

La educación física en la educación inicial en Brasil: el caso del diseño curricular de Victoria

Por Uberson Ribeiro Almeida, María Celeste Rocha, Ramón Matheus dos Santos e Silva, Bruno de Almeida Faria y Vinicius Martins Penha²¹

En Brasil, el desarrollo de políticas para el cuidado y la educación de los niños comienza en el siglo XIX, más específicamente a partir del proyecto nacional diseñado por el Estado brasileño en el paso del Imperio (1822-1889) hacia la República (1889). Los discursos médico-higienista y jurídico-moral/asistencialista formaron la base para la elaboración de un pensamiento educativo destinado a la infancia (Rizzini, 2011). Tales discursos continúan hasta la primera mitad del siglo XX y condujeron a diferentes concepciones de cuidado y educación de niños.

En la historia de la educación inicial brasileña, es posible destacar una diferenciación institucional del cuidado infantil relacionado con las clases sociales. Por lo tanto, el objetivo era atender niños de familias

²¹ Universidad Federal de Spiritu Santo, Brasil.

necesitadas, ya que el Estado entendió que estaban culturalmente privados y más vulnerables a las actitudes relacionadas con el trastorno de “vagancia” (Quaranta, Franco y Betti, 2016), y deberían recibir un mejor trato vinculado a la dimensión de atención y asistencia social. Por otro lado, el acto de educar, entendido como una experiencia de promoción intelectual, a menudo estaba reservado para los niños de grupos socialmente privilegiados.

Este escenario comienza a cambiar desde los diferentes movimientos sociales²² que surgieron en el proceso de redemocratización de la sociedad brasileña en la segunda mitad del siglo pasado. Así, la formación del niño deseado viene a ser pensada también desde la idea del hombre plural y de los principios democráticos. De esta manera, una serie de cambios en la legislación sobre la infancia –Constitución Federal de 1988 (Brasil, 1988), el Estatuto de la Crianza y del Adolescente (ECA, 1990) y la Ley de Directrices y Bases en 1996 (LDB, 1996)– guía el discurso educativo sobre la infancia, que se basa en el argumento legal que reconoce al niño como “sujeto de derecho” (ECA, 1990), como “el derecho a la educación” (Brasil, 1988) y, además, con “el derecho a vivir plenamente la infancia” (LDB, 1996).

Con la definición de la educación de la primera infancia como la primera etapa de la educación básica por parte de LDB en 1996, la educación inicial comenzó a tener diseños curriculares específicos para guiar la práctica educativa de los niños, como el Referente Curricular Nacional para la Educación Inicial (RCNEI, 1998), las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Inicial (DCNEI, 2009; 2013) y la Base Nacional

²² En este momento, especialmente a partir de la década del 80, se intensificaron una serie de movimientos sociales por bienes, servicios, tierras y viviendas. Con la transición del régimen militar hacia la democracia, los llamados "nuevos movimientos sociales" emergen y ganan fuerza, reclamando la igualdad de derechos de género, raza, sexo, juventud, el derecho a la calidad de vida, la preservación del medio ambiente, la seguridad. Tales movimientos amplían el espectro con respecto a "[...] la exclusividad que se le dio al sujeto de trabajo, que surge del campo de producción, como un sujeto 'por excelencia' con el potencial de hacer cambios históricos" (Gohn, 2008, p. 73).

Curricular Común (BNCC, 2018). Sin embargo, con respecto a la educación física, observamos que la organización curricular propuesta por los documentos de orientación de la educación inicial expresa una pregunta importante: aunque la educación física esté legalmente reconocida como un componente curricular de la educación básica y, por lo tanto, de la educación inicial, no se menciona en estos documentos oficiales del plan de estudios.

En este contexto, los profesores de educación física que trabajan en esta fase de la educación básica experimentan muchos desafíos en la estructuración y consolidación de una práctica articulada, especialmente cuando la pregunta se refiere a las posibles relaciones y articulaciones de la educación física con la educación inicial.²³ En resumen, ¿cómo proponen las referencias de la educación inicial la articulación de un área de conocimiento (como la educación física), un componente curricular y las especificidades educativas de los niños de hasta cinco años? Como se mencionó anteriormente, la inclusión de la educación inicial como parte de la educación básica hace que la educación física se incorpore como un componente curricular del segmento, ya que constituyen el plan de estudios obligatorio de la educación básica (LDB, 1996). Por lo tanto, estamos interesados en comprender cómo los documentos oficiales, que guían la organización curricular de la educación inicial, guían también la implementación de la educación física en este contexto, en el que la práctica pedagógica está dirigida a trabajar con diferentes lenguajes de manera articulada.

