



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**MAÍSA FERREIRA**

**POSSIBILIDADES DO ENCONTRO PEDAGÓGICO ENTRE O  
CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA E A EDUCAÇÃO  
INFANTIL**

Campinas  
2026

**MAÍSA FERREIRA**

**POSSIBILIDADES DO ENCONTRO PEDAGÓGICO ENTRE O  
CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA E A EDUCAÇÃO  
INFANTIL**

Tese apresentada à Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para obtenção do título de Doutora em Educação Física, na Área de Educação Física e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Mário Luiz Ferrari Nunes

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À  
VERSÃO FINAL DA TESE  
DEFENDIDA PELA ALUNA MAÍSA  
FERREIRA, E ORIENTADA PELO  
PROF. DR. MÁRIO LUIZ FERRARI  
NUNES.

Campinas  
2026

F413p Ferreira, Maísa, 1983-  
Possibilidades do encontro pedagógico entre o currículo cultural da educação física e a educação infantil / Maísa Ferreira. – Campinas, SP : [s.n.], 2026.

Orientador: Mário Luiz Ferrari Nunes.  
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Faculdade de Educação Física.

1. Educação física. 2. Educação infantil. 3. Currículo cultural. 4. Currículos. 5. Infância. I. Nunes, Mário Luiz Ferrari, 1964-. II. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Faculdade de Educação Física. III. Título.

---

#### Informações complementares

**Título em outro idioma:** Possibilities of pedagogical meeting between the cultural curriculum of physical education and early childhood education

**Palavras-chave em inglês:**

Physical education  
Early childhood education  
Cultural curriculum  
Curricula  
Childhood

**Área de concentração:** Educação Física e Sociedade

**Titulação:** Doutora em Educação Física

**Banca examinadora:**

Mário Luiz Ferrari Nunes [Orientador]

Carolina Kondratiuk

Leonardo de Carvalho Duarte

Maria Leticia Barros Pedroso Nascimento

Marcos Garcia Neira

**Data de defesa:** 05-02-2026

**Programa de Pós-Graduação:** Educação Física

**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)**

Não se aplica

**Identificação e informações acadêmicas do(s) aluno(s)**

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0002-1576-0622>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/9980906279248064>

Mario Luiz Ferrari Nunes

Carolina Kondratiuk

Leonardo de Carvalho Duarte

Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento

Marcos Garcia Neira

A Ata da Defesa, assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

*À minha mãe, Siomara, e  
ao meu pai, José Aníbal,  
obrigada por tanto.*

## AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Mário Luiz Ferrari Nunes, pela paciência, compreensão e apoio durante toda a minha trajetória acadêmica. Este trabalho concretiza nossos dez anos de trabalho, período em que muitos momentos importantes foram construídos e jamais serão esquecidos.

Ao Prof. Dr. Marcos Garcia Neira, à Profa. Dra. Gabriela Guarnieri de Campos Tebet, ao Prof. Dr. Rodrigo Lema Del Rio Martins, à Profa. Dra. Carolina Kondratiuk e à Profa. Dra. Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento, por aceitarem o convite para compor a banca examinadora titular, realizarem uma leitura atenta e, principalmente, pela valiosa contribuição que trouxeram ao meu trabalho.

Agradeço aos(às) meus(minhas) parceiros(as) dos três grupos de estudos e pesquisas que frequentei durante a produção deste trabalho – Transgressão, Escola, Docência e Educação Física e Margem –, da Faculdade de Educação Física da Unicamp. Obrigada por sempre compartilharem leituras, inquietações e reflexões.

Agradeço aos(às) professores(as) que aceitaram participar desta pesquisa e que, em todos os momentos em que precisei, estiveram sempre de prontidão para ajudar. Saibam que este trabalho é nosso! Além disso, obrigada por estarem na escola e com as crianças, realizando um trabalho tão denso e potente.

Agradeço à minha família – meu pai, José Aníbal; minha mãe, Siomara; e minha irmã, Maitê – por sempre estar ao meu lado. Pai e mãe, obrigada por acreditarem tanto em mim, por me proporcionarem uma dedicação repleta de amor. Sem vocês, eu jamais teria conseguido.

Agradeço à minha vó Tula, que tantas vezes me questionou: “O que é um doutorado?”. Depois de eu explicar tantas vezes, ela respondia: “Não entendi nada... só não desiste, continua”. Vovó esteve presente na minha defesa de monografia e na de mestrado, mas, infelizmente, faleceu antes de poder estar na minha defesa de doutorado. A saudade é grande!

À Marina, por estar firme comigo até o final, por me escutar e ajudar tanto, por ser tão parceira. À Nara, por tantas conversas e momentos compartilhados, fundamentais para o andamento da escrita. Ao Fidel, que se fez presente mesmo estando a mais de 2.000 km de distância. Ao Gustavo, por me arrancar tantos sorrisos – sua companhia é pura alegria. Ao Leonardo, pelos inúmeros momentos em que demonstrou seu companheirismo, atenção, carinho e cuidado, essenciais para a conclusão deste trabalho.

À Profa. Dra. Glaurea Nadia Borges de Oliveira, pela amizade construída que borrou os limites acadêmicos. Obrigada por me dar tanta força, por não me fazer desistir e por ter tanta paciência e carinho comigo. Esta tese carrega muitos efeitos dos nossos encontros – para além dos acadêmicos.

Ao meu psicólogo, Ícaro. Sua presença em toda a minha trajetória no doutorado foi, definitivamente, um dos alicerces mais importantes para a finalização deste trabalho.

A todos(as) os(as) funcionários(as) e professores(as) da Faculdade de Educação Física da Unicamp, que sempre me auxiliaram nesses 16 anos em que estive nessa instituição!

Axé!

## RESUMO

Ao lermos/escutarmos/escrevermos a palavra infância, somos tomados por representações que implicam tecnologias de governo das condutas dos infantis e dos adultos que com eles convivem, atuam, cuidam. Isso impacta as vontades e os saberes desses sujeitos, determinando o que deve ou não ser feito com os infantis, homogeneizando suas experiências. Ao se tratar da infância e da relação entre ela e os adultos, deixamos de lado o fato de que tanto sua invenção quanto sua manutenção ocorreram por uma vontade de poder sobre o governo dos sujeitos infantis, consequências da modernidade. A escola é um espaço-tempo determinante no ser infantil, pois as crianças ficam muito tempo suscetíveis a tecnologias capazes de moldar as subjetividades. A Educação Física faz parte historicamente desse processo, atuando mais incisivamente no governo dos corpos e suas gestualidades. Diante desse cenário e das demandas da sociedade contemporânea, novas formas de pensar, dizer e fazer se apresentam na Educação de modo geral, logo, na Educação Infantil. Isso não é diferente na Educação Física, por essa razão emerge uma perspectiva curricular que se preocupa com os modos de subjetivação presentes na cultura corporal denominada currículo cultural. Sendo assim, o objetivo do presente trabalho é compreender o modo como o currículo cultural da Educação Física é representado pelas pedagogas e/ou pelos(as) professores(as) de Educação Física na Educação Infantil, a fim de evidenciar os efeitos produzidos no encontro pedagógico entre docentes, práticas corporais, crianças pequenas e bebês. Para tanto, foram realizadas entrevistas narrativas com cinco professores(as) que trabalham na Educação Infantil, tendo em vista o currículo cultural da Educação Física. Foi considerado o discurso – em termos foucaultianos – como operador analítico e os resultados demonstraram que o currículo cultural se situa como possibilidade de traçar caminhos pedagógicos em uma dimensão ética nas relações de poder em que se produz a experiência docente. Nessa dinâmica, as crianças pequenas e os bebês são fundamentais no processo de tornar-se professor(a), uma vez que, a partir de uma atitude exposta diante delas, os(as) professores(as) não só consideram as crianças pequenas e os bebês como sujeitos que produzem cultura, significam as práticas corporais e criam maneiras outras de existência, mas também se deixam afetar por esses corpos que geram efeitos e transformam suas ações docentes, evidenciando uma dimensão estética da docência. Ademais, os encaminhamentos didáticos do currículo cultural como leitura, ressignificação, ampliação, aprofundamento, registro e avaliação precisam ser revisados ao se tratar da Educação Infantil, porquanto as crianças pequenas e os bebês produzem sentidos prioritariamente pela corporeidade e sensorialidade, gestos, sons, trajetos e presença, distanciando-se dos discursos verbais e/ou registros escritos comuns nos demais níveis da escolarização.

**Palavras-chave:** Educação Física; Educação Infantil; Currículo cultural; Currículo; Infância.

## ABSTRACT

When we read/hear/write the word *childhood*, we are taken over by representations that involve technologies for governing the conduct of children and of the adults who live with them, work with them, and care for them. This impacts the desires and knowledge of these subjects, determining what should or should not be done with children and homogenizing their experiences. When addressing childhood and the relationship between children and adults, we set aside the fact that both its invention and its maintenance occurred through a will to power over the governance of child subjects, as consequences of modernity. School is a determining space-time in the constitution of the child, since children spend a great deal of time being subjected to technologies capable of shaping subjectivities. Physical Education has historically been part of this process, acting more incisively in the governance of bodies and their gestures. In light of this scenario and the demands of contemporary society, new ways of thinking, speaking, and doing emerge in education in general, and therefore in Early Childhood Education. This is no different in Physical Education; for this reason, a curricular perspective emerges that is concerned with the modes of subjectivation present in body culture, known as the cultural curriculum. Thus, the objective of the present study is to understand how the cultural curriculum of Physical Education is represented by pedagogues and/or Physical Education teachers in Early Childhood Education, in order to highlight the effects produced in the pedagogical encounter among teachers, bodily practices, young children, and infants. To this end, narrative interviews were conducted with five teachers who work in Early Childhood Education, with a focus on the cultural curriculum of Physical Education. Discourse—in Foucauldian terms—was considered as an analytical operator, and the results showed that the cultural curriculum stands as a possibility for tracing pedagogical paths within an ethical dimension of power relations in which the teaching experience is produced. Within this dynamic, young children and infants are fundamental in the process of becoming a teacher, since, through an open attitude toward them, teachers not only consider young children and infants as subjects who produce culture, give meaning to bodily practices, and create alternative ways of existence, but also allow themselves to be affected by these bodies that generate effects and transform their teaching actions, thus highlighting an aesthetic dimension of teaching. Furthermore, the didactic procedures of the cultural curriculum—such as reading, resignification, expansion, deepening, documentation, and assessment—need to be reconsidered in the context of Early Childhood Education, insofar as young children and infants produce meaning primarily through corporeality and sensoriality, gestures, sounds, trajectories, and presence, distancing themselves from verbal discourses and/or written records that are common at other levels of schooling.

