

# EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO INFANTIL: primeiros diálogos com o contexto chileno

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

---

Este texto apresenta as primeiras aproximações e diálogos sobre a Educação Física e a Educação Infantil na realidade chilena e se insere no contexto de uma investigação comparada sobre o trabalho pedagógico com o corpo e o movimento das crianças na Educação Infantil no Brasil e no Chile. A pesquisa comparada é importante, pois nos possibilita construir um conhecimento da nossa realidade em confronto com outra. Carvalho (2013), ao dialogar com Bonitatibus (1989), argumenta que se tomarmos nossa própria realidade/cultura como único ponto de referência, incorremos no risco de centrar nela todas as nossas reflexões e, com isso, deixar de considerar outros aspectos e dimensões que somente uma visão mais abrangente e diferenciada poderia nos assegurar. Nesse sentido, entendemos que, em contraste com o contexto chileno, nossa compreensão sobre a Educação Física na Educação Infantil brasileira pode ser ampliada. Além do mais, o exercício de conhecer e comparar diferentes aspectos da própria Educação Física no contexto latino-americano já vem sendo empreendido por outros autores (BRACHT; CRISORIO, 2003; ALMEIDA, EUSSE, 2018; ALMEIDA, MORENO, 2020, no prelo).

De maneira específica, a partir da perspectiva comparada, este texto consiste numa primeira aproximação com a realidade chilena e reflete sobre as possibilidades de pensar a articulação da Educação Física com esse segmento educacional a partir de um diálogo com importantes professores/as e pesquisadores/as da Educação Física e da Educação Infantil no Chile: Sérgio Toro Arévalo<sup>17</sup> (Educação Física), Gladys Jiménez Alvarado<sup>18</sup> (Educação Física) e Desireé López de Maturana Luna<sup>19</sup> (Educação Infantil). Partindo daquilo que conhecemos como Educação Física na Educação Infantil no contexto brasileiro, realizamos uma entrevista com os/as referidos/as professores/as no sentido de conhecer e nos apropriar dessa realidade no âmbito chileno. Nesse sentido, problematizamos, inclusive, a possibilidade de se falar em Educação Física na Educação Infantil no Brasil e no Chile. Assim, privilegiamos alguns aspectos importantes que nos permitem analisar o (não)lugar da Educação Física na Educação Infantil nos dois países em questão.

17 <https://www.youtube.com/watch?v=QHh11tB3kuc>.

18 <https://www.youtube.com/watch?v=xDjylL2s3VAo&t=69s>.

19 [https://www.youtube.com/watch?v=P1P6CrqR\\_gE&t=6s](https://www.youtube.com/watch?v=P1P6CrqR_gE&t=6s).

## Educação Física na Educação Infantil sob uma perspectiva comparada

Ao pensar no tipo de estudo como o que propomos, faz-se importante ressaltar a própria pertinência da comparação vislumbrada. Ou seja, a comparação entre dois contextos pressupõe estabelecimento e caracterização de aspectos que são comuns, seja no seu desenvolvimento histórico e/ou na sua estruturação atual. Diante disso, destacamos, mesmo que de forma sucinta, algumas características importantes sobre Educação Infantil e Educação Física na Educação Infantil em ambos os contextos a serem comparados.

No que diz respeito ao sistema educativo, importa ressaltar que nos dois países a Educação Infantil é reconhecida como um tempo-espço específico para educação e cuidado das crianças de 0 a 5/6 anos. No caso brasileiro, o sistema educacional é regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 1996 e se organiza de forma regular a partir de dois níveis de ensino. Portanto, sua atual estrutura compreende a Educação Básica – composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – e a Educação Superior.

A Educação Infantil, tema desse nosso estudo, é definida pela LDB como a primeira etapa da Educação Básica, e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, complementando a ação da família e da comunidade. O desenvolvimento integral da criança é pensado a partir dos seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social (BRASIL, 2019). Sua oferta é dividida em creche (0 a 3 anos), pré-escola (4 a 5 anos) e está organizada a partir de algumas regras comuns, como: avaliação de acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas com mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias no turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada de tempo integral; controle de frequência pela instituição, com frequência mínima exigida de 60% (sessenta por cento) do total de horas; e expedição de documentos que ateste os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (BRASIL, 2019).

