros lenguajes. Pues, a pesar de incluir la EF en el área de lenguajes en otros segmentos de la Educación Básica, en lo que respecta a la EI, el tema de lenguajes es poco mencionado en el BNCC (2018).

Además de los aspectos destacados anteriormente, un tercer aspecto a resaltar es la presencia de la EF en los documentos analizados. Luego de las lecturas realizadas, inferimos que la EF se entiende como parte integral de todas las dinámicas curriculares en EI, es decir, no se considera solo como una disciplina que se ocupa de conocimientos específicos; su función es asegurar el reconocimiento del lenguaje corporal, así como posibilitar la expansión de experiencias de aprendizaje con diferentes lenguajes. Cabe señalar que en *Outro Olhar*, la EF se vincula a la posibilidad de garantizar a los niños una formación estética, siendo entendida como expresión de la cultura corporal del movimiento, mientras que en las DCEIVs, compone la TIV de lenguajes: Expresión, cuerpo, movimiento y cultura

En este sentido, a pesar de que estas comprensiones de la EF se sitúan en el plano discursivo de las propues-

tas curriculares, entendemos que el hecho de que constituyan pautas oficiales, una ‘verdad política’, hace que sirvan para conducir un modo de producción de la realidad por y para los profesores. Incluso, como ya se mencionó, constituyen una producción normativa que surge de los propios sujetos de la EI. Dicho esto, podemos afirmar que esta forma de componer el currículo es coherente y articulada con las concepciones de cuerpo e infancia contenidas en estos documentos, además de señalar algunas interfaces con las discusiones presentes en el ámbito académico de la EF.

A nuestro entender, estas interfaces se establecen particularmente con dos movimientos que se pueden observar en las producciones académico-científicas de la EF en EI. La primera, como plantea Rocha (2011), se basa en un debate que se divide entre tensiones y dudas sobre la relevancia de la presencia de la disciplina de EF a través de docentes especialistas, en una organización curricular no disciplinaria como la EI. Por otro lado, se abordan las posibilidades para la construcción de un trabajo integrado y no fragmentario, incluso apostando por las perspectivas críticas de la EF, como la cultura corporal del movimiento, para contribuir al proceso de apropiación del mundo por el niño (Ayoub, 2001; Richter, et al., 2018). El segundo movimiento se puede configurar por la influencia que las perspectivas teóricas de una matriz más pedagógica, sociológica y filosófica comienzan a ejercer sobre las producciones académicas de la EF en la EI (Martins, 2018; Farias, et al., 2019; Rocha, et al., 2021). Lo que se desprende de esto es una crítica contundente, e incluso una ruptura con enfoques surgidos de una matriz más biológica, psicológica y evolutiva, emergiendo en este escenario una gran influencia de los supuestos de la SI (Rocha, et al., 2021). Por tanto, podemos afirmar que la perspectiva de inserción de la EF en la EI en Vitória no se dio sin estas discusiones llevadas a cabo en el nivel académico del debate.

Sin embargo, es importante resaltar que Rocha (2011), al analizar el contexto de las prácticas pedagógicas de algunos CMEIs en Vitória-ES, identificó en el discurso del equipo pedagógico una cierta dificultad para integrar el trabajo entre diferentes profesionales. Por tanto, a pesar de los resultados encontrados en el análisis de los documentos, la dimensión del currículum vivido indica que no podemos desconocer las tensiones existentes cuando pensamos en la legitimidad de la presencia de esta ‘disciplina escolar’, siendo realizada por un especialista.

Antes de concluir, vale la pena mencionar que la presencia de la EF en la EI también ha sido objeto de

análisis de algunos estudios realizados en España. Sin embargo, como se identifica en los estudios de Giráldez (2020), Rodríguez, García y Minguet (2020), Peixoto-Pino, Rico-Díaz y Giráldez (2019), Belmonte y Roque (2021) y Prieto, Jiménez, Sanz y Herrero (2021), diferente a la perspectiva curricular identificada en los documentos de Vitória, en España, en general, la EF se ha relacionado con la promoción de la actividad física y la psimotricidad como potenciador del desarrollo cognitivo.