**Keywords:** Physical Education; Early Childhood Education; Cultural Curriculum; Curriculum; Childhood.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Fases principais da entrevista narrativa.....	27
<b>Quadro 2</b> – Traços dos sujeitos dos encontros .....	29

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Assistindo “Os Croods” .....	89
<b>Figura 2</b> – Desenhos das crianças.....	92
<b>Figura 3</b> – De mãos dadas e com os carrinhos de brinquedo .....	105
<b>Figura 4</b> – Tapete I .....	107
<b>Figura 5</b> – Tapete II.....	108
<b>Figura 6</b> – Os retalhos .....	124
<b>Figura 7</b> – O morro .....	125
<b>Figura 8</b> – O contexto dos instrumentos.....	126
<b>Figura 9</b> – A história da mandioca/De criança para criança.....	136
<b>Figura 10</b> – Bebês assistindo à história da mandioca.....	136
<b>Figura 11</b> – Mandioca com casca .....	139
<b>Figura 12</b> – O sagu mandioca.....	139
<b>Figura 13</b> – Farinha de mandioca .....	140

## SUMÁRIO

<b>1. CENÁRIO .....</b>	<b>12</b>
<b>2. (DES)ROTEIRO .....</b>	<b>25</b>
<b>2.1 Entrevista narrativa .....</b>	<b>26</b>
<b>2.2 O discurso como operador analítico .....</b>	<b>33</b>
<b>3. PRIMEIRO PERSONAGEM: CURRÍCULO CULTURAL .....</b>	<b>41</b>
<b>4. SEGUNDA PERSONAGEM: EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>57</b>
<b>5. OS ENCONTROS .....</b>	<b>78</b>
<b>5.1 Basquete.....</b>	<b>78</b>
<b>5.2 Crianças da caverna .....</b>	<b>85</b>
<b>5.3 Brincadeira de carrinho .....</b>	<b>96</b>
<b>5.4 Samba de morro .....</b>	<b>112</b>
<b>5.5 Lenda de Mani .....</b>	<b>131</b>
<b>6. CAEM OS PANOS .....</b>	<b>146</b>
<b>7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>154</b>

## 1. CENÁRIO

Escrever é defender a solidão em que se está. É uma ação que somente brota a partir de um isolamento efetivo, porém a partir de um isolamento comunicável, no qual, precisamente pela lonjura de toda coisa concreta, se torna possível um descobrimento de relações entre elas... Ao escrever se retém as palavras, se fazem próprias, sujeitas a ritmos, marcadas pelo domínio humano de quem assim as maneja... Mas as palavras dizem algo. O que quer dizer para o escritor e para que quer dizê-lo? Quer dizer o segredo; o que não se pode dizer com a voz por ser demasiado verdade; as grandes verdades não se costumam dizer falando. A verdade do que se passa no seio secreto do tempo é o silêncio das vidas – e não se pode dizer. Há coisas que não se pode dizer – e é certo. Porém, isso que não se pode dizer é o que se tem que escrever (Zambrano, 2000, p. 27)<sup>1</sup>.

Na tentativa de dar sentido ao que foi a experiência de ter escrito esta tese de doutorado<sup>2</sup>, utilizo a metáfora sobre segurar água utilizada por Domingos (2024), para compreender a ideia de experiência. Ao tentar conservar um punhado de água com as mãos, ao mesmo tempo que a sentimos e pensamos tê-lo conseguido, ao afastar a mão de dentro da água, rapidamente percebe-se o líquido escorrendo, escapando e deslizando sobre as fissuras dos dedos. Entretanto, houve determinado momento em que existiu a notoriedade daquela possibilidade de tê-la, de senti-la e, mais, dar-se conta do que isso tudo pode ter vindo a produzir em si mesmo. Naqueles milésimos de segundos em que a mão esteve submersa, com os dedos apertados e em forma de concha, foi possível senti-la repleta de líquido. Mesmo que ela escorra, deslize, escape, nada disso foi em vão, pois permanecem as sensações, a vivência de ter feito, de ter experimentado.

Por isso, a experiência de selecionar as palavras com as quais escolhi dizer sobre o tema que tanto me entusiasma foi, ao mesmo tempo, a de se surpreender com os acontecimentos produzidos nos encontros com os outros (textos, vídeos, filmes, relatos, aulas, palestras, congressos, crianças, escola, grupo de estudos, entre outros) e a de pensar em desimpedir as possibilidades dos sentidos (sentimentos, afetos, orientações, arrepios...). Dessa maneira, algumas questões sobre as quais me debruço neste trabalho estão comigo há tempos e, até o momento desta escrita, outras relacionadas a elas se criaram. Explico: ainda na graduação, algumas disciplinas exerceram grande força sobre minhas escolhas de pesquisa: Educação Física no Ensino Médio, Estágio Supervisionado e Teorias Curriculares da Educação Física. Outro vetor importante foi o Grupo de Pesquisa Transgressão da Faculdade de Educação Física

---

<sup>1</sup> A tradução é feita por José Contreras Domingo.

<sup>2</sup> O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

da Unicamp, no qual contribuí para sua formação. Vale ressaltar que todas essas situações vividas foram conduzidas pelo Prof. Dr. Mário Luiz Ferrari Nunes, que posteriormente se tornaria meu orientador de monografia, mestrado e, atualmente, do doutorado.

Outra força estimulante nessa caminhada acadêmica foi a realização de estágios em escolas públicas e privadas no município de Campinas, pois adentrei no contexto escolar e me questioneei frequentemente o porquê da presença de certos conhecimentos no currículo da Educação Física. Com a orientação de meus estudos e o debate coletivo construído coletivamente com os colegas do grupo Transgressão, compreendi que o conhecimento a ser transmitido na escola está ligado a questões políticas e a relações de poder. Sendo assim, debrucei-me sobre as discussões acerca do currículo, campo teórico responsável por questionar quais conhecimentos devem compô-lo, como são selecionados, transmitidos e quais seus efeitos na formação dos(as) estudantes.

Nesses estudos, aproximei-me do pensamento do sociólogo inglês Stephen Ball e analisei as políticas curriculares e de contratação da Secretaria de Educação da rede municipal de Campinas-SP. Dessa aproximação resultou meu primeiro marco acadêmico: o Trabalho de Conclusão de Curso, defendido em 2016, no qual analisei os objetivos da Educação Física nas Diretrizes Curriculares de Campinas para os anos iniciais e finais (Ferreira; Nunes, 2016).

Recém-formada em Licenciatura, iniciei minha experiência na docência em uma escola particular em Campinas, como professora de Educação Física na Educação Infantil, uma semana após a outorga do diploma. Não por menos, ao me deparar com as crianças me chamando de “professora”, tinha a sensação de que ainda era estagiária, mas não era! Havia aproximadamente 200 crianças sob minha total responsabilidade nas aulas. Ainda sem entender muito bem o que acontecia, percebi apenas que muitos conhecimentos que circulavam entre os agentes educacionais se cruzavam e descruzavam sem que se soubesse de onde vinham e por que vinham. Influenciada por um compilado de disciplinas, orientações, estágios, monografia e outros fatores, muitas vezes não identificados, acrescentei ainda mais problemas aos meus estudos, ao perceber que as professoras da escola – entre as quais me incluo – discutiam intensamente e com frequência o que cada criança deveria aprender, fazer e ser.

Na tentativa de ter segurança em algo, decidi me agarrar à ciência e mergulhei, mais uma vez, nos estudos de políticas curriculares, porém agora focada na Educação Infantil – sem dúvida, as crianças pequenas eram as que mais me causavam questionamentos sobre minha prática docente. Mantive, então, o diálogo com o sociólogo Stephen Ball, pois estudei novamente as políticas curriculares, contudo, na dissertação, o foco era a Educação Infantil.

Prestei o processo seletivo de mestrado do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física da Unicamp, em 2018, apresentando as questões que me inquietavam. O objeto de estudo do mestrado foi, novamente, as Diretrizes Curriculares de Campinas, agora o documento voltado à Educação Infantil. Trata-se de um texto que divulga e, por isso mesmo, produz a conduta das crianças a que se destina, bem como a das pedagogas e demais agentes educacionais, além da instituição escolar responsável por elas. A partir dessas condições, e apoiada também em algumas ferramentas conceituais produzidas por Michel Foucault, analisei os discursos pedagógicos presentes nesses documentos, bem como o campo em que se dão suas condições de possibilidades de existência, a fim de identificar os regimes de verdade que produzem, afirmam e visam governar os corpos dos infantis (Ferreira; Nunes, 2020). Posso dizer que a experiência como docente e o acontecimento inesperado das condições da prática, sem dúvida, marcaram não somente o início de meus estudos entre a relação da Educação Física e a Educação Infantil, mas também propiciaram novos elementos para a continuidade de minha prática pedagógica nesse campo.

Depois da rede privada, já em meio ao mestrado, trabalhei nas redes municipais de Campo Limpo Paulista e Jaguariúna. Ambas as redes me deram a oportunidade de continuar trabalhando com as crianças pequenas e essa situação me proporcionou novas questões ao ter que trabalhar também com bebês. Como professora de Educação Física na Educação Infantil, perguntava-me frequentemente: “O que eu estou fazendo aqui?”, ou ainda: “Preciso realmente estar aqui?”. O lugar que eu ocupava colocava-me em constante movimento entre os saberes e os limites dessas duas temáticas. Em conversas com meu orientador, entendi que, no início de minha trajetória acadêmica, debruicei-me, de modo geral, sobre as questões do currículo; no mestrado, estudei as políticas curriculares da Educação Infantil, mas as questões da prática pedagógica ainda me inquietavam – e foi assim que iniciei o projeto da presente pesquisa.

A responsabilidade pelo trato com os saberes da Educação Física na Educação Infantil não é novidade. Como se sabe, em obra clássica da área, Freire (1989) já discutia essa problemática. Para ele, o debate maior não era quem atuaria com as crianças, mas o que com elas seria feito. Passados mais de trinta anos dos questionamentos do autor, o que se pode afirmar é que se trata de uma questão nada pacificada. Isso se percebe com os estudos formulados após a obra de Freire. Nessa trilha, Faria (1999) apresenta uma crítica ao modelo “escolarizante” e à organização do currículo em disciplinas na Educação Infantil, ou seja, para ele, é completamente desinteressante colocar um professor especialista nessa etapa. Sayão (1999), em concordância com Faria (1999), acrescenta que a inserção da Educação Física na

pré-escola no Brasil emerge inicialmente no setor privado, que utilizava *ballet, jazz*, artes marciais, entre outros exemplos, para atrair os pais a pagarem por isso. Outra pesquisa importante nessa mesma perspectiva é de Kuhlmann (1998), que, embora não seja um autor da Educação Física, alertava, à época, para a crítica à disciplinarização e para a necessidade de a Educação Infantil tomar a criança como ponto de partida, e não tratar essa etapa como um momento de articulação/preparação com o ensino fundamental.

Algumas pesquisas mais recentes (Gonzaga, 2011; Maldonado; Silva; Miranda, 2014; Rocha *et al.*, 2015; Quaranta, 2015; Rodrigues, 2016; Martins, 2018) mostraram que a presença do professor de Educação Física na Educação Infantil está estabelecida em alguns municípios brasileiros e que, em diversas análises, são citadas as dificuldades na atuação com bebês e crianças pequenas. Há mais! Nessas pesquisas também se reconhecem as barreiras e dificuldades das professoras polivalentes em atuar com a cultura corporal, que é o objeto de estudo da Educação Física na escola.

Cabe destacar que Martins (2018) pesquisou as produções acadêmicas no período de 1979 a 2016, nas quais foram encontradas 218 produções dentro dos critérios<sup>3</sup> estabelecidos. O autor identificou que grande parte dessas pesquisas se relaciona com a psicomotricidade e o comportamento motor; além disso, as crianças são alocadas em uma posição de passividade no processo da prática pedagógica. Em contrapartida, Duarte (2021) analisou as pesquisas do âmbito da pós-graduação no período entre 2010 e 2020 e percebeu que os trabalhos da última década valorizam, de maneira muito relevante, os estudos sociais da infância. Ainda assim, persistem dificuldades na participação e na escuta das crianças nessas pesquisas e nas práticas pedagógicas.

Assim, a relação entre a Educação Física e a Educação Infantil se coloca como um grande problema, principalmente no que tange à (im)possibilidade de atuação do(a) professor(a) de Educação Física nessa etapa. Anuncio, desde já, que este trabalho não tem pretensão alguma de resolver tais vicissitudes.