No Chile, o sistema educacional está organizado em quatro níveis: Educação Infantil, Educação Básica, Ensino Médio e Ensino Superior (GOBIERNO DE CHILE, 2009). A Educação Infantil corresponde ao primeiro nível educacional e tem a função de cuidar integralmente das crianças desde o nascimento até sua entrada na educação básica (83 dias a 6 anos). De acordo com a Lei Geral da Educação Chilena (LGE) nº 20.370/09, o objetivo desse nível educativo é promover o desenvolvimento integral e a aprendizagem relevante e significativa das crianças de acordo com as bases curriculares determinadas, apoiando a família em seu papel insubstituível de primeiro educador (GOBIERNO DE CHILE, 2009). Em termos de organização, a Educação Infantil chilena é dividida em três etapas: berçário, que atende crianças de 84 dias a 2 anos; nível médio, que atende crianças de 2 a 4 anos; e transição, que atende crianças de 4 a 6 anos.

Sem adentrar e aprofundar a discussão a respeito dessa caracterização inicial apresentada sobre a Educação Infantil nos países de análise, já podemos observar algumas similaridades na maneira como esse segmento educativo vem sendo organizado. A nosso ver, tais similaridades podem ser explicadas tanto pela influência que algumas organizações internacionais têm exercido na América Latina ao propor indicações de projetos e planos para a educação da infância, nesse caso destacamos a Agenda Iberoamericana para a Infância e a Adolescência (AIIA), o Programa Iberoamericano de Educação (PIE) e o Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe (PRELAC), coordenados pelas Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), Organização dos Estados Americanos (OEA) e Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Como também a própria articulação de Ministérios de Educação de alguns países que compõem o MERCOSUL, como Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai e, em alguns momentos, o Chile, como convidado. Essa articulação apresenta como pauta temas que buscam conduzir ao conhecimento mútuo dos respectivos sistemas de ensino, à busca de uma terminologia comum e à progressiva comparabilidade das estruturas da educação na primeira infância (BRASIL, 2013, p. 8).

Assim, apesar de considerarmos a necessidade de um estudo mais aprofundado sobre os contextos educativos da primeira infância no Brasil e no Chile, é notável algumas semelhanças em relação à legislação educacional na área da Educação Infantil. Nesse contexto destacamos o movimento de redemocratização de alguns países na América Latina que veio acompanhado de revisões e elaborações de novas Cartas Constitucionais, que no campo da Educação Infantil implicou no reconhecimento da criança como cidadã e sujeito de direitos, na atribuição clara ao dever do Estado em garantir os direitos da criança. A partir desses novos dispositivos constitucionais seguiram-se os estudos da criança e do adolescente, bem como as leis orgânicas de educação, seguida das diretrizes político-pedagógicas e curriculares (BRASIL, 2013). Tanto no Brasil como no Chile, observamos que estas leis marcam a inclusão da Educação Infantil como segmento/nível que compõem o sistema de ensino nacional.

A partir dessa legislação um movimento de revisão das concepções de Educação Infantil pode ser evidenciado nas elaborações dos documentos curriculares. Nesse sentido, em ambos os contextos é possível identificar a elaboração de propostas curriculares para a orientação do trabalho pedagógico na educação das crianças em espaços coletivo. No caso brasileiro destacamos a elaboração dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), em 1998, seguido da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), nos anos de 2010 e 2013, e mais recentemente, temos a elaboração da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCC), em 2017. Já no contexto chileno, em 2001 são elaboradas as “*Bases Curriculares de la Educación Parvularia*” (BCEP), que passam por uma renovação/atualização na proposição de novas Bases Curriculares em 2018.