Consideraciones finales

Entendemos que los análisis realizados nos permiten afirmar que las perspectivas de trabajo con el cuerpo y movimiento de los niños en los documentos curriculares de Educación Infantil en Vitória representan un avance en el debate sobre el papel de la EF en la EI. Considerando que, además de reconocer el lenguaje corporal como uno de los lenguajes imprescindibles para el trabajo con los niños y niñas, y articular las concepciones actuales de la educación infantil y primera infancia, constituyen propuestas elaboradas en coautoría con docentes de Educación Infantil.

En este sentido, en la expansión de las experiencias de EF con EI en la ciudad de Vitória, podemos destacar otras producciones de conocimientos y prácticas, que pueden ser traducidas por las experiencias pedagógicas que los docentes de EF han ido acumulando en la vida diaria de CMEIs. Así, en alianza con el Centro de Aprendizaje con Niños y sus Prácticas del Centro de Educación Física y Deportes de la Universidad Federal de Espírito Santo, un grupo de docentes ya ha acumulado, fruto de su participación en la educación continua, la publicación de un libro electrónico (Mello & Camargo, 2018) y actualmente se encuentra en marcha la elaboración de un cuaderno denominado *Material Didático-Pedagógico da Educação Física com a Educação Infantil*. Ambos materiales constituyen un espacio de autoría, ejercicio de escritura reflexiva y producción de conocimiento con Educación Infantil. Además, es importante mencionar que otras producciones de estos profesores pueden ser traducidas a partir de sus Tesis Doctorales, Tesis de Maestría, artículos científicos, informes de experiencias, presentaciones en eventos, entre otros. Tales producciones muestran los procesos de autoría de las prácticas construidas con Educación Física en Educación Infantil y la mayoría de ellas pueden ser consultadas en las páginas de los programas de posgrado en Educación y Educación Física de la Universidad Federal de Espírito Santo.

Finalmente, destacamos la idea de que descentrali-

zar la discusión, a veces basada exclusivamente en la obligación o no de la EF en la EI, puede contribuir de manera más efectiva al debate sobre la educación centrada en la primera infancia y sus especificidades.

Referencias

- Abramowicz, A., Levcovitz, D., & Rodrigues, T. (2009). Infâncias em educação infantil. *Pro-Posições*, 20(3), 179-197. doi: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072009000300012>
- Abramowicz, A. (2018) Sociologia da Infância: traçando algumas linhas. *Contemporânea*, 8(2), 371-383. doi: <http://dx.doi.org/10.4322/2316-1329.064>
- Ayoub, E. (2001). Reflexões sobre a educação física na educação infantil. *Revista Paulista de Educação Física*, 4, 53-60. doi: <https://doi.org/10.11606/issn.2594-5904.rpef.2001.139594>
- Barbosa, M., C., S. (Consultora). (2009). *Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares*. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf
- Bardin, L. (2020). *Análise de conteúdo*. 5ª ed. São Paulo: Edições 70.
- Belmonte, C. N., & Roque, J.I.A. (2021). Análisis de la implementación de los espacios de aprendizaje en el aula de Educación Física Infantil. *Retos*, 42, 841-850. Doi: <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.86325>
- Bracht, V. (2019). *A Educação Física Escolar no Brasil o que ela vem sendo e o que pode ser: Elementos de uma teoria pedagógica para a Educação Física*. Ijuí: Ed. Unijuí.
- Bracht, V., & Almeida, F. Q. (2019). Pedagogia Crítica da Educação Física: dilemas e desafios na atualidade. *Movimento*, 25(25001), 1-15. doi: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.96196>
- Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Recuperado de: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf
- Buss-Simão, M., Medeiros, F.E., Silva, A.M. & Filho, J.J.S. (2010). Corpo e infância: natureza e cultura em confronto. *Educação em Revista*, 26(03), 151-168. doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000300008>
- Farias, U.S., Nogueira, V.A., Maldonado, D.T., Rodrigues, G.M. & Miranda, M.L.J. (2019). Análise da produção do conhecimento sobre a educação física na educação Infantil. *Movimento*, 25, 1-17. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.90145>
- Giráldez, V. A. (2020). ¿Cómo debe ser el trabajo de Educación Física en Educación Infantil? *Retos*, 37, 588-596. Doi: <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74177>
- Goodson, I.F. (2001). *Currículo: teoria e história* (4 ed.). São Paulo: Editora Vozes.
- Kohan, W. O. (org.). (2004). *Lugares da Infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Kramer, S. (Consultoria). (2009). *Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil*. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1015-subsidios-para-diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-basica&Itemid=30192
- Lei n.9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Martins, R. L. R. (2018). *O lugar da Educação Física na Educação Infantil*. 2018. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. Recuperado de: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/10537>
- Mello, A. S., & Camargo, M. C. S. (Org.). (2018). *Seminário de Formação Docente e Práticas Pedagógicas com a Educação Infantil*. Vitória/ES: UFES. Recuperado de https://issuu.com/edsonmaltez/docs/seminario_de_forma_o_docente_-_e-b
- Mello, A. S., Marchiori, A. F. Bolzan, E., Klippel, M. V., Rocha, M. C., & Mazzei, V. R. (2020). Por uma perspectiva pedagógica para a Educação Física com a Educação Infantil. *Revista Humanidades e Inovação*, 7(10), 326-342. Recuperado de: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2868>
- Moura, D. L., Costa, K. R., & Antunes, M. (2016). Educação física e educação infantil: uma análise em seis periódicos nacionais. *Pensar a Prática*, 19(1), 182-195.
- Nunes, K. R. & Neto, A. F. (2012). Os currículos da Educação Física na educação infantil em Vitória, ES (1991-2007). *Rev. Diálogo Educação*, 12(36), 485-507. Recuperado de: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4648>
- Peixoto-Pino, L. Rico-Díaz, J. & Giráldez, V. A. (2019). Elaboración y aplicación de un proyecto interdisciplinar en las etapas de Infantil y Primaria sobre prevención de accidentes promovido desde el Área de Educación Física. 2019, *Retos*, 35, 250-254. Doi: <https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.67494>