Por lo tanto, si los documentos/directrices del plan de estudios para la educación inicial indican que el proceso educativo de los niños (así como el trabajo pedagógico cotidiano) no está fragmentado en materias aisladas y/o no reproduce una determinada forma escolar institucionalizada, analizamos en el primer tema de este capítulo algunos dilemas y posibilidades que se plantearon como desafíos para los profesores de

²³ Los profesores de educación física que trabajan en el jardín de infantes nos traen estas preguntas en el curso de capacitación continua de profesores de educación física en la ciudad de Serra (Provincia Espírito Santo, Brasil). Hemos coordinado tal curso desde 2018.

educación física, y desde esta área de conocimiento (práctica pedagógica), como un componente curricular de la educación inicial.

En un segundo momento, presentamos y reflexionamos sobre el diseño curricular producido por la Red de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Victoria (Provincia Espírito Santo, Brasil), una de las primeras municipalidades en instituir la educación física en la educación inicial en Brasil. La educación inicial de la ciudad de Victoria es considerada una de las referencias nacionales importantes por los investigadores en esta temática. También destacamos que, en 2015, Victoria alcanzó el primer lugar²⁴ en la cobertura de la educación inicial en el país.

Educación física en la educación inicial: dilemas y posibilidades

Las políticas educativas destinadas a la educación inicial han sufrido varias modificaciones a la medida que las concepciones de los niños cambian de acuerdo con los contextos sociales, políticos, filosóficos y científicos de cada época. Por lo tanto, en vista de tales cambios y avances en las orientaciones de las políticas nacionales para la educación inicial, la presencia de la educación física como un componente curricular en este contexto puede presentar una forma conflictiva ya que la organización curricular de la educación inicial no es disciplinaria, sino más bien por campos de experimentos.²⁵

Sin embargo, aunque hay una apelación en los diseños curriculares citados (RCNEI, 1998; DCNEIs, 2009, 2013; BNCC, 2018) de que la educación

²⁴ La investigación realizada por el Tribunal de Cuentas de la Provincia de Río Grande del Sur (TCE-RS) reveló que Victoria tiene el mejor índice del país en el ranking de atención de niños de 0 a 5 años en las escuelas de la red de la municipalidad. La capital de la provincia alcanzó una cobertura del 79.5%, por delante de São Paulo (46.3%), Florianópolis (46.1%), Cuiabá (38.7%) y Campo Grande (37.4%) (Prefeitura de Vitoria, 2015).

²⁵ Para obtener más información al respecto, consulte BNCC (2018).

inicial no debe ser de naturaleza disciplinaria, los Centros/Núcleos de las Municipalidades de Educación Inicial del país funcionan en gran parte a través de tiempos y espacios disciplinarios. La educación física y las artes, por ejemplo, tienen su propio tiempo de clase, como la escuela primaria. Por cierto, los problemas que enfrentan los profesores de educación física que trabajan en la educación inicial no son muy diferentes de los que experimentan los profesores de primaria y secundaria: la educación física concebida en la educación inicial como una “disciplina comodín” que garantiza el tiempo de planificación de las maestras regentes de la clase (Rocha, 2011).

Entonces, una primera contradicción y/o dilema que identificamos en la relación entre educación física y educación inicial es que los diseños curriculares nacionales (ya mencionados aquí) proponen una educación de jardín de infantes diferente del modelo disciplinario de la escuela primaria. Sin embargo, es de manera disciplinaria que los Centros/Núcleos de Educación Inicial han solicitado la presencia y funcionalidad de la educación física. En esto radica un viejo problema para la inserción pedagógica de la educación física como un componente curricular de la educación inicial: el hecho de que, una vez más, como sucede en la escuela primaria y secundaria, la educación física (y también la disciplina de las artes) son “empujados”/condicionados a no participar en el proyecto pedagógico y/o aislarse en la vida diaria de los Centros de Educación Inicial.