No que diz respeito à Educação Física na Educação infantil, importa destacar que, no caso brasileiro, está ainda é uma questão complexa. Conforme argumenta

Ayoub (2001), para discutir a inserção da Educação Física na Educação Infantil é preciso considerar as questões relativas à legalidade e legitimidade que se evidenciam, particularmente, após a promulgação da LDB nº 9393/96. Apesar de historicamente já existirem estudos sobre a educação física para crianças pequenas anterior a esse período, de maneira mais específica, o reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, como disposto no artigo 21 e 29 dessa legislação, produz intensos debates no campo da Educação Física. Isso ocorre uma vez que a LDB nº 9394/96 estabelece, em seu artigo 26, que a Educação Física é componente curricular obrigatório da Educação Básica, incluindo aí, portanto, a Educação Infantil. Mesmo que evitemos operar com a relação de causa e efeito, no âmbito da discussão acadêmica é possível afirmar que esse marco legal da Educação Física como componente curricular da Educação Infantil levantou grandes discussões e uma ampliação no interesse da área em refletir sobre questões relacionadas a educação da pequena infância (ROCHA, 2011, MARTINS, 2018).

Nesse sentido, importa destacar que, inicialmente, parte do debate acadêmico da área teve como tema a questão da legitimidade e pertinência da atuação de um professor especialista nesse segmento da Educação Básica (AYOUB, 2001; SAYÃO, 1999). Em outras palavras, queremos dizer que, apesar da Educação Física ser reconhecida legalmente como componente curricular da Educação Infantil, alguns estudos apontam que sua presença nesse contexto, via professor especialista, pode ser incoerente uma vez que a organização curricular da Educação infantil não é disciplinar<sup>20</sup>, assim como, as propostas e Documentos Curriculares Nacionais desse segmento educativo não mencionam o termo Educação Física.

Por outro lado, apesar dessa ausência do termo Educação Física nas propostas curriculares nacionais para a Educação Infantil, elas apontam o corpo, os gestos, os movimentos e as brincadeiras como aspectos centrais no trabalho pedagógico com as crianças. Além disso, podemos observar, na realidade brasileira, que a atuação do profissional de Educação Física nas instituições de Educação Infantil tem se tornado cada vez mais comum (ROCHA, 2011; MARTINS 2018). Com isso, evidenciamos, no contexto da área acadêmica da Educação Física, uma expansão de estudos que colocam em evidência a necessidade e as possibilidades de construção de um trabalho pedagógico integrado e articulado da Educação Física com a dinâmica curricular da Educação Infantil e com as especificidades das crianças de zero a cinco anos de idade (ROCHA, 2015).

Já no contexto chileno, ao analisar a legislação educativa de âmbito nacional, não encontramos indicação da presença da Educação Física na Educação Infantil; somente há uma regulamentação da Educação Física para a Educação Básica. E, como visto, diferentemente do caso brasileiro, no Chile a Educação Infantil é considerada como um nível educativo distinto da Educação Básica. Ainda neste contexto, importa destacar que o termo Educação Física também não aparece nos documentos curriculares da Educação Infantil. De maneira similar a BNCC (2017) brasileira, o que observamos na BCEP (2018) é que “*Corporalidad y Movimiento*”

20 A organização curricular da Educação Infantil está estruturada em campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Para mais detalhes ver em BNCC (2018).

se constitui como um núcleo de aprendizagem pertencente ao âmbito de “Desenvolvimento Pessoal e Social”. O diferencial entre as duas bases curriculares situa-se na relevância que o corpo e movimento adquire no trabalho pedagógico. Já que, na BCEP (2018), “*Corporalidad y Movimiento*” atravessa e, deve estar articulado, aos demais âmbitos de experiências e núcleos de aprendizagens propostos para a Educação Infantil<sup>21</sup>. Por outro lado, identificamos que, diferente do Brasil, existe no Chile, além da presença nas bases curriculares, a implantação de programas e orientações específicas para o trabalho com o corpo e movimento das crianças de 0 a 5 anos. Em relação aos programas, destacamos: o programa “*Jardines Activos*” (MINISTERIO DEL DEPORTE, 2015); o plano contra obesidade estudantil e o desenvolvimento de circuitos de desenvolvimento psicomotor para a promoção de atividade física, lançado em 2016 (JUNAEB, 2016); o programa “*Elige vivir sano*”, que no âmbito da Educação Infantil significou a entrega de salas de motricidade para favorecer a realização de atividades físicas nas instituições de primeiro e segundo nível de transição (GOVERNO DO CHILE, 2018); e a implantação do programa “*Corporalidad y Movimiento*”, que vem se constituído como base para algumas mudanças na Educação Infantil, inclusive, atualmente está presente nas bases curriculares (MINE-DUC, 2011, 2016, 2018).