O que se pretende aqui é pensar no encontro entre professores(as) de Educação Física e/ou pedagogos(as) e os alunos(as) – crianças e bebês – na Educação Infantil: um encontro pedagógico, como assim o denomino, por sugestão de Aquino (2017). Esse encontro pedagógico, entre professores(as) e alunos(as), está repleto de “[...] concretude daquilo que os

---

<sup>3</sup> Martins (2018, p. 65) focalizou seus estudos sobre “as produções nacionais que problematizam a presença da Educação Física na Educação Infantil”, daí por que o autor excluiu todas as publicações que traziam autores estrangeiros, além daqueles cujos arquivos não estavam disponíveis para acesso nos bancos de dados. Ademais, foram deixadas de lado as produções que não tinham a especificidade da Educação Infantil como etapa formal de ensino.

faz ser quem são e quem porventura serão – este acontecimento artesanal, sem ontem, nem amanhã. [...] seu caráter inexoravelmente aberto, inconcluso” (Aquino, 2014, p. 29).

Daí a pergunta que permeia todo este texto é: “Quais as possibilidades do encontro pedagógico entre a Educação Física e a Educação Infantil?”. Para tentar dar conta dessa problemática, parto do pressuposto de que a infância é uma invenção da modernidade ocidental – um acontecimento que incide sobre a educação das crianças como algo indiscutível – e que fez emergirem diversos saberes voltados a seu governmentamento, tais como a pedagogia moderna, a pediatria, a psicologia e outros discursos que nelas se ancoram, como os jurídicos, os morais, os publicitários, os esportivos etc. Como campos científicos, tanto a pedagogia quanto a psicologia e a pediatria apresentam discursos voltados aos saberes dos infantes, direcionados a seus corpos, desejos, vontades, linguagens, potencialidades, vulnerabilidades, entre outros, que produzem formas de governo e controle, criando a identidade do sujeito infantil, atrelando-o diretamente ao sujeito escolar e a um modo de viver essa etapa da vida. São saberes que se articulam e, assim, produzem o currículo. Não por menos, ele está no centro do atual debate das políticas educacionais.

Na modernidade, a criança passa a ser considerada um sujeito distinto do adulto – inocente, carente de cuidado e proteção. Por isso, torna-se importante que seja resguardada, orientada e tenha suas vontades direcionadas e asseguradas pelo conhecimento científico (Bujes, 2002). Dos vários lugares criados para resguardar e direcionar as crianças na época moderna, a escola passa a ser a principal referência na orientação dos infantes. O modelo escolar é disseminado de tal maneira que, a partir do século XVI, sua implantação se desenvolve progressivamente em vários países europeus, ganhando contornos mais precisos no século XIX, com o desenvolvimento dos saberes médicos, pedagógicos e psicológicos (Narodowski, 1993).

A obrigatoriedade escolar foi sendo imposta, gradualmente, em diversos locais do mundo ocidental (Resende, 2015). No Brasil, essa discussão ocorreu a partir da segunda metade do século XIX, ao mesmo tempo que iniciava a implementação do modelo escolar e da política da universalização da escola, cuja discussão foi intensificada no início do século XX (Marcilio, 2010). No entanto, no transcorrer do século passado, a educação das crianças de 0 a 6 anos se deu de modo desigual. Para os filhos da classe operária, a responsabilidade ficava circunscrita aos órgãos de assistência social, a fim de garantir uma educação compensatória, com ênfase no cuidado médico e alimentar. Para as classes mais altas havia o denominado jardim de infância, que atendia crianças de 3 a 6 anos voltado ao desenvolvimento cognitivo, introduzindo-as precocemente nos processos de alfabetização. A desigualdade social em nosso país

consolidava-se, assim, também a partir dos e com os infantis (Kramer, 1982; Kuhlmann, 1998). Sendo assim, tanto a difusão do modelo escolar quanto a questão da obrigatoriedade reforçaram ainda mais a instituição escolar como mecanismo de governo da população em geral, especialmente das crianças, muitas vezes tomadas como futuros adultos. Para realizar essa ação de governar, de exercer o poder sobre o outro, executam-se instruções, regras, disciplinas, prescrições e legislações, como as citadas anteriormente, visando à administração e ao governo da população. O modelo moderno de escola, à medida que adota procedimentos de governo do infantil, universaliza e enquadra ações, desejos, vontades desse sujeito (Resende, 2015).

A Constituição Federal de 1988 representa um marco importante na mudança do tratamento destinado aos infantis no Brasil, especialmente no que se refere à sua governamentalidade. Emerge, então, a ideia de que a criança é um sujeito de direitos, sobretudo no campo educacional. Nessa seara, em 1990, foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8.069/1990 (ECA), cujo artigo 54, inciso IV, ressalta que as creches e pré-escolas são direitos das crianças. Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/1996 referenda o ECA, proclamando a Educação Infantil como direito das crianças de 0 a 6 anos e determinando como dever do Estado garantir-lhes condições de acesso e permanência nesse nível de ensino. Com isso, ela se torna obrigatória e parte da educação básica, assim como o ensino fundamental e médio, e amplia a obrigatoriedade escolar para a faixa dos 4 aos 17 anos. Por efeito, foram implementadas políticas públicas para esse segmento, entre elas a produção de documentos oficiais normativos e orientadores. Ao que tudo indica, as legislações pós-constituintes visam produzir formas mais democráticas de governo dos infantis, de seus responsáveis e da instituição que lhes oferecem guarida.

Além disso, encontra-se na LDB (1996), em seu terceiro parágrafo, a seguinte afirmação: “A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica”. Logo, se a Educação Infantil se torna obrigatória na educação básica e a Educação Física é um componente curricular obrigatório, eis mais um aspecto que intensifica a questão da presença da Educação Física na Educação Infantil. Outro efeito! Além dos documentos oficiais, os(as) professores(as) de Educação Física adentram na Educação Infantil como “professores(as) especialistas”, assim como ocorreu em minha própria experiência docente. Parece-me que tal articulação não foi feita com o devido cuidado ou, talvez, sem qualquer diálogo entre seus propositores.

Outro ponto importante a considerar sobre a Educação Física na Educação Infantil diz respeito aos documentos curriculares nacionais obrigatórios, que orientam as práticas

pedagógicas dos(as) professores(as) e, por conseguinte, conduzem as condutas dos corpos das crianças e dos bebês. Em 2009, foram atualizadas e publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), fruto de um processo de trabalho democrático que envolveu grupos de pesquisadores, professores, agentes educacionais, entre outros. Esse documento tem como eixos norteadores as interações e as brincadeiras e compreende que o sujeito infantil se constitui a partir das práticas cotidianas, entre elas as práticas corporais. Ademais, é um texto que considera a criança como produtora de cultura. O documento não apresenta o termo “Educação Física”; outrossim, afirma que a organização da Educação Infantil deve pautar-se pela “indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança” (Brasil, 2009, p. 19). Portanto, trata-se de um documento que também se posiciona contra a disciplinarização dessa etapa da educação básica.

O outro documento curricular é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017)<sup>4</sup> – documento oficial vigente que orienta a prática pedagógica na Educação Infantil brasileira, conforme determina a LDB (1996). Ao analisar essa etapa da BNCC, assim como das DCNEI, não se localiza o termo “Educação Física”. Isso ocorre porque a BNCC toma as DCNEI como referência e, igualmente, enfatiza a não disciplinarização da Educação Infantil. O que se encontra nesses documentos curriculares são práticas corporais, como “jogos”, “brincadeiras” e “danças”, que compõem o objeto de estudo da Educação Física: a cultura corporal, sem que, no entanto, essas práticas sejam exclusivas de sua alçada investigativa. Esse dado reforça a disputa pelo controle da representação do ato de educar. Novamente, evidencia-se que tanto a construção das DCNEI quanto a da BNCC não se atentaram aos mecanismos de governo produzidos pela LDB.

Ressalto que a BNCC para a Educação Infantil é dividida em cinco campos de experiências: 1) O eu, o outro e o nós; 2) Corpo, gestos e movimentos; 3) Traços, sons, cores e formas; 4) Escuta, fala, pensamento e imaginação; 5) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Em algumas localidades, as redes municipais inserem na Educação Infantil o(a) professor(a) de Educação Física (professor(a) especialista), atribuindo-lhe a responsabilidade pelo campo de experiência “Corpo, gesto e movimento”. Isso é problemático por, ao menos, dois motivos: primeiro, por fragmentar o que não deveria sê-lo ou

---

<sup>4</sup> Houve uma dúvida da minha parte, se deveria levar em consideração a BNCC ou apenas pensar a Educação Infantil a partir da DCN. No entanto, escolher considerar a BNCC não é apenas por ser uma exigência legal, pelo contrário, é uma escolha na tentativa de manter a articulação da etapa e o cumprimento das próprias DCNEI.

disciplinarizado; segundo, porque “campo de experiência” não se configura como objeto da Educação Física. Além disso, os termos “corpo”, “gesto” e “movimento” podem assumir muitos significados, a depender da área em que se ancorem.

Nesse caso, não se podem desconsiderar os efeitos sobre a prática docente na Educação Infantil, visto que há hegemonia dos significados desses termos na área. Se assim considerarmos, a experiência com o “corpo” tende a ser produzida a partir da biologia; a do “movimento”, ancorada nos saberes da psicologia do desenvolvimento; e a do gesto terá pouca relevância, por se situar na área da Linguagem, aspecto pouco ou quase nada abordado na formação inicial da Educação Física (Neira; Nunes, 2018). Ademais, essas áreas fundam objetos de estudos diferentes, logo, de perspectivas curriculares com finalidades igualmente distintas e distantes umas das outras.

Em suma, vislumbra-se uma prática pedagógica fragmentada, sem relação com a própria BNCC, distanciando-se sobremaneira do que se pretende. Isso também reforça as críticas que há na área acerca da formação e da consequente atuação docente, frequentemente caracterizadas como um “Frankenstein”<sup>5</sup>. Não por menos, quando se fala de estudos da Educação Física na Educação Infantil, um grande alvoroço se instaura<sup>6</sup>. Assim como se observa nas políticas nacionais, nota-se que as políticas locais para com a Educação Infantil não estabelecem diálogo com a produção científica que versa sobre os infantis e atendem a interesses ou visões particulares de crianças. Como se percebe, há várias nuances instáveis no campo do governo da infância e de seus dispositivos.

No caso da Educação Física, em que pese os discursos da aptidão físico-esportiva e do desenvolvimento psicomotor e afetivo serem hegemônicos na área, há outras perspectivas curriculares que se pautam pelas ciências humanas. Estas buscam uma formação mais crítica em tempos de combate às desigualdades sociais, conforme preconiza a legislação brasileira, e balizam seus documentos orientadores. Nesse bojo, se, de um lado, entre essas perspectivas curriculares, encontram-se aquelas centradas apenas nas questões de classe e no determinismo econômico, de outro, destaca-se uma perspectiva com centralidade na cultura. Esta se preocupa justamente com os modos de subjetivação presentes na cultura corporal, na tentativa de contribuir para o enfrentamento de um modelo escolar e social homogeneizante, tal como se caracterizou a escolarização nos últimos dois séculos.

---

<sup>5</sup> Neira (2009) e Nunes (2011) apresentam largo debate sobre esse modelo de formação e seus efeitos deletérios tanto aos egressos como aos seus discentes.

<sup>6</sup> Essas críticas são sentidas na minha pele todas as vezes que apresento minhas pesquisas no campo dos estudos da Educação Infantil em congressos da Educação Física.

Essa perspectiva é conhecida como currículo cultural da Educação Física e afirma viabilizar, aos sujeitos, a produção de modos de subjetivação que favoreçam a criação de outra estética de existência, afirmando a diferença e a potência da vida<sup>7</sup>. Diante dos limites dados pelas atuais condições da Educação Infantil, entende-se que, em virtude de seus objetivos voltados à experiência dos sujeitos, tomada como modo de subjetivação, o currículo cultural é o que mais se alinha às pretensões dessa etapa.