Afirmamos que reclamar un “lugar” para la educación física (y/o cualquier disciplina) como un componente curricular de la educación inicial solo tiene sentido si los organismos responsables de la gestión de este segmento en las municipalidades piensan en esta inserción de manera articulada a las realidades de estas instituciones. Del mismo modo que es necesario tomar el juego y el jugar no como un “medio” para aprender otros contenidos como los relacionados con la alfabetización o como una forma de simplemente ocupar el tiempo de inactividad (poner en movimiento) de los niños (Sayão, 2002). Esto se debe a que trabajar el juego para enseñar números y palabras ya es una tarea bien explorada por los maestros y no tendría sentido una “disciplina” en la educación inicial para usar el juego y el jugar simplemente como

un “medio”, sin autoconocimiento, sin historia. Del mismo modo, para distraer y cansar a los niños a través del juego y el jugar (movimiento) no hay necesidad, y mucho menos la presencia de un profesor de educación física o cualquier otro profesor especialista. Recordamos que esta forma de concebir el juego y el jugar ha sido y sigue siendo hegemónica en la educación de los cuerpos de los niños en las instituciones de educación inicial desde sus orígenes en preescolares y jardines de infantes (Vaz et al, 2009).

Estamos a favor de la educación física en el currículum de la educación inicial como una práctica pedagógica que, articulada con las propuestas pedagógicas de las instituciones, afirman como su especificidad el tratamiento de los juegos y el jugar como patrimonio histórico-cultural que los niños tienen derecho a conocer, experimentar, disfrutar. Sin embargo, también teniendo en cuenta la especificidad de la educación inicial y las dificultades para llegar a un consenso sobre los planes de estudio comunes (mínimos) para este segmento, reiteramos que creemos que la educación física puede convertirse en una dimensión de la vida de los niños si es parte del proyecto pedagógico de las instituciones de educación inicial, conectado con las culturas locales de los niños, la escuela, las comunidades.

Desde la “mirada/perspectiva” que considera a los niños como “sujetos de derechos”, es bueno recordar, con derechos para aprender la cultura, el conocimiento y la historia de la humanidad, fue instituido por la municipalidad de Victoria (Provincia Espíritu Santo, Brasil), en el año 2006, un diseño curricular que inaugura en esta ciudad nuevas formas de “mirar” la educación inicial. Esta iniciativa tuvo efectos directos e indirectos también en las formas de pensar la participación de la educación física en el proyecto pedagógico de la educación corporal en la infancia.

El caso de la ciudad de Victoria: la construcción de “nuevas miradas” en la educación inicial

Marcado por un proceso de inserción, supresión y reinserción de los

Centros de la Municipalidad de Educación Inicial (CMEI) de la ciudad de Victoria (Provincia Espiritu Santo),²⁶ la trayectoria de la educación física adquiere nuevos contornos en 2006 con la publicación del diseño curricular de la municipalidad titulada “Educación Inicial en la municipalidad de Victoria: otra mirada”. El diseño en cuestión reafirma, a través de una política pública, la inserción y la permanencia de la educación física en las instituciones de educación inicial.

Antes de profundizar en la comprensión de que dicho diseño curricular apunta a la educación física en el contexto de la educación inicial, estamos interesados en resaltar las propuestas de “nuevas perspectivas” sobre la educación inicial que defiende el diseño mencionado. Por lo tanto, destacamos que para reelaborar el Diseño Curricular para la Educación Inicial en Victoria con fecha de 1989, el Departamento Municipal de Educación, en colaboración con los profesionales involucrados en el trabajo pedagógico con la educación inicial²⁷ (docentes y otros trabajadores), se reunieron en foros intensos. Hubo debates sobre el trabajo y temas relacionados con la educación inicial tales como: infancia, juegos, niños, aprendizaje, espacios y tiempos de educación inicial, gestión y trabajo. Sin ignorar y borrar toda la historia construida hasta ahora con la educación inicial, la redacción de este diseño es reconocida como otra forma de ver y pensar la educación de los niños de 0 a 5 años. En las palabras de los escritores del diseño, “otra mirada”

²⁶ Para obtener más información y aclaraciones, consulte “El Recorrido de la Educación Física en la Educación Inicial en la Municipalidad de Victoria (Provincia Espiritu Santo);” tesis maestría hecha por Aline Rodrigues O. dos Anjos en PPGEF/CEFD/UFES, año 2009.