Em termos de orientações, identificamos que o Ministério de Educação do Governo Chileno tem produzido uma diversidade de textos e materiais com objeto de orientar o trabalho com a corpo e movimento das crianças na Educação Infantil. Como exemplo, podemos citar os dois volumes do livro *Experiencias de aprendizaje sobre corporalidad y movimiento* (2011); as *Orientaciones teóricas y técnicas para el manejo de sala de psicomotricidad: Cuaderno de Psicomotricidad Educativa n° 1* (2017); assim como, as *Orientaciones para el desarrollo de actividades motrices, pre-deportivas, deportivas y recreativas, y su importancia en los aprendizajes escolares: Corporalidad y Movimiento en los aprendizajes* (2013) e, também, o *Cuaderno Docente N° 3 – La motricidad y la corporaridad* (2015).

Apesar de alguns desses materiais contarem com a autoria de professores de Educação Física na sua elaboração, não encontramos neles referências à Educação Física. O que se evidencia são orientações destinadas às professoras da Educação Infantil para o trabalho com o corpo e movimento das crianças; geralmente são perspectivas pautadas na psicomotricidade e na atividade física e saúde. Ou seja, perspectivas muito presentes no próprio campo da Educação Física chilena e nos documentos curriculares da Educação Básica (MORENO; JIMÉNEZ; GÁLVEZ, 2014; MORENO, 2018). Nesse sentido, entendemos ser necessário a realização de estudos mais aprofundados para compreender melhor essas questões na Educação Infantil, já que o discurso presente nas BCEP (2018), de maneira geral, dialoga com perspectivas de infância e de educação que divergem das concepções utilizadas para o trabalhos com corporalidade e movimento das crianças acima descritas.

21 Os demais âmbitos são: Comunicação integral, como os núcleos de Linguagem Verbal e Linguagem Artística; e Interação e compreensão do entorno, com os núcleos de exploração do entorno natural, compreensão do entorno sociocultural e pensamento matemático (BCEP, 2018, p. 36).

## **Diálogos sobre o (não) lugar da Educação Física na Educação Infantil no contexto chileno**

[...] profesor de Educación Física en Educación Infantil no es buena idea, si es que van a hacer lo que hacen en el sistema escolar [...] Lo he visto una y otra vez es que la EF no entra muy bien en la Educación Infantil porque mantiene su sentido tradicional, esa estructura mecánica, fragmentada y reducida. (Sérgio Toro).

[...] con esa concepción tan fragmentada de currículo y centrada únicamente en los contenidos, es difícil que pueda insertarse en el nivel de Educación Parvularia y que pueda contribuir de manera interesante y enriquecedora a la Educación Infantil. No obstante, la realidad chilena muestra también, sobretodo en jardines infantiles particulares y privados, que sí están contratando el profesor de Educación Física. Pero ese profesor de Educación Física, como tenemos esa concepción fragmentada de currículo, no sabe trabajar sinérgicamente con la educadora de párvulo (Gladys). Sobre la inserción del profesorado de Educación Física en Educación Infantil, yo creo que es posible, pero también hay distintas corrientes en la Educación Física y creo que no puede ser una Educación Física [...] muy instructiva que se preocupe solamente del desarrollo físico [...]. Creo que una Educación Física instruccional no es lo que necesitan los párvulos. Necesitan otra cosa, jugar en su entorno, jugar, desplazarse, moverse, y, en ese momento, tal vez ayudarnos a reconocer mejor las posibilidades que ofrece su propio cuerpo (Desireé).

Os trechos que abrem esse tópico correspondem as falas dos professores entrevistados quando questionados sobre as possibilidades de pensar na inserção de professores de Educação Física para atuarem na Educação Infantil no contexto chileno. Como podemos observar, Sérgio, Gladys e Desireé concordam sobre o não lugar da Educação Física, a partir da atuação de professores especialistas, na Educação Infantil, principalmente, considerando a perspectiva tradicional a partir da qual ela tem se configurado no Chile. Ou seja, uma Educação Física desportiva e pautada, muito fortemente, pelos princípios da atividade física e saúde e do desenvolvimento/desempenho motor, definitivamente não teria lugar nesse nível educativo, pois, segundo nossos entrevistados, isso não estaria de acordo com as concepções de Educação Infantil.