O currículo cultural possibilita identificar, interpretar e experienciar as diferentes maneiras pelas quais as práticas corporais acontecem na sociedade e toda a potência cultural apresentada por seus representantes. Além disso, essa perspectiva incentiva a criação de outras formas de ver, pensar, dizer e fazer essas práticas, enfim, de produzir diferença. Para tanto, o currículo se alinha às teorias pós-críticas do currículo, compostas por um amplo conjunto de correntes teóricas vinculadas aos denominados teóricos da “virada linguística” (Neira; Nunes, 2022a).

As bases epistemológicas e didático-pedagógicas do currículo cultural da Educação Física marcam seu território no multiculturalismo crítico, no debate pós-estruturalista dos estudos culturais e nas filosofias da diferença<sup>8</sup>. Por essa razão, esse currículo trata as aulas como acontecimentos e as entende como momentos em que são criadas possibilidades de produzir experiências a partir de encontro entre diferentes formas de existência (Nunes, 2018). Dessa maneira, parece que no currículo cultural a melhor maneira de pensar a infância é pela experiência, no sentido dado por Larrosa<sup>9</sup> (2002), autor que estabelece diálogo permanente com os filósofos da diferença, ou seja, trata-se de compreender a infância como um corpo-criança com maior disponibilidade para a produção do acontecimento, do efeito e da transformação.

Existem mais de 200 relatos publicados em que docentes experienciam esse currículo em suas práticas pedagógicas. Esses relatos encontram-se, em sua maioria, no repositório<sup>10</sup> do Grupo de Pesquisas de Educação Física escolar (GPEF) da Universidade de São Paulo (USP), coordenado por Marcos Garcia Neira e o cocoordenado por Mário Luiz Ferrari Nunes. Além dos relatos de experiência produzidos pelos membros do grupo, o repositório concentra outras produções relacionadas ao currículo cultural: livros, vídeos, artigos, eventos, entre outros.

---

<sup>7</sup> Informam Neira e Nunes (2022a) que a noção de vida ora defendida não tem a ver com noções biológicas, mas, sim, políticas.

<sup>8</sup> Expressão mais ampla que insere autores herdeiros de Nietzsche, como Michel Foucault, Gilles Deleuze, Jean François Lyotard, Jacques Derrida, entre outros.

<sup>9</sup> Trato sobre essa noção de experiência de maneira mais aprofundada no Capítulo 4.

<sup>10</sup> Disponível em: [www.gpef.fe.usp.br](http://www.gpef.fe.usp.br)

Na introdução de uma de suas obras, Neira (2019) descreve como se deram as construções desses relatos de experiência. O autor conta que, em 2004, um grupo de professores(as) da Educação Básica se reunia frequentemente na Faculdade de Educação da USP para estudar e debater as teorias pós-críticas. Nessas reuniões, os participantes discutiam situações didáticas fundadas nas noções de cultura, linguagem, conhecimento, identidade e diferença ancoradas no pensamento pós-estruturalista (Neira, 2019). As atividades realizadas pelos(as) professores(as) eram documentadas em formato oral, escrito ou audiovisual e compartilhadas com o coletivo durante os encontros. Foi dessa maneira que, posteriormente, o repositório foi criado, concentrando todas as produções do GPEF.

O *site* apresenta 225 relatos de experiência escritos, sendo 18 deles referentes à Educação Infantil<sup>11</sup>. No canal do YouTube do GPEF existe uma *playlist* chamada “prática pedagógica”, que reúne 78 relatos de experiência em formato de vídeo, dos quais seis são sobre experiências na Educação Infantil; porém, quatro também estão disponíveis em formato escrito e dois não se apresentam versão textual. Percebe-se, portanto, que ainda há poucos relatos de experiência de professores(as) que trabalham com o currículo cultural na Educação Infantil. Além disso, são poucos os relatos de professores(as) especialistas da Educação Física que exercem o currículo cultural nessa etapa. Dos 18 relatos identificados, 5 (33,3%) foram realizados por professores(as) de Educação Física e 13 (66,6%) por pedagogas, dos quais 6 foram produzidos de modo colaborativo com um professor de Educação Física.

Além dos relatos de experiência, existem apenas duas pesquisas que tratam do encontro entre o currículo cultural e a Educação Infantil. A primeira é de Macedo (2010), realizada em uma creche situada em São Paulo com crianças de 2 a 3 anos, cujo objetivo foi analisar uma experiência pedagógica de Educação Física pautada por essa perspectiva curricular. A segunda é a pesquisa colaborativa desenvolvida por Duarte (2021), que teve como objetivos: compartilhar com a comunidade pedagógica de uma instituição de Educação Infantil conhecimentos sobre a perspectiva cultural da Educação Física; produzir com os praticantes do cotidiano da Educação Infantil experiências pedagógicas nessa perspectiva; descrever e analisar as experiências realizadas, considerando as narrativas dos participantes, docentes e crianças, produzidas durante e/ou a partir das intervenções; evidenciar pertinências, impertinências, potencialidades e fragilidades de um currículo cultural da Educação Física na Educação Infantil. Cabe dizer que parte dos relatos computados *supra* (6) decorreu dessa pesquisa colaborativa

---

<sup>11</sup> Todos os dados são de junho de 2025.

entre o pesquisador professor de Educação Física e pedagogas. Ademais, não há nenhuma pesquisa sobre o currículo cultural que leve em consideração os bebês.

Sendo assim, destaco a importância deste estudo, uma vez que o currículo cultural da Educação Física na Educação Infantil apresenta potencialidades tanto para dialogar com a BNCC quanto para tensionar seus pressupostos<sup>12</sup>. Além disso, pode contribuir para a formulação de uma concepção de infância própria do currículo cultural, fortalecendo suas bases epistemológicas.

O objetivo desta pesquisa foi compreender o modo como o currículo cultural da Educação Física é representado pelas pedagogas e/ou professores(as) de Educação Física na Educação Infantil, a fim de evidenciar os efeitos produzidos no encontro pedagógico entre docentes – práticas corporais – crianças e bebês. Nesse bojo, algumas perguntas fomentam o estudo: Como se dá o governo dos infantis pelos(as) docentes do currículo cultural? De que modo isso ocorre na prática pedagógica e o que isso produz? Esse modo de operar alinha-se à qual concepção de infância? Àquela que trata o corpo infantil como objeto de cuidado, controle e otimização, tomando os infantis como os desejados futuros adultos, como preveem as perspectivas psicobiológicas do esporte, do desenvolvimento motor, da psicomotricidade ou da saúde? Ou será que traz rastros das teorias críticas, que pensam a Educação Física como um espaço de emancipação e superação dos discursos de controle, ao questionar como as práticas corporais reproduzem normas que promovem as desigualdades sociais? Ou ainda, como coloca Larrosa (2002), será uma experiência? Ou um híbrido de concepções, como se vê na prática da Educação Física escolar (Nunes, 2011)? Ou algo ainda a ser inventado?

Para aprofundar essas questões, no capítulo denominado “(Des)roteiro” apresento os operadores metodológico e analítico, explicando o caminho trilhado pela pesquisa. Realizei entrevistas narrativas resignificadas no campo pós-estruturalista com cinco professores(as)<sup>13</sup>, que atuam na Educação Infantil sob a perspectiva do currículo cultural da Educação Física. As entrevistas foram efetuadas em dois momentos: no primeiro, que antecedeu a qualificação, os cinco participantes responderam às perguntas “De que maneira você teve contato com o currículo cultural da Educação Física? Como você o vê acontecendo em sua prática pedagógica na Educação Infantil?”; no segundo momento, quatro deles participaram novamente, agora

---

<sup>12</sup> Pensando aqui a política curricular não só como um documento a ser implementado, mas também que, ao se mover, também é movida não só pelos professores, mas também pelas crianças, pelos bebês e pelos outros agentes educacionais.

<sup>13</sup> Autorizado pelo Comitê de Ética. Número do parecer: 6.108.265.

respondendo à solicitação: “Narre detalhadamente uma aula ou momento em que você realizou tendo em vista o currículo cultural da Educação Física na Educação Infantil”.

A escolha pela entrevista narrativa se deu pela compreensão de que as narrativas são representações e, portanto, expressam uma possível verdade, uma perspectiva – situada em determinado espaço-tempo, contexto sócio-histórico e político (Hall, 2016). Considerei tais representações como práticas discursivas, mobilizando ferramentas conceituais produzidas por Michel Foucault, autor reconhecido por seus comentadores como alinhado ao campo pós-estrutural, e também as tecnologias de si, segundo as quais a verbalização ou o ato de narrar-se é uma técnica de si. Essas tecnologias permitem que os indivíduos – com auxílio de outros meios ou de si mesmo – operem sobre seus modos de ser e os transformem (Foucault, 2004).

Ainda nesse capítulo, descrevi o processo de transcrição e análise. Compreendi o discurso, em termos foucaultianos, como operador analítico, partindo da definição de discurso como um conjunto de enunciados sustentados pelas mesmas formações e organizações. O discurso coloca em jogo aquilo que é permitido dizer, o que pode ser considerado verdadeiro (ou falso) e, dessa maneira, compõe a ideia de formação discursiva.

A formação discursiva, segundo Foucault, apresenta como princípios a dispersão e a repartição dos enunciados, disseminando, em um campo de recorrência, o que pode e o que não pode ser dito, o que deve e o que não deve ser considerado, delimitando uma ordem e a posição dos sujeitos nessa ordem. Essas organizações discursivas produzem a ideia de um saber verdadeiro, o que pode implicar tanto em exercícios de poder e reconhecimento de si, por parte dos sujeitos, quanto processos de identificação entre uns e outros, uma vez que as significações ali presentes soam a eles familiares e fazem sentido.

Isso posto, tendo o objetivo e a metodologia desta pesquisa em vista, o capítulo seguinte, intitulado “Primeiro personagem: o currículo cultural”, buscou identificar as bases epistemológicas e os encaminhamentos didáticos dessa proposta. Foquei os encaminhamentos didáticos, considerando que o objetivo central da presente pesquisa foi compreender o modo como o currículo cultural da Educação Física é representado por pedagogas e professores(as) de Educação Física na Educação Infantil, e entendi que tais encaminhamentos são elementos estruturantes da prática pedagógica dos(as) professores(as).

Na sequência, apresento o capítulo “Segunda personagem: a Educação Infantil”. Nele, parto da compreensão de que a infância é uma invenção da modernidade ocidental, delineando um breve panorama das contribuições dos estudos foucaultianos sobre o tema, especialmente a partir dos conceitos de governamentalidade, biopolítica e disciplina, que

permitem compreender a infância como construção histórica e recusar definições fixas, naturalizadas e essencialistas. Em seguida, apresento a emergência da Educação Infantil na Europa e, posteriormente, no Brasil, destacando os marcadores sociais de identidade que configuram o sujeito infantil.

No segundo momento do capítulo, explico como a invenção da infância implicou a produção de múltiplos saberes sobre sua existência, gerando práticas discursivas e não discursivas que disciplinam e regulam os corpos infantis, profundamente inseridas no contexto escolar. Para exemplificar, analiso os discursos médico, pedagógico, psicológico, sociológico e filosófico.

Por fim, no capítulo “Encontros”, apresento a análise de dados desta pesquisa. Estructurei o capítulo em cinco seções: “Basquete”, “Crianças da caverna”, “Brincadeira de carrinho”, “Samba de morro” e “Lenda de Mani” – cada uma corresponde à narrativa de um professor(a) entrevistado(a). Tendo em vista o encontro pedagógico entre docentes-práticas corporais-crianças e bebês, percebe-se o currículo cultural como uma possível via para construir caminhos na Educação Infantil.