²⁷ La elaboración de este diseño curricular contó con la participación efectiva de 1200 profesionales docentes que trabajaron en los Centros de Educación Inicial de la Municipalidad de Victoria. Esta participación se llevó a cabo a través de reuniones con el equipo de sistematización, foros con representantes de diferentes categorías profesionales y foros de la municipalidad de magisterio. Además de los profesores, otras categorías de profesionales también participaron en el proceso de autoría del diseño, como directores, educadores, aprendices, niños, padres, asistentes administrativos, guardias, cocineras y asistentes de servicios generales (Victoria, 2006).

significa “[...] una mirada que permitiría retomar trayectorias, historias, recuerdos, desafíos y descubrimientos pasados para (re)significar el presente” (Victoria, 2006, p. 8).

En este contexto, el diseño curricular expresa el resultado de las discusiones y propuestas generadas dentro del proceso de elaboración, así como detalla las bases políticas, pedagógicas y metodológicas que se desea imprimir sobre el trabajo de educación inicial en la ciudad de Victoria. Dicho esto, enfatizamos que este diseño está organizado en seis capítulos. Después de una breve presentación/introducción en el primer capítulo, el segundo presenta la trayectoria completa de la redacción del diseño, así como las principales síntesis y discusiones señaladas en las reuniones de sistematización y en los diferentes foros que tuvieron lugar para mejorar el debate entre los coautores de este diseño curricular.

En el tercer capítulo, al reafirmar el compromiso ético y político con la educación inicial, el diseño indica las políticas públicas articuladas, la concepción de niños que guía la propuesta, la especificidad de la educación inicial y la concepción de sus trabajadores. El cuarto capítulo delimita los principios pedagógicos del diseño, enfatizando los temas del trabajo colectivo, la educación continua de los profesionales, y afirma la importancia del (re)significado de los tiempos y espacios educativos para una educación inicial inclusiva, capaz de articular el cuidar y el educar así como integrar CMEI y comunidad. El quinto capítulo presenta la posibilidad de (re)visitar la práctica pedagógica de los CMEI desde la discusión de los núcleos conceptuales que surgieron de los debates colectivos y se consideraron como prioridades para las propuestas educativas. Ellos son: alfabetización, violencia, sexualidad, religión, evaluación, juego, artes y educación física y proyecto político-pedagógico. Finalmente, el sexto capítulo presenta las observaciones finales del diseño y el reconocimiento de que tal propuesta no responde a todas las demandas de una realidad que es compleja y contradictoria. Por lo tanto, afirma la necesidad de “[...] continuar buscando otras posibilidades que favorezcan procesos representativos y garanticen una educación pública de calidad para todos” (Victoria, 2006, p. 10).

De las propuestas y conceptualizaciones presentadas en este diseño,

elegimos dialogar con aquellos que consideramos centrales para el trabajo con educación física, es decir, destacaremos las concepciones de niñez y de educación inicial con las que el diseño dialoga, así como presentaremos brevemente cómo la educación física se contempla en esta propuesta. Por lo tanto, con respecto a la concepción de niñez, el diseño enfatiza el reconocimiento del niño como sujeto de derechos y aclara que, reconocer al niño como sujeto de derechos, como ciudadano, es reconocerlo como un artesano en la construcción de un mundo compartido en el que su acción, palabra, cultura, historia son respetados y escuchados como una síntesis de una experiencia social atravesada por su condición de clase, etnia, género, edad, etc. (Victoria, 2006, p. 31, traducción nuestra).

Basado en las contextualizaciones presentes en el diseño referido, este nuevo concepto tiene como objetivo romper con una concepción naturalizada e idealizada de niñez, es decir, una concepción que entiende a los niños solo como entidades biopsicológicas, como seres pasivos en el proceso de socialización y dependientes del adulto. Así, identificamos que, en diálogo con la sociología de la infancia,²⁸ esta nueva concepción reconoce a los niños “[...] como actores sociales y como sujetos que tienen el jugar y los diferentes saberes como la clave para hacerse un experimento de mundo” (Victoria, 2006, p. 31, traducción nuestra).

En este contexto, el diseño dirige la articulación de este concepto de niñez con las prácticas pedagógicas desarrolladas dentro de las instituciones de educación inicial. Indicando, por lo tanto, que las formas de actuar e interactuar con los niños en los CMEI deben pensarse desde y con los niños, reconociendo allí una de las especificidades del trabajo pedagógico en el contexto de la educación inicial. Basado en el artículo 43 de LBD, número 9394/96, el documento reitera la comprensión de la educación inicial como la primera etapa de la

²⁸ La sociología de la infancia puede entenderse como un área que implementa un importante desafío teórico-metodológico al reconocer a los niños como actores sociales y generar un debate en torno a los conceptos de socialización. Para más información, ver Sarmento (2005) y Rego (2013).

educación básica, cuyo objetivo es proporcionar el desarrollo integral del niño para complementar la acción familiar, así como promover la expansión de sus experiencias y conocimientos al estimular su interés en los procesos de transformación de la naturaleza y la convivencia en la sociedad (Brasil, 2019).