Além dessas questões relativas à perspectiva da Educação Física, em nossos diálogos, os professores entrevistados também problematizaram esse “não lugar” para a Educação Física na Educação Infantil a partir de uma discussão sobre a formação profissional. Desde modo, tanto existem lacunas nas discussões sobre infância na formação em Educação Física, quanto lacunas nas discussões sobre corpo e movimento na formação das educadoras da educação infantil. E isso, na visão de Gladys, pode gerar um distanciamento entre o discurso presente nas Bases Curriculares chilenas e o que ocorre na prática. Nessa esteira, ela argumenta:

[...] de hecho, se reproduce una experiencia de motricidad encarnada con los niños y las niñas. Eso lleva a que la educadora y educador del párvulo reproduzca lo que ellos vivieron en su escolaridad con los niños. Por eso, vuelvo al tema de la formación de los educadores de párvulos, [...] los chicos piensan

que la Educación Física es eso. Que es reproducir ejercicios. Pero ni siquiera lo entienden, no son capaces porque tampoco tienen el bagaje motriz de lo que eso significa en su propio cuerpo. Entonces al final, yo me di cuenta, según lo que he observado, que repiten las prácticas, o acuden a esos manuales donde se dan muchos ejemplos de juego, de ejercicios. Entonces vuelven a reproducir la cultura existente, y eso, es realmente un problema que evidentemente es resultado de una perspectiva determinada.

O “não lugar” da Educação Física na Educação Infantil chilena também é problematizado a partir da nomenclatura e utilização do termo “Educação Física”<sup>22</sup>. De acordo com Sérgio Toro, uma mudança da utilização do termo Educação Física, principalmente no contexto da Educação Infantil, é considerada como aspecto relevante para se definir uma identidade profissional e de atuação com as crianças. Em sua visão, Educação Física estaria vinculada a uma ideia de educação restrita a dimensão física/motora, enquanto a Educação Infantil pressupõe uma educação integral e mais holística.

Em termos comparativos, o posicionamento dos professores entrevistados encontra correspondência com parte do debate sobre Educação Física na Educação Infantil que já aconteceu no cenário brasileiro<sup>23</sup>. Como citado anteriormente, Ayoub (2001) e Sayão (1999) problematizam tal inserção a partir de questões como, formação profissional, risco de fragmentação do conhecimento no trabalho com as crianças, entre outros.

Por outro lado, diferentemente da realidade brasileira, a professora Gladys considera que “[...] hay poco e insuficiente debate dentro del campo de la Educación Física de cuál es la concepción de niño y de niña”. Com isso queremos enfatizar que, se no Brasil observamos um número expressivo de pesquisas que tomam a Educação Infantil como objeto de discussão, no Chile, temas como infância, corpo e movimento na Educação Infantil não compõem o cenário dos debates epistemológicos da área da Educação Física. Segundo Sérgio Toro, de maneira geral, discussões que tematizam corpo e movimento das crianças pequenas, muitas vezes, são realizadas fora do campo da Educação Física, e como exemplo, cita o próprio campo da Educação Infantil, o campo da Neurociência, da Psicologia Cultural e da Biologia Cultural.

Ainda a partir da fala de Sérgio Toro, podemos afirmar que, apesar das mudanças nas concepções de infância e de educação evidenciadas pelas BCEP (2018), assim como no destaque dado ao núcleo corporalidade e movimento, ainda é muito presente orientações sobre esse trabalho com perspectivas que pouco dialogam com essas novas concepções. Nas palavras do professor, ainda prevalece uma corrente que, “[...] en lugar de hablar de la infancia, corporalidad, desarrollo o conocimiento, dicen que en la infancia tienen que hacer actividad física. ¿Porque? Porque los niños son obesos!”. Ou seja, isso evidencia uma incoerência entre o que se pretende com a Educação Infantil e as perspectivas dentro da Educação Física.