Dessa forma, as crianças e os bebês se tornam partes constitutivas do processo de constituir-se professor(a), pois os(as) professores(as) entrevistados(as) mostraram-se dispostos(as) e disponíveis para e com elas. Não apenas as consideram produtores de cultura, mas também permitem que produzam transformações em seus modos de agir docente, elaborando uma docência de dimensão estética, de invenção, de criação.

Mesmo que o punhado de água me tenha escapado tantas vezes – e assim sempre será –, ainda que ela tenha permanecido em minhas mãos por pouco tempo, há uma impossibilidade de narrar os efeitos íntimos. Todavia, a possibilidade de tocar a água, sentir o deslizamento e a temperatura nos dedos, nos milésimos de segundos com a mão imersa, entre tantas singularidades do vivido, experimentado, é aquilo que tento escrever nas próximas páginas.

## 2. (DES)ROTEIRO

Três de julho de dois mil e vinte três às dezoito horas e vinte minutos. Um quarto, uma mesa com tampo de vidro, um computador, um fone de ouvido, uma caneta preta, um caderno. Ligação do *google meet* já iniciada. Atenta para a entrada do primeiro sujeito na chamada, ao mesmo tempo em que retomo a pergunta inicial, anotada no caderno ao lado, como se eu já não tivesse olhado e lido ela mais tantas outras milhares de vezes. Dezoito horas e trinta minutos. Notificação de permissão de entrada do entrevistado na chamada. Um frio na barriga dividido entre a preocupação para a chamada não cair, não travar e/ou eu conseguir encaminhar a entrevista da melhor maneira possível e o alívio de que mais um passo da pesquisa estava sendo iniciado. A entrevista iniciou e me vi totalmente distraída com a dúvida de deixar ou não o meu microfone aberto. Decidi deixar. Os meus efeitos sonoros de vícios de linguagem, como “Hum” e “Aham” na chamada de vídeo, interrompiam instantaneamente a narrativa do entrevistado. Rapidamente desliguei o microfone. De repente, passaram-se quarenta e cinco minutos! Escolhi palavras finais ainda um tanto quanto desajeitadas. Desliguei. Fechei o computador. Larguei a caneta sobre o tampo de vidro. Olhei para a parede azul que fica atrás da mesa. Retornei meu olhar para as minhas anotações no caderno. Soltei o ar como se eu tivesse acabado de soltar algo muito pesado que eu estava carregando. Entendi que esta pesquisa deixou de ser minha e é um trabalho totalmente fundido ao encontro destas professoras que aceitaram o convite e compuseram esse coletivo (Anotações próprias, 2023).

Decidi descrever minha primeira entrevista com um dos(as) professores(as) que contribuíram para a produção dos dados desta pesquisa como maneira de iniciar este capítulo metodológico. Sem perder de vista o objetivo e a problemática deste trabalho, apresento as possíveis maneiras das montagens e desmontagens que deram corpo a esta pesquisa. Anuncio de antemão sobre a decisão de realizar como operador metodológico a entrevista narrativa ressignificada no campo de pesquisa pós-estruturalista com cinco professores(as) de Educação Infantil (pedagogas) e/ou professores(as) de Educação Física na Educação Infantil, que afirmaram atuar com a perspectiva do currículo cultural da Educação Física. Além disso, para o tratamento dos dados foi tomada como operadora de análise a noção de discurso em termos foucaultianos.

Ao decidir realizar a entrevista narrativa e, mais que isso, ancorada no campo de pesquisa pós-estruturalista pois, ao determinar o currículo cultural da Educação Física como objeto de investigação, estabeleço, também, uma tentativa de diálogo com o pós-estruturalismo), deparo-me com uma problemática desse referencial de não possuir um método recomendado ou dado *a priori* para pesquisar sobre o tema, muito menos um manual de como fazê-lo.

Este capítulo é organizado da seguinte maneira: no primeiro item, busco apresentar a entrevista narrativa como operador metodológico e seus processos; no segundo, apresento a ideia de discurso em termos foucaultianos como operador analítico e seus procedimentos.

## 2.1 Entrevista narrativa

Desde o início da elaboração do projeto desta pesquisa, existia uma vontade de ter como operador metodológico a entrevista narrativa. Feita a escolha desse procedimento, entendia que o que faria era algo muito simples: um encontro entre mim (entrevistadora/pesquisadora) e uma pessoa (entrevistado(a)/professor(a)). Essa ideia ilusória de “bate-papo” ignorava todo o rigor metodológico de uma pesquisa e desconhecia todo o cuidado do antes/durante/depois de uma entrevista.

Por isso, durante o processo de pensar e selecionar a metodologia da pesquisa, em um dos encontros de orientação, fui apresentada à entrevista narrativa e foi solicitado que eu estudasse e me aprofundasse sobre o assunto. Fui compreendendo que a entrevista narrativa se dá, de certa medida, quando uma pessoa (entrevistador(a)) solicita informações de outro grupo (entrevistados(as)) para conseguir dados sobre um problema (Gómez *et al.*, 1999), porém existe toda uma técnica rigorosa para tal movimento. Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 91), ao tratarem sobre a entrevista narrativa, afirmam:

Parece existir em todas as formas de vida humana uma necessidade de contar; contar histórias é uma forma elementar de comunicação humana e, independentemente do desempenho da linguagem estratificada, é uma capacidade universal. Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos, sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal.

Dessa maneira, comecei a entender que as entrevistas narrativas são, então, técnicas de gerar possíveis histórias. Dentro dessas minhas leituras, comecei a me entusiasmar com esse possível traçado metodológico, mas me questionava: Como fazê-las? Como é de fato realizar uma entrevista narrativa e produzir uma possível história? Sabe-se que uma pesquisa no campo pós-estruturalista incomoda-se com o “como fazer” protocolado. Todavia, inicialmente,

busquei encontrar uma estrutura do processo de realização das entrevistas narrativas e me deparei com a seguinte sistematização:

**Quadro 1** – Fases principais da entrevista narrativa

<b>Fases da entrevista narrativa</b>	<b>Regras para a entrevista</b>
Preparação	Exploração do campo Formulação de questões <i>exmanentes</i>
Iniciação	Formulação do tópico inicial para a narração Emprego de auxílios visuais (opcional)
Narração central	Não interromper Somente encorajamento não verbal ou para-linguístico para confirmar a narração Esperar para sinais de finalização (“coda”)
Fase de perguntas	Somente “que aconteceu, então?” Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes Não discutir sobre contradições Não fazer perguntas do tipo “por quê?” Ir de perguntas <i>exmanentes</i> para imanentes
Fala conclusiva	Parar de gravar São permitidas perguntas do tipo “por quê?” Fazer anotações imediatamente depois da entrevista

Fonte: Muylaert *et al.* (2014, p. 195).

Muylaert *et al.* (2014) explicam que as questões *exmanentes* apontadas são as questões da pesquisa, que, ao estudar, aproximar-se do tema, realizar a revisão de literatura e o aprofundamento do estudo, o pesquisador acaba por criá-las. Essas questões são transformadas em imanentes, o momento fundamental no processo de investigação, ou seja, utilizar as questões *exmanentes* na narração, porém adequando a linguagem do informante (Muylaert *et al.*, 2014).

Entendido isso, ou melhor, achava que tivesse entendido e, também, completamente entusiasmada com o tema de minha pesquisa, iniciei o primeiro momento do procedimento metodológico desta pesquisa: a elaboração das perguntas das entrevistas narrativas. Realizei um caminho muito ancorada no que Jovchelovitch e Bauer (2002) sugerem e elaborei as seguintes perguntas disparadoras para a entrevista com os(as) professores(as): De que maneira você teve o contato com o currículo cultural da Educação Física? Como você vê o currículo cultural da Educação Física acontecendo na sua prática pedagógica na Educação Infantil?

A elaboração destas perguntas ocorreu depois das leituras das produções sobre o currículo cultural da Educação Física, tanto os artigos/livros/teses/dissertações quanto os relatos de experiência. Todo esse material encontra-se disponível no *site* do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar (GPEF)<sup>14</sup> da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de São Paulo (USP).

Na introdução de uma de suas obras, Neira e Nunes (2022a) contam que, em 2004, um grupo de professores(as) da Educação Básica se reunia frequentemente na Faculdade de Educação da USP para estudar as teorias pós-críticas. Nessas reuniões, os participantes debatiam situações didáticas pautadas pelas noções de cultura, linguagem, conhecimento, identidade e diferença. As atividades realizadas pelos(as) professores(as) eram documentadas no formato de relatos orais, escritos ou, ainda, audiovisuais e compartilhadas com o coletivo durante as reuniões. Foi dessa maneira que, posteriormente, o *site* foi criado, a fim de concentrar todas as produções do GPEF.

Saliento que o *site* apresenta (na aba relatos) 225 relatos de experiência escritos, sendo 18 relatos com a Educação Infantil<sup>15</sup>. No canal do YouTube do GPEF, existe uma *playlist* chamada “prática pedagógica”, em que se encontram 78 relatos de experiência em formato de vídeo, dos quais 6 são relatos de experiência na Educação Infantil, porém destes 4 também são em formato escrito. Destaco que, para a elaboração das perguntas *exmanentes*, todos os relatos de experiência que ocorreram na Educação Infantil foram lidos.

Outro ponto identificado para a elaboração das perguntas foi o contato com a tese de Borges (2019), na qual o autor se debruçou sobre as manifestações da verdade presentes no currículo cultural da Educação Física, visitando as produções acadêmicas publicadas e as técnicas de manutenção do discurso, pautando-se pelos relatos de experiência. Entre alguns resultados de sua pesquisa, destaco a identificação do autor com uma intencionalidade desse currículo na não fixação de significados às práticas da cultura corporal, porém questiona uma rigorosidade aos agentes pedagógicos para atuarem dentro de uma ordem do discurso e, ainda, “devem estar em acordo com a ‘vontade de verdade’ desse dispositivo pedagógico, cuja formação discursiva remete a enunciados das teorizações curriculares críticas e pós-críticas” (Borges, 2019, p. 80).

Após o contato com essas informações, entendo que a primeira pergunta da entrevista – “De que maneira você teve o contato com o currículo cultural da Educação Física?”

---

<sup>14</sup> Disponível em: [www.gpef.fe.usp.br](http://www.gpef.fe.usp.br).

<sup>15</sup> Todos os dados são de junho de 2025.

– justifica-se exatamente pelo fato de identificar a posição que o(a) entrevistado(a) ocupa no campo discursivo da Educação Física. Já a segunda questão – “Como você vê o currículo cultural da Educação Física acontecendo na sua prática pedagógica na Educação Infantil?” – explica-se, pois a força dos relatos dos(as) entrevistados(as) sobre suas práticas pedagógicas e na dispersão dos discursos do currículo cultural é de tal ordem que faz apagar seu caráter ficcional, uma vez que as falas são representações de representações (Neira; Nunes, 2022). São textos cujas palavras e a organização de sua narrativa não só atendem a uma vontade de verdade, como mantêm abaixo da superfície do discurso os jogos de força que estabeleceram os critérios pelos quais os escritores-curriculistas selecionam o que querem e como querem comunicar a experiência pedagógica. Dessa maneira, considero as falas dos(a) professores(as) como uma enunciação do currículo cultural da Educação Física, da infância e da Educação Infantil, pois fazem parte da rede que faz circular os significados em uma dada ordem do discurso. Como dizem Neira e Nunes (2006; 2009; 2022a; 2022b), o currículo cultural da Educação Física é, de fato, aquilo que os(as) docentes produzem, escrevem, publicam, enfim, são eles(as) os(as) artistas dessa perspectiva e os(as) que fazem dispersar seus discursos.