En este contexto, el concepto de educación inicial en la ciudad de Victoria se sintetiza a través de la propuesta de algunas acciones que marcan la comprensión de la educación inicial no como una preparación para la escuela primaria, sino como un paso en la articulación permanente con ella. Además, reafirma el trabajo con niños de 0 a 5 años como praxis pedagógica; cuidar y educar como instancias permanentes e interdependientes; la participación de profesionales de preescolar en un proceso de discusión democrática y participativa del proyecto colectivo de la institución; el reconocimiento del juego y el aprendizaje en todos los tiempos y espacios de la educación inicial; y la afirmación del niño como productor social, histórico y cultural (Victoria, 2006).

Con respecto a la educación física, es importante resaltar que su inclusión en el documento “Otra Mirada”²⁹ (Victoria, 2006) ocurre luego de ser reconocida como una política pública importante y señalada como un eje del núcleo conceptual a priorizar en la educación inicial. En otras palabras, queremos decir que este reconocimiento y referencia a la educación física en los CMEI surgió de los debates colectivos con los profesionales que participaron en la redacción del documento. Y, aunque no proporciona orientación sobre estrategias didácticas y metodológicas y la organización del tiempo de educación física en las instituciones de educación inicial, la “Otra Mirada” establece que:

La inclusión de la educación física como un componente curricular de la educación básica integrada con la propuesta pedagógica (LDB / 96) no debe entenderse como un apéndice o una realidad ajena a las diferentes prácticas educativas de los CMEI. La identidad de la educación física debe

²⁹ Esta es una nomenclatura que la Red de la Municipalidad de Victoria utiliza para referirse al Documento Norteador.

afirmarse como una práctica cultural que conlleva conocimiento que solo tiene sentido cuando se articula con otros conocimientos y otras actividades presentes en el contexto de la educación de la primera infancia. Solo entonces las prácticas corporales de la cultura, como juegos, bailes, juegos de roles, etc., se enraizarían como prácticas que conllevan cultura y conocimiento y se constituirían como componentes curriculares que potenciarían el significado y la importancia del lenguaje corporal en la praxis pedagógica (Victoria, 2006, p. 89, traducción nuestra).

Ante esto, entendemos que esta perspectiva de inclusión de la educación física en las instituciones de educación infantil de la ciudad de Victoria puede considerarse un gran avance frente a los debates que el área de educación física ha ido acumulando sobre este tema. Como se vio en los temas anteriores, hablar sobre la inserción de la educación física a través de la actuación de docentes especializados en educación inicial suscita debates y problematizaciones sobre el riesgo de fragmentación y jerarquización³⁰ del proceso educativo en este segmento educativo, considerando que está configurado con precisión por una organización curricular no disciplinaria. Por lo tanto, la identidad de la educación física en la educación inicial debe afirmarse como una práctica pedagógica que conlleva conocimientos que solo se justifica si se articula con los otros conocimientos y prácticas de los CMEI. En otras palabras, la inclusión de la educación física en la educación inicial en Victoria (Provincia Espíritu Santo), además de enfrentar un desafío teórico y metodológico, también enfrenta el desafío de construir una práctica pedagógica que considere las especificidades de los niños de 0 a 5 años y las singularidades de instituciones educativas diseñadas para ellos (Sayão, 2002; Debortoli, 1999; Victoria, 2006).

Aún con respecto a la inserción de la educación física en el contexto de la educación inicial, el Diseño Curricular de Victoria señala que representa la lucha por una “formación [...] estética que permita a niños y adultos expandir su universo cultural desde diferentes lenguajes”

³⁰ Esta discusión puede entenderse mejor en Ayoub (2001).

(Victoria, 2006, p. 85, traducción nuestra). Y en el caso específico del lenguaje corporal, reconocido como un objeto de educación física, la "Otra mirada" comprende que, para el niño, está configurado como una forma particular de ser y estar en el mundo, mostrando sentimientos, curiosidades, la necesidad de investigación y nuevos descubrimientos.