- Prieto, J.P., Jiménez, N. G., Sanz, D.B. & Herrero, D.C. (2021). La sala de psicomotricidad para el trabajo de educación física en educación infantil: un estudio exploratorio. *Retos*, 39, 106-111 Doi <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.78398>
- Prout, A. (2010). Reconsiderando a Nova Sociologia da Infância. *Cadernos de Pesquisa*, 40(141), 729-750. doi <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000300004>
- Richter, A., Santos, C. & Vaz, A. (2018). Concepções de Corpo nos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (MEC–2009). *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(1). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6584763>
- Rocha, E. A. C. (1998). *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia* (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas. Recuperado de: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251307>
- Rocha, M.C. (2011). Forma escolar, Educação Física e Educação Infantil: (im)pertinências (Dissertação de Mestrado). Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES. Recuperado de https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:kFStr4ODaJsJ:https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/7200/1/te_517_DISS_MARIA%20CHESIE%20ROCHA.pdf&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br
- Rocha, M. C., Almeida, F.Q. & Moreno A. D. (2021). A produção do conhecimento da Educação Física sobre Educação Infantil como tema de pesquisa. *Educación Física Y Ciencia*, 23(2), e171. <https://doi.org/10.24215/23142561e171>
- Rodríguez, A. N., García, A.R., & Minguet, J. L. C. (2020). Los ambientes de aprendizaje como metodología activa promotora de la actividad física en Educación Infantil. Un estudio de caso. 2020, *Retos*, 37, 498-504. Doi: <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.71026>
- Sarmiento, M. J. (2008). Sociologia da Infância: Correntes e Confluências, in Sarmiento, M.J. & Gouvêa, M. C. S. (org.). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis. Vozes (17-39)
- Sarmiento, M.J. (2015). Entrevista com Manuel Jacinto Sarmiento: infância, corpo e educação física. Entrevista concedida a Richter, A. C., Bassani, J., & Vaz, A. F. *Cadernos de Formação da RBCE*, Florianópolis, 6(2), 11-37. Recuperado de: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2182>
- Sarmiento, M. J., Tomás, C. (2020), A infância é um direito?. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Número Temático - Direitos das crianças: abordagens críticas a partir das ciências sociais, 15-30. doi: <https://doi.org/10.21747/08723419/soctem2020a1>
- Vitória. (2006). *Educação infantil: um outro olhar*. Vitória/ES: Multiplicidade.
- Vitória. (2020). *Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de Vitória/ES*. Vitória: Secretaria de Educação de Vitória.