Definidas as perguntas, iniciei o segundo momento dos procedimentos metodológicos: busquei professores(as) que atuavam na Educação Infantil tendo em vista o currículo cultural e, para tanto, fui em disciplinas da pós-graduação e grupos de estudos que tinham o currículo cultural como tema. Ainda não satisfeita, perguntei para docentes do ensino superior se conheciam alguém a partir desse critério. Após muitas procuras, muitas conversas e muitos “não conheço ninguém que está na Educação Infantil”, encontrei cinco professores(as), aos(às) quais realizei o convite para participar da pesquisa via *e-mail* e todos(as) aceitaram.

Os traços<sup>16</sup> dos sujeitos da pesquisa narrada por eles mesmos durante o encontro configuraram-se da seguinte maneira:

### Quadro 2 – Traços dos sujeitos dos encontros

Entrevistados(as)	Traços
-------------------	--------

<sup>16</sup> Para ser fiel ao referencial teórico pós-estrutural, uso o termo “traço” do sujeito, pois este não é uma característica fixa ou intrínseca, mas algo que emerge por meio das experiências, contextos e relações que os sujeitos tecem com o mundo. Esses traços são sempre sujeitos à mudança, uma vez que o sujeito é visto como múltiplo, fragmentado e instável, constituído e reconstituído por discursos e práticas.

Entrevistado(a) 1	Licenciada em Educação Física e atua como professora de Educação Física na Educação Infantil em uma rede privada de um município do estado Minas Gerais há pelo menos cinco anos.
Entrevistado(a) 2	Em 2019, iniciou sua trajetória como docente da educação básica, porém no momento da entrevista era seu primeiro ano como professor de Educação Física na Educação Infantil em uma rede pública em um município do estado de São Paulo.
Entrevistado(a) 3	Professor recém-formado em licenciatura na Educação Física, estava em sua primeira experiência docente e que ocorreu na Educação Infantil em uma rede pública de uma cidade do interior do estado de São Paulo.
Entrevistado(a) 4	Atua desde 2015 como pedagoga na Educação Infantil em uma rede pública em um município do estado de São Paulo; em 2019 foi coordenadora na mesma rede, mas em 2020 retomou como pedagoga na Educação Infantil.
Entrevistado(a) 5	Licenciada em Educação Física e, passados alguns anos exercendo a docência, decidiu realizar uma formação complementar denominada pedagogia para licenciados com duração de um ano. Sendo assim, apresenta a formação de licenciada em Educação Física e Pedagogia. Atua em uma rede pública em um município no interior do Estado de São Paulo com o cargo de pedagoga em uma creche.

Fonte: A autora.

Ademais, cabe dizer que os(as) cinco professores(as) atuam em municípios diferentes. Assim, definidos os cinco sujeitos, iniciei o terceiro momento: a realização das entrevistas. As entrevistas com essas perguntas foram executadas no primeiro semestre de 2023. Esse período foi marcado por: silêncios, vozes, rabiscos nos papéis, pensamentos. Muitos pensamentos vindos de maneira completamente desgovernada com um gesto de montagem e desmontagem, colagem e descolagem daquilo que era identificado, visto, lido, interpretado.

Encerrei todas as entrevistas e as transcrições (realizadas no segundo semestre de 2023), com a escrita do texto de qualificação. Finalizada a escrita uma semana antes do dia da qualificação, comecei minha preparação relendo mais uma vez as transcrições das entrevistas e percebi algo muito estranho que eu não conseguia nomeá-lo/explicá-lo. Lia, relia, lia mais um pouco e sentia que havia algo de estranho em minha postura como entrevistadora, mas até aquele determinado momento eu não conseguia perceber o que estava acontecendo.

Chegada à qualificação, (os)as professores(as) que compuseram a banca disseram suas considerações, sugestões, apontamentos, desapontamentos. Entre as falas, havia uma convergência de opinião sobre minha postura durante as entrevistas: fui uma pesquisadora em busca incessante de minha própria verdade sobre o tema. Não realizei uma pergunta inicial e permiti que o(a) entrevistado(a) narrasse da maneira que ele(a) achasse pertinente, eu fazia perguntas condicionando as respostas, na tentativa de escutar aquilo que eu esperava escutar.

Pois bem! A banca afirmou que eu não fiz uma entrevista narrativa e sugeriu, para tentar solucionar essa questão metodológica, que eu alterasse minha metodologia para entrevista semiestruturada. Isso posto, estudei o que seria uma entrevista semiestruturada e de que maneira ela poderia ajudar nessa minha postura de entrevistadora.

Flick (2009) explica que Scheele e Groeben (1988), em seu método de reconstrução de teorias subjetivas, criam a entrevista semiestruturada. O termo “teoria subjetiva” está relacionado, conforme o entendimento desses autores, ao fato de os(as) entrevistados(as) possuírem um complexo conhecimento sobre o aspecto a ser estudado. Tal conhecimento inclui suposições explícitas e imediatas, que acabam sendo reproduzidas pelos(as) entrevistados(as) de forma espontânea ao responderem uma pergunta aberta, sendo esta complementada com suposições implícitas. Na tentativa de articulá-las, é necessário que o(a) entrevistado(a) seja amparado(a) por apoios metodológicos, razão pela qual aqui são aplicados diversos tipos de questões. Essas questões são utilizadas para reconstruir a teoria subjetiva do(a) entrevistado(a) sobre o assunto em estudo. A entrevista é complementada por uma “técnica de disposição de estrutura”, e, ao aplicar essa técnica com os enunciados extraídos da entrevista anterior, estes são transformados em uma estrutura.

Flick (2009) apresenta um guia da entrevista semiestruturada, cujo método é constituído por três tipos de perguntas: inicia-se com uma questão aberta e, no decorrer da entrevista, ocorrem as perguntas controladas e encerra-se com uma questão confrontativa. Segundo o guia, a questão aberta é uma pergunta em que o(a) entrevistado(a) responde com base em seu conhecimento que “possui imediatamente na mão” (Flick, 2009, p. 149). As questões controladas acontecem conforme o andamento da entrevista, o(a) pesquisador(a) deve direcionar a entrevista a partir de perguntas referentes à literatura científica do tema de estudo e/ou das pressuposições teóricas elaboradas anteriormente. Por fim, as questões confrontativas são “as teorias e as relações apresentadas pelo(a) entrevistado(a) até aquele determinado ponto” (Flick, 2009, p. 149).

Após esse meu exercício e muitas conversas com o orientador, percebi que eu também não havia feito uma entrevista semiestruturada. Primeiro, obviamente, por não ter pensado de antemão tal técnica e por não ter me preparado para isso. Segundo, porque eu elaboro apenas uma pergunta inicial, e as outras perguntas que realizei ao longo das entrevistas foram acontecendo de forma completamente despreziosa, com a ânsia de que aparecesse nas narrativas algo que eu desejasse a partir de meu grande envolvimento com o tema.

Com esse problema em vista, entrevista narrativa *versus* entrevista semiestruturada, a banca examinadora da qualificação sugeriu, também, que eu fizesse uma segunda entrevista com os(as) professores(as). Logo, realizei esse quarto momento do processo metodológico. A decisão se justificou de dois modos: o primeiro foi para tentar alterar minha postura diante dos(as) entrevistados(as) para caracterizar melhor uma entrevista narrativa; o segundo, em face da problemática deste trabalho – “o que pode o encontro pedagógico do currículo cultural e a Educação Infantil?” –, está relacionado ao fato de a primeira entrevista ter apresentado muito poucos dados nas narrativas sobre a prática pedagógica em si, sobre o que acontecia nesse encontro dos(as) professores(as) com as crianças.

Diante desse contexto, elaboro o seguinte enunciado para a segunda entrevista: “Narre detalhadamente sobre alguma aula/momento que você realizou tendo em vista o currículo cultural da Educação Física na Educação Infantil”. Entrei novamente em contato com os(as) cinco professores(as) para saber da disponibilidade/interesse deles em participar de uma segunda entrevista para a pesquisa. Dos cinco professores, quatro participaram da segunda entrevista, pois infelizmente a entrevistada 1 (ver Quadro 2) apresentou um problema durante o processo de pesquisa e não pôde participar. Todavia, decidi manter sua narrativa da primeira entrevista, pois, embora não tivesse tantos detalhamentos sobre a prática pedagógica, ainda foi possível localizar vestígios sobre o encontro pedagógico do currículo cultural com a Educação Infantil.

Um fato muito interessante ocorreu na finalização da segunda entrevista, quando os(as) professores(as) enviaram fotos de suas práticas pedagógicas como forma de ilustrar aquilo que eles(as) haviam narrado. Ao me deparar com as fotos, elas causaram uma forte euforia nesse meu gesto de pesquisadora, pois elas potencializaram ainda mais as transformações que os encontros com aqueles(as) professores(as) já estavam me causando. Dessarte, achei interessante a utilização de algumas delas na escrita deste trabalho não como forma de analisá-las/interpretá-las, mas como um modo de mostrar que esse meu processo de análise sofreu interferência dessas fotos. Por essa razão, entrei em contato com o comitê de

ética e, como as fotos escolhidas não tinham os rostos das crianças, não foi preciso realizar outro Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TLCE), porém os professores assinaram um termo de autorização de uso de suas imagens, que foi arquivado com o TCLE.

Após descrever os quatro momentos do processo metodológico das entrevistas, entre leituras, escritos e respiros, considero que esta pesquisa tem como pressuposto a difícil tarefa de manter um diálogo com o campo teórico pós-estruturalista, o qual, conforme destacam Meyer e Paraíso (2012), não propõe um método prescritivo nem recomenda um conjunto fixo de procedimentos. Embora a técnica de entrevista narrativa possua uma estrutura de operação previamente delineada, sua utilização nesta pesquisa foi ressignificada a partir desse aporte teórico, deslocando-se de uma lógica de aplicação técnica para uma lógica inventiva e aberta à contingência. Assim, a produção e a análise de dados não se configuram como etapas lineares ou reguladas por protocolos, mas como ações entrelaçadas de criação, nas quais o próprio ato de narrar e de escutar se torna parte do processo de problematização e de produção de sentidos.

Com as entrevistas realizadas, iniciou-se o processo de transcrição e análises de dados. No próximo item, debruço-me sobre a explicação dessas etapas.

## **2.2 O discurso como operador analítico**

Como anunciei que a metodologia adotada foi entrevista narrativa ressignificada no campo pós-estruturalista, percebe-se que ênfase com frequência ter entendido a entrevista narrativa de forma “ressignificada”. Sinto a necessidade de marcar constantemente essa minha postura como pesquisadora, pois tentei (sabendo da difícil tarefa) me opor a uma ação protocolada com começo, meio e fim muito bem fixados e explanados de antemão. Digo “ressignificada” não para tentar descrever algo que contrapõe todas as técnicas estabelecidas e criadas sobre o gesto de entrevistar, nem para mostrar que “por detrás” de uma pesquisa existiu uma lógica que dá para ser deduzida e depois usada em outras pesquisas. Sendo assim, pensando que esta pesquisa apresenta o dificultoso anúncio de tracejar em meio a linhas do campo pós-estruturalista, a entrevista ressignificada parte da premissa de compreender a narrativa do(a) professor(a) como a) prática discursiva; e b) tecnologia de si.

Sobre a narrativa como prática discursiva, utilizo-me de algumas ferramentas conceituais acerca da temática produzidas por Michel Foucault, as quais se concentram, principalmente, em duas de suas obras, *A arqueologia do saber* e *A ordem do discurso*, pois nelas as noções de discurso, enunciado e formação discursiva são exaustivamente trabalhadas.