- 
- 22 Essa discussão sobre mudança da nomenclatura Educação Física, assim como, sobre o conceito de encarnação, são elementos que apareceram na entrevista e a nosso ver ainda merecem ser aprofundados. Pois, como afirma Almeida e Moreno (2020, p. no prelo), “não está muito clara, se o que está em questão é a substituição da Educação Física pela Ciência da Motricidade Humana ou a motricidade humana seria mais um campo de estudos como a própria Educação Física. Tema, portanto, que merece mais investida”.
- 23 Atualmente o campo acadêmico da EF dá indicativos de mudança nas temáticas abordadas sobre Educação Física na Educação Infantil, sendo possível observar, inclusive, a produção de proposições para fundamentar a prática pedagógica.

Todavia, as entrevistas realizadas evidenciaram que outras perspectivas e modos de pensar a Educação Física chilena e, inerente a ela, as relações com o corpo e movimento das crianças, ainda que timidamente, estão em construção. Reforça isso o fato de que os professores entrevistados, ao pensarem sobre as relações entre Educação Física e Educação Infantil, tomaram como referência as perspectivas fenomenológicas da Teoria da Motricidade Humana proposta por Manuel Sérgio, bem como, a “biologia do conhecer” dos chilenos Humberto Maturana e Francisco Varela. E isso, a nosso ver, está articulado com um movimento mais amplo em curso no contexto Chileno, que, segundo Almeida e Moreno (2020, no prelo), são experiências de crítica e renovação da Educação Física que, ao dialogar com diferentes tradições teóricas, propõem uma discussão sobre motricidade humana a partir de conceitos como (en)ação, autopoiese, ecomotricidade, ação, mente encarnada, ecologia, emoção, entre outros.

A despeito das problematizações sobre o “não lugar” da Educação Física na Educação Infantil no contexto chileno, a partir das entrevistas realizadas, pudemos identificar que essa discussão mais ampla da própria Educação Física em diálogo com a partir de referenciais acima descritos, podem aportar o debate sobre a educação da infância e as questões relativas a sua corporeidade e movimento. Assim, o conceito de motricidade a partir de uma perspectiva merleauPontyana, é apontado por Sérgio Toro como potente possibilidade de diálogo com o que hoje se entende por educação integral das crianças.

## Considerações finais

Ao analisar o (não) lugar da Educação Física na Educação Infantil nos contextos chileno e brasileiro, destacamos que as diferenças evidenciadas nas duas realidades nos permite afirmar que se no Brasil, o debate sobre o lugar da Educação Física na Educação Infantil, mesmo que ainda controverso, encontra fundamento legal, acadêmico e parte de um processo de inserção de professores especialistas em muitas Redes Municipais de Ensino, no Chile, identificamos uma situação muito distinta. Desse modo, esse primeiro exercício de aproximação da realidade chilena tem nos indicado um “não lugar” da Educação Física na Educação Infantil, que pode ser evidenciado na ausência de uma legislação sobre Educação Física nesse segmento educativo, na não presença da Educação Física nos currículos prescritos e nos cotidianos das instituições educativas da pequena infância, e, sobretudo, na ausência de debates do campo acadêmico sobre essa temática.

Nesse sentido, expressamos aqui o nosso entendimento de que a pertinência de uma comparação entre os dois contextos, tomando como chave de leitura a disciplina Educação Física, pode ser colocada em xeque. Quer dizer, o “não lugar” da Educação Física na Educação Infantil chilena inviabilizaria uma comparação que se pretende partir de um ponto comum. Por outro lado, as semelhanças identificadas na centralidade que o corpo/corporalidade e movimento adquirem nas perspectivas de Educação Infantil dos dois países, se constituem em importantes elementos de comparação. Inclusive, vislumbramos que, aí, residem algumas possibilidades de diálogo entre corpo, movimento infância com as teorias críticas do campo da Educação Física.



## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Felipe Quintão; EUSSE, Karen Lorena. Educação Corporal: uma análise comparada entre a Colômbia e a Argentina. **Educación Física y Ciencia**, v. 20, n. 1, 2018. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=439954642004>. DOI: <https://doi.org/10.24215/23142561e044>. Acesso em: jun. 2020.

ALMEIDA, Felipe Quintão; MORENO, Alberto Doña. Educação Física crítica e epistemologia: uma análise comparada entre Brasil e Chile. **Poiésis – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**. Prelo, Santa Catarina, 2020. No prelo.

AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo: supl. 4, p. 53-60, 2001.

BRACHT, Valter; CRISORIO, Ricardo (org.). **A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. São Paulo, Brasil: Autores Associados, 2003.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC\\_19mar2018\\_-versaofinal.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_-versaofinal.pdf). Acesso em: 15 jun. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **A educação infantil nos países do MERCOSUL: análise comparativa da legislação/Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2013a. 132 p.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Estudos comparados em educação: novos enfoques teóricometodológicos. **Acta Scientiarum**. Maringá, v. 36, n. 1, p. 129-141, jan./jun. 2014.

GOBIERNO DE CHILE. **Ley General de Educación. Ley nº 20.370, de 12 de septiembre de 2009**. Disponível em: <https://www.leychile.cl/Navegar?id-Norma=1014974>. Acesso em: 28 jan. 2020.

GOBIERNO DO CHILE. **Etiqueta: elige vivir sano**. Santiago, Chile. 2018. Disponível em: <https://www.integra.cl/tag/elige-vivir-sano/>. Acesso em: jul. 2020.

JUNAEB. **Plan Contra la Obesidad estudiantil**. Santiago, Chile. Novembro de 2016. Disponível em: <https://www.junaeb.cl/contralaobesidad/>. Acesso em: jul. 2020.

MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio; BARBOSA, Raquel Firmino Magalhães; MELLO, André da Silva. Educação física e educação infantil: o estado do conhecimento sobre a formação docente. **Arquivos Brasileiros de Educação Física**, Tocantinópolis/TO, v. 1, n. 1, p. 135-155, jan./jul. 2018.

MINEDUC. Ministerio de Educación. **Bases curriculares de la educación parvularia**. Santiago, 2018.

MINEDUC. Ministerio de Educación. **Conversemos**: Cuaderno Docente N° 3 – La motricidad y a corporaridad. Santiago, Chile. Agosto de 2015. Disponível em: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/472>. Acesso em: ago. 2020.

MINEDUC. Ministerio de Educación. **Corporalidad y Movimiento en los aprendizajes. Orientaciones para el desarrollo de actividades motrices, pre-deportivas, deportivas y recreativas, y su importancia en los aprendizajes escolares**. Santiago, Chile, 2013. Disponível em: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/>. Acesso em: ago. 2020.

MINEDUC. Ministerio de Educación Gobierno de Chile. **Experiencias de aprendizaje sobre corporalidad y movimiento – Libro 1 y 2. Chile, abril de 2011. Disponível em:** <https://basica.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/25/2018/02/Psicomotricidad-9-3.pdf> Acesso em: ago. 2020.

MINEDUC. Ministerio de Educación. **Orientaciones teóricas y técnicas para el manejo de sala de psicomotricidade: Cuaderno de Psicomotricidad Educativa N° 1. Chile, dezembro de 2017. Disponível em:** <https://basica.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/25/2018/02/Psicomotricidad-9-3.pdf>. Acesso em: ago. 2020.

MINEDUC. Ministerio de Educación. **Programa Corporalidad y movimiento. Chile, 2018. Disponível em:** <https://www.curriculumnacional.cl/614/w3-property-value-150942.html>. Acesso em: agosto 2020

MORENO, Alberto Doña; GAMBOA, Rodrigo Jiménez; POBLETE, Carolina Gálvez. La Educación Física en Chile: análisis crítico de la documentación ministerial. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 411-427, abr./jun. 2014.

MORENO, Alberto Doña. La Educación Física Chilena en Educación Básica: una caracterización crítica. **Revista da ALESDE**. Curitiba, v. 9, n. 2, p. 65-78, set. 2018

ROCHA, Maria Celeste. **Forma escolar, educação física e educação infantil: (im) pertinência**, 2011. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos, 2011.

ROCHA, Maria Celeste. Por uma educação física da educação infantil: um relato de experiência acerca da construção de um trabalho integrado no CMEI. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 6, n. 01, 2015.

SAYÃO, Deborah Thomé. Educação Física na Educação Infantil: riscos, conflitos e controvérsias. **Revista Motrivência**, Florianópolis, ano XI, n. 13, p. 221-238, nov. 1999.