Así, las perspectivas de acción indicadas para la educación física son:

- Garantizar el reconocimiento del lenguaje corporal y ampliar las posibilidades expresivas del cuerpo en todos los tiempos y espacios de los CMEI;
- Fomentar experiencias que permitan a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas y cognitivas, manifestarse corporalmente en situaciones de juegos, el jugar, juegos de roles, finalmente, desde diferentes formas de representación del mundo;
- Valorar la identidad de la educación física en el contexto del CMEI, en vista de su contribución en el proceso de construcción de una educación inicial democrática y ciudadana (Victoria, 2006, p. 90, traducción nuestra).

En este sentido, si operamos con un análisis que entrecruza las concepciones de niñez, la educación inicial y la educación física presentes en el documento guía de Victoria, podemos afirmar que el trabajo con la educación física debe reconocer el significado del lenguaje corporal para el niño (o, incluso el papel del cuerpo en la producción del lenguaje humano) y para su proceso educativo en el contexto de los CMEI. En otras palabras, el análisis de este documento muestra que el trabajo con educación física debería permitir a los niños tener la posibilidad de expresarse corporalmente en una organización de espacio y tiempo que tenga en cuenta sus necesidades e intereses, y no solo los configure como prácticas pensadas solo *por* adultos *para* niños.

Al ampliar las experiencias con educación física en educación inicial en la ciudad de Victoria, además del diseño curricular, podemos destacar la producción de conocimiento y prácticas, que se pueden traducir por las experiencias pedagógicas que los profesores de educación física

han ido acumulando en la vida diaria de los CMEI. Otras producciones de estos profesores también pueden traducirse en estudios de tesis de doctorado y de maestría, artículos, ponencias y publicaciones de informes de experiencias, entre otros. Estas producciones muestran diferentes formas de materializar la educación física en la educación inicial en Victoria en diálogo con el conocimiento de la educación física misma, con los otros maestros de educación inicial, así como con las directrices curriculares de la municipalidad.

Bibliografia

AYOUB, E. (2001). "Reflexões sobre a educação física na educação infantil". En *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, supl. 4, p. 53-60.

BRASIL. *Constituição: República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. *Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília, 1990.

BRASIL. Lei Nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dezembro de 1996.

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília/DF, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. "Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil". En: BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DCNEI, 2013. p. 80-101.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Versão final. Brasília: MEC, 2018. Disponible en: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp/2018/04/BNCC_19mar2018_versaofinal.pdf.

DEBORTOLI, J. A. O. (1999). "Com olhos de crianças: a ludicidade como dimensão fundamental da construção da linguagem e da formação humana". En *Revista Licere*. Belo Horizonte, Vol. 2, Nº 1, p. 105-117.

GOHN, M. G. (2008). *O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias*, 2ª ed. São Paulo: Cortez.

PREFEITURA DE VITÓRIA. *Com maior cobertura de educação infantil no País, Vitória ganha destaque na TV*. 2015. Imprensa. Disponível em: <https://www.vitoria.es.gov.br/noticia/com-maior-cobertura-de-educacao-infantil-no-pais-vitoria-ganha-destaque-na-tv-18620>.

QUARANTA, S. C., FRANCO, M. A. R. S. y BETTI, M. (2016). "Ensino da educação física na educação infantil: dificuldades e possibilidades". En *Práxis Educacional*, Vol. 12, Nº 23, p. 57-81.

REGO, T. C. (Ed.) (2013). "Cultura e Sociologia da Infância: a criança em foco". En Publicación Especial de *Revista Educação*, 1ª ed. São Paulo: Editora Segmento, Vol. 1, 150 p.

RIZZINI, I. (2011). "Crianças e menores – do pátrio poder ao pátrio dever: um histórico da legislação para a infância no Brasil". En RIZZINI, I. y PILLOTTI, F. (Eds.). *A arte de governar as crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância*, 3ª ed. São Paulo: Cortez.

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

SARMENTO, M. J. (2005). "Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância". En *Revista Educação e Sociedade*, Vol. 26, Nº 91, p. 361-378.

SAYÃO, D. T. (2002). "Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física". En *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Vol. 23, Nº 2, p. 55-67.

VAZ, A. F, et al (2009). "Corpo, infância, cuidados de si: educação física no contexto da educação infantil". En *Inter-Ação. Rev. Fac. Educ. UFG*, 34(1): p. 199-214.

VITÓRIA-ES. Secretara Municipal de Educação. *Educação infantil: um outro olhar. Gerência de Educação Infantil*. Vitória (ES): Multiplicidade, 2006, p. 104.