Na obra *A arqueologia do saber* – primeira edição no Brasil datada de 1986 –, Foucault apresenta um conceito importante para compreender o método arqueológico<sup>17</sup>, que é o enunciado. O autor se debruça sobre a discussão desse conceito no Capítulo III, intitulado “O enunciado e o arquivo”. Segundo Foucault (2012, p. 140-141), o enunciado caracteriza-se por:

[...] um referencial (que não é exatamente um fato, um estado de coisas, nem mesmo um objeto, mas um princípio de diferenciação); um sujeito (não a consciência que fala, não o autor da formação, mas uma posição que pode ser ocupada, sob certas condições, por indivíduos indiferentes); um campo associado (que não é o contexto real da formulação, a situação na qual foi articulada, mas um domínio de coexistência para outros enunciados); uma materialidade (que não é apenas a substância ou o suporte da articulação, mas um *status*, regras de transcrição, possibilidades de uso de reutilização).

Na continuidade da definição desse conceito, o filósofo francês o coloca em oposição aos conceitos de frase, proposição e ato de fala; além disso, faz uma relação de enunciado e língua. Segundo Foucault (2012), o enunciado não é uma proposição na medida em que dois enunciados diferentes podem ser, do ponto de vista lógico, iguais. O enunciado também não pode ser confundido com uma frase, na medida em que há enunciados que não são frases. O enunciado não é um ato de fala, visto que dentro de um ato de fala existe a possibilidade de ter mais de um enunciado. Ademais, o autor afirma que o enunciado não tem uma forma fixa, muito menos é imutável. Por isso, existe a relação do enunciado com a linguagem, pois ela é um conjunto de signos e é quem produz um sistema para a construção dos enunciados possíveis. Nessa linha, Foucault (2012, p. 105) explana que o enunciado

[...] é uma função de existência que pertence, exclusivamente, aos signos, e a partir da qual se pode decidir, em seguida, pela análise, ou intuição, se eles “fazem sentido” ou não, segundo que regra se sucedem ou se justapõem, de que são signos, e que espécie de ato se encontra realizado por sua formulação (oral ou escrita).

O que faz a frase, a proposição e o ato de fala se tornarem um enunciado é exatamente a função enunciativa: Quem fala?; De onde fala?; Por que fala?; Para quem se fala? (Gregolin, 2004). É a partir daí que entendemos, então, o discurso. Para Foucault (2012), o discurso é o ato de articular/manter ideias tanto nas palavras quanto nos gestos; tanto nos olhares quanto na escrita. Compreende-se o discurso como uma rede de enunciados, considerando-os instáveis por uma ordem do dizível definida no interior de jogos de poder.

---

<sup>17</sup> O método arqueológico não se envolve no sentido de verificar o que é verdadeiro e o que é falso. Em vez disso, Foucault (2012) trata do que é dito pelas ciências humanas como um “discurso objeto”, ou seja, uma teoria sobre o discurso.

Apresento dois exemplos, um da Educação Infantil e outro da Educação Física, para elucidar o conceito.

Imagine que, durante uma roda de conversa na Educação Infantil, a professora diz às crianças: “Vamos guardar os brinquedos porque já somos grandes e sabemos cuidar das nossas coisas”. À primeira vista, trata-se apenas de uma frase ou orientação cotidiana. No entanto, como enunciado, ela assume outra densidade: produz uma posição de sujeito (criança responsável), mobiliza um referencial (a noção de crescimento e maturidade como valor positivo), insere-se num campo associado (outros enunciados pedagógicos que articulam autonomia, disciplina e cidadania infantil) e se apoia em uma materialidade (o espaço da sala, a autoridade da professora, o tom de voz, o tempo da rotina escolar). Assim, o enunciado não apenas descreve uma ação. Ele constitui as crianças como sujeitos de determinada verdade escolar: ser “grande” é obedecer, organizar-se e corresponder a um ideal de responsabilidade.

Se observarmos uma aula em uma academia, é comum escutar os(as) professores(as) de Educação Física enaltecerem que, “para ter saúde, é preciso manter o corpo em movimento todos os dias” como uma recomendação corriqueira sobre hábitos saudáveis. Entretanto, como enunciado, essa frase opera uma função enunciativa que faz existir certo modo de compreender a saúde, o corpo e a atividade física. Seu referencial não é o fato empírico do movimento em si, e sim o princípio de diferenciação que separa corpos saudáveis e não saudáveis conforme sua adesão a uma norma de movimento contínuo. O sujeito que fala (o(a) professor(a) investido(a) da posição de saber biomédico e pedagógico) confere autoridade ao enunciado, que se associa a outros discursos sobre desempenho, prevenção e estilo de vida ativo. Sua materialidade se manifesta nas práticas corporais repetidas, nos aparelhos de ginástica, nos cartazes motivacionais, nas planilhas de treino etc., elementos que sustentam e reproduzem o enunciado. Como no exemplo anterior, o enunciado não apenas descreve uma ação, mas também constitui o corpo ativo como um corpo moralmente valorizado e biologicamente legítimo, situando a atividade física no interior de uma rede discursiva que produz modos de ser, viver e cuidar de si.

A obra *A ordem do discurso*<sup>18</sup> tem como intenção compreender o discurso não na tentativa de identificar sua origem ou, ainda, tentar explicar por que usamos o discurso, ou decifrar seus segredos. A aula propõe apresentar de que maneira o discurso se organiza e o que ele produz, quem está autorizado a dizer e quem não o está, o que pode ser dito, o que não pode,

---

<sup>18</sup> Retrata a publicação da aula de abertura proferida em 2 de dezembro de 1970 por Michel Foucault ao assumir a cátedra História do Sistema de Pensamento no Collège de France, renomada instituição de ensino e pesquisa parisiense, fundada em 1530.

de tal modo e em tal lugar. Não por menos, logo no início da obra, ele nos diz: “Mas o que há, enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde, afinal, está o perigo?” (Foucault, 2014a, p. 8).

Importante atentar que, ao pensar com esse autor, faz-se necessário abandonar a ideia de discurso como um agrupamento de signos, ou como significantes refletidos a certo conteúdo, com um significado oculto, escondido nos textos, invisíveis. Para Foucault (2014), o que se tem são enunciados e relações que o próprio discurso coloca em movimento.

Sendo assim, parto da definição do discurso como um conjunto de enunciados que se sustentam nas mesmas formações, mesmas ordens, mesmos campos de saberes, como o pedagógico, o psicológico, o biomédico, o sociocultural, o político e, nesse caso, o da Educação Infantil, o do currículo cultural, que produzem modos específicos de pensar, agir e dizer no interior de determinada época. O discurso compõe possibilidades de organização a ponto de permitir o dito, de dizer se é verdadeiro ou falso, se é ou não uma ciência.

Essa possibilidade de organização compõe, então, a noção de formação discursiva. Para Foucault (2008b), a formação discursiva compreende-se um conjunto de enunciados, que nunca é homogênea e, também, apresenta elementos de uma outra formação discursiva que a antecede, produzindo uma combinação de diferentes discursos. Segundo o filósofo, “não há enunciado que não suponha outros; não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistências [...]” (Foucault, 2008b, p. 112).

A formação discursiva tem como princípio geral “a dispersão e a repartição” dos enunciados. Ela dissemina, em um campo de recorrência do discurso, o que pode ser dito e o que não pode, o que deve e o que não deve ser considerado, delimitando uma ordem e, também, a posição dos sujeitos nessa ordem. Essas regras criadas pelo discurso produzem a ideia do saber verdadeiro, tanto possibilitando exercícios de poder de um reconhecimento de si por parte dos próprios sujeitos quanto promovendo um processo de identificação entre uns e outros, pois as significações ali presentes soam familiares e fazem sentido.

Nessa direção, é preciso que esteja lúcida a noção de que as formações discursivas produzem e colocam em circulação verdades sobre o mundo e as coisas ancoradas em saberes específicos que sustentam determinado campo. Quando ocorreram as entrevistas com os(as) docentes e eles(as), em determinado momento, citaram sua prática pedagógica ancorada na perspectiva do currículo cultural da Educação Física, devemos entender que esse sujeito obedece a um conjunto de regras estabelecidas historicamente, ao mesmo tempo que profere e contribui com a manutenção de uma verdade dentro dessa dinâmica de poder e saber. Essas

regras não constituem algo como o consciente ou o inconsciente nos termos psicanalíticos. Elas estão no discurso que governam aqueles que atuam nesse campo e o fazem dispersar (Foucault, 2012; 2014a; 2014b).

Por essa razão, ao me deparar com as narrativas dos(as) professores(as), propus-me ao árduo exercício de não tratar de compreendê-las como discursos propriamente verdadeiros, tampouco como a expressão de uma consciência unificada do sujeito docente. Há de se preocupar com os modos de como se sustentam e como funcionam esses jogos pela ação de manifestar pela narrativa a verdade. Essa verdade, aqui dita, não é sobre revelar algo ou alguma coisa do sujeito ou que faz parte dele; a verdade é considerada pela maneira como os jogos discursivos funcionam e permitem exercer o poder a ponto de conduzir o sujeito a determinados regimes de verdade que produzem um campo de possibilidades para ver-se, narrar-se e conduzir-se (Larrosa, 1994). Além disso, resalto que tais afirmações não são reputadas um ato de o sujeito estar se descobrindo, mas, sim, a ideia de que o sujeito é convidado a narrar a si mesmo a partir de discursos que o transpassam e exercem poder de várias formas, conduzindo suas condutas, produzindo experiências completamente singulares.

Nesse sentido, pensemos na segunda premissa: a narrativa como tecnologia de si. Para Foucault (2004, p. 323-324), a verbalização ou narrar-se é considerada uma técnica de si e as tecnologias de si que

[...] permitem aos indivíduos efetuar, por conta própria ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, conduta, ou qualquer forma de ser, obtendo assim uma transformação de si mesmos com o fim de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria ou imortalidade.

As tecnologias de si somente são possíveis de serem analisadas com um domínio de saberes e, também, com um conjunto de práticas normativas, ou seja, as tecnologias de si são mecanismos que colocam em jogo certas organizações do sujeito em relação a ele mesmo, capazes de produzir efeitos, resultando na maneira como se experimenta a vida como uma vida de si (Foucault, 2004).

Larrosa (1994, p. 28), ao se utilizar desse conceito de Foucault na Educação, afirma que o funcionamento do discurso é dependente “dos dispositivos materiais nos quais se produz, da estrutura e do funcionamento das práticas sociais nas quais se fala e se faz falar, e nas quais se fazem coisas com o que se diz e se faz dizer”. Dessa maneira, as máquinas discursivas delimitam o que o sujeito pode identificar em si mesmo e como, ao nomeá-lo, determina seus limites e contornos.

Nas práticas educacionais, é possível observar como situações narrativas se tornam instrumentos de subjetivação. Quando uma criança é convidada a contar “quem é”, “o que aprendeu” ou “como se comportou”, não está apenas relatando fatos, mas participando de um processo de constituição de si. A narrativa, mediada por dispositivos escolares como o portfólio, o diário de classe, a autoavaliação ou as falas em rodas de conversa, faz com que o sujeito aprenda a reconhecer-se, descrever-se e julgar-se dentro de um regime de verdade sobre o que é ser um “bom aluno”, isto é, um sujeito cooperativo, colaborador, atento, responsável etc., ou o seu oposto. Assim, narrar torna-se uma prática pela qual o sujeito se produz a si mesmo como sujeito educativo, inserido em uma rede discursiva que regula o dizível e o pensável sobre si.

Falar, dizer, dar nome, narrar, não é considerado um rastro pelo qual organizamos e damos ordem, assim como fazemos com álbuns de fotografia. Essas ações se relacionam com a recordação, que resultam em imaginação e composição e, também, uma habilidade narrativa. Narrar, nesta pesquisa, significa o falar como representação do que foi visto. O narrador leva para frente, apresenta o novo, ele expressa de maneira a exteriorizar a pista daquilo que ele viu e, de certa forma, ficou em sua memória (Larrosa, 1994).

Larrosa (1994) afirma que o narrar-se tem três elementos: o primeiro é que há uma divisão entre o eu do passado, como um rastro do que viu de si mesmo, e o eu que olha o rastro e o diz; o segundo é o fato de o dizer narrativo ser uma organização temporal, sendo o narrador o próprio dono dessa ordenação; o terceiro, a autonarração não pode ser realizada sem que o narrador não esteja pronto para prestar contas de si mesmo. Logo, o ato de narrar-se dos(as) professores(as) é uma maneira de tornar-se docente e compreender a narrativa dessa maneira, como tecnologia de si, permitindo-se o(a) docente dizer o verdadeiro de si para si mesmo(a) sobre o modo como ele(ela) se vê como docente, a partir daquilo que está produzido sobre esse tema e autorizado a dizer/narrar.

Nesse sentido, a escola também convoca o(a) professor(a) a narrar-se continuamente. Relatórios, portfólios de estágio, planos de ensino, registros reflexivos, reuniões pedagógicas e com as famílias funcionam como dispositivos discursivos que pedem que o docente diga de si: o que fez, o que aprendeu, como melhorou, o que pretende mudar. Esses relatos, longe de serem apenas instrumentos administrativos, operam como práticas de subjetivação, nas quais o(a) professor(a) aprende a reconhecer-se e a julgar-se sob determinadas normas do que é ser um “bom docente”, um professor reflexivo, inovador, crítico etc. A narrativa, assim, não apenas expressa a experiência, mas também produz modos de ser professor conforme as verdades pedagógicas vigentes.

Portanto, as práticas narrativas docentes podem ser compreendidas como parte de uma governamentalidade pedagógica, isto é, de uma maneira de conduzir as condutas e os modos de pensar de si e dos outros. Ao narrar-se, o(a) professor(a) aprende a governar-se segundo critérios de verdade produzidos pela instituição escolar e pelos discursos da formação docente, internalizando formas de vigilância e autoavaliação que sustentam a racionalidade moderna da educação.

Escutar os(as) professores(as) a partir do instrumento a que me propus não significa presumir que a linguagem (neste trabalho emitido por vozes que narrem a si) não é uma manifestação concreta, objetiva, exata da subjetividade.

[...] a narrativa não é o lugar de irrupção da subjetividade, da experiência de si, mas a modalidade discursiva que estabelece tanto a posição do sujeito que fala (o narrador) quanto as regras de sua própria inserção no interior de uma trama (o personagem) (Larrosa, 1994, p. 70).

Nesta pesquisa, a entrevista narrativa busca fazer falar as produções de si que emergem no(a) docente a partir do encontro entre o currículo cultural da Educação Física e as práticas discursivas da Educação Infantil. Tendo em vista esses elementos, parti para a realização das transcrições e de suas respectivas análises.

As transcrições das primeiras entrevistas ocorreram no segundo semestre de 2023, utilizando um quadro com duas colunas: a primeira, identificando quem falava (entrevistadora e entrevistado(a)) e a outra coluna a descrição da fala, colocando em parênteses momentos de silêncio, movimentos das mãos e movimentos da cabeça. Igualmente se fez após a segunda entrevista, as transcrições foram realizadas em maio/junho de 2025 e foram organizadas da mesma maneira.

Após as transcrições, realizei a leitura e mais uma escuta das entrevistas. Nesse momento, ideias, pensamentos e possibilidades de análises eram anotados em um caderno sem nenhuma informação organizada/estruturada. Esse processo foi repetido pelo menos mais duas vezes, buscando perceber pistas e vestígios que produzissem elementos para pensar a problemática desta pesquisa: “O que pode o encontro pedagógico do currículo cultural com a Educação Infantil?”

Vale ressaltar que as etapas de análise e problematização não antecederam o contato com os dados empíricos; o que ocorreu foi um efeito inventivo do resultado do encontro entre a pesquisadora e o material de investigação. Isso posto, com objetivo e operador metodológicos

definidos, considerando o campo pós-estruturalista, decido escolher um operador analítico para me auxiliar nesse processo.

Por fim, organizei o capítulo de análise de dados, denominado “O encontro”, em cinco itens, cada qual correspondendo às narrativas de cada professor(a) entrevistado(a). Os títulos “Basquete”, “Crianças das cavernas”, “Brincadeiras de carrinho”, “Samba de morro” e “Lenda de Mani” se referem às práticas pedagógicas contadas pelos(as) próprios(as) professores(as). Por fim, antes de seguir para o capítulo de análise, os próximos capítulos estabelecem os dois personagens do encontro pedagógico: o primeiro a ser apresentado é o currículo cultural da Educação Física e, para tanto, utilizo-me de suas bases epistemológicas; o segunda a ser apresentado é a Educação Infantil, a partir de suas tecnologias de governo da infância.

### 3. PRIMEIRO PERSONAGEM: CURRÍCULO CULTURAL

Após o momento introdutório e metodológico deste trabalho e tendo em vista a problemática “Quais as possibilidades do encontro pedagógico entre o currículo cultural da Educação Física e a Educação Infantil?”, nas próximas páginas, debruço-me sobre o currículo cultural da Educação Física. Pretendo apresentá-lo a partir de um exercício de escrita pelo qual identifico a sustentação das bases epistemológicas dos encaminhamentos didáticos dessa teoria pedagógica, haja vista que são elas as orientadoras para a construção didática representada pelos(as) professores(as) em suas práticas pedagógicas e traduzida em suas narrativas.

Compreendo, a partir de Silva (1999), que uma teoria pedagógica é, também, uma teoria de currículo. Dessa maneira, teoria curricular é um conjunto de argumentos que sustentam certa forma de organizar a experiência escolar, a partir de fundamentos científicos (Silva, 2007). O currículo cultural da Educação Física situa-se na teoria curricular pós-crítica (Neira; Nunes, 2006; 2009; 2022a; 2022b), e refiro-me ao termo “pós-crítico”<sup>19</sup> ancorada principalmente em Silva (1999), Lopes e Macedo (2011) e Lopes (2013), os quais o definem como uma perspectiva curricular desvinculada aos paradigmas educacionais modernos e que levam em consideração as noções universais de sujeito, conhecimento, poder e verdade.

Como marco simbólico, pode-se dizer que foi somente a partir de 2004 que a Educação Física debruçou-se sobre as teorias pós-críticas<sup>20</sup>, inicialmente articuladas pelos professores Marcos Garcia Neira e Mário Luiz Ferrari Nunes, porém hoje apresentam uma vasta produção e muitos outros autores. O currículo cultural é considerado uma proposta-aposta da Educação Física escolar, o qual afirma que possibilita identificar, interpretar e experienciar as diferentes maneiras pelas quais as práticas corporais acontecem na sociedade e, ainda, toda a potência cultural apresentada por ela. Os autores localizam as bases epistemológicas desse currículo em muitas noções conceituais de autores como Foucault, Hall, Derrida, que contribuíram para a formulação das denominadas teorias pós-críticas do currículo, pois afirmam que a proposta compõe um amplo campo de saberes produzidos a partir de teóricos comumente identificados com a “virada linguística” (Neira; Nunes, 2009; Neira; Nunes, 2022a).

---

<sup>19</sup> Silva (1999) organiza as teorias curriculares em tradicional, crítica e pós-crítica, todavia, como o capítulo pretende pensar no currículo cultural e este está vinculado às teorias pós-críticas de currículo, não vou me debruçar sobre essas outras teorias.

<sup>20</sup> Consideram-se as teorias curriculares da Educação Física: a desenvolvimentista (Tani *et al.*, 1998), a psicomotora (Freire, 1989; Mattos; Neira, 2002), a educação para a saúde (Guedes, 1999; Mattos; Neira, 2000), a crítica (Soares *et al.*, 1992; Kunz, 1994) e a pós-crítica, neste caso, o currículo cultural.

O processo pedagógico desse currículo da Educação Física conta com os encaminhamentos didáticos: mapeamento, leitura e significação dos discursos das práticas corporais, vivência, ressignificação, aprofundamento, ampliação, registro e avaliação. Além disso, apresentam os modos de agenciamentos docentes, que são os princípios ético-políticos: reconhecimento da cultura corporal dos estudantes, articulação com o projeto político da escola, justiça curricular, descolonização do currículo, evitamento do daltonismo cultural, enunciação dos saberes discentes e a ancoragem social dos conhecimentos<sup>21</sup>, todos eles incitados, mobilizados e comprometidos com a afirmação da diferença. No entanto, neste capítulo, não pretendo explicá-los de forma minuciosa, pois isso já é feito de maneira brilhante em livros, teses, dissertações e artigos<sup>22</sup>.

Isso posto, inicio explicando que para o currículo cultural tematizar é o conjunto de encaminhamentos didático-metodológicos que acontecem no momento do tratamento pedagógico das práticas corporais. A tematização compõe e produz todo o encontro entre professor(a), aluno(a) e a prática corporal. Propõe-se que, ao tematizar, o(a) docente apresente e problematize as verdades que emergem nas práticas corporais e não busque a universalização e a naturalização delas (Santos; Neira, 2022).

Embora a noção de tematização seja apresentada por Neira e Nunes (2009), é Santos (2016) quem se debruça sobre ela em sua tese de doutorado e a torna mais bem explicada. O autor teve por objetivo identificar e analisar, com um grupo de professores(as) que atuavam com o currículo cultural da Educação Física, como os(as) eles(elas) tecem as ações didáticas de tematização e como a problematização<sup>23</sup> produz essa tessitura. Em 2019, Santos e Neira publicaram um artigo na *Revista Pro-Posições*, cujos objetivos foram a compreensão da tematização e a problematização no currículo cultural.

Essa noção de tema do currículo cultural da Educação Física emerge a partir da concepção de temas geradores de Paulo Freire, mas, ao mesmo tempo, dele se afasta ao se aproximar das ideias pós-estruturalistas. Por essa razão, o currículo cultural leva em consideração a ressignificação do termo proposta por Corazza (1997), que, a partir do pensamento foucaultiano e dos estudos culturais, cria a noção dos “temas culturais” (Santos, 2016). Segundo Corazza (1997, p. 126-127), temas culturais são formas de planejar com tensões

---

<sup>21</sup> Na literatura do currículo cultural, não há consenso acerca desses princípios. Nunes (2018) explana que reconhecer a cultura corporal dos estudantes refere-se à identidade como algo fixo e propõe afirmar a diferença em seu lugar. Sem entrar nessa seara, opto por colocar o que está posto na literatura por vários autores.

<sup>22</sup> Como em Neira; Nunes, 2009; Neira; Nunes, 2022a; Nunes *et al.*, 2021; Müller, 2016; Santos, 2016; Santos; Neira, 2022; Nunes, 2016a; Nunes, 2018.

<sup>23</sup> Explico esse conceito neste capítulo, nas próximas páginas.

e suspeitas e está em relação com uma “[...] rede de saberes-poderes, integrante de um particular regime de verdade, reconhecendo (quando pode) sua ânsia de controle e buscando (sempre) conjurar as verdades que ela mesmo ajudou a conjurar”. Além disso, Corazza (1997) afirma que os temas culturais inoculam os conhecimentos subjugados no contexto escolar, que, segundo Foucault (1993), são denominados “saberes da gente”. Nesse sentido, entende-se o porquê de o currículo cultural não só apresentar as diversas verdades de várias vertentes sobre as práticas corporais, mas também de questioná-las, duvidá-las, colocá-las em xeque, produzir outras e continuar problematizando.

Outro ponto destacado pelos autores sobre a tematização é que o conhecimento<sup>24</sup> deve ser tratado de forma rizomática, e não verticalizada. Essa visão rizomática de conhecimento não define começo, meio e fim das situações didáticas, mas se dá a partir de linhas que vão sendo desenhadas e/ou redesenhadas pela forma de construir os modos de perceber e significar o mundo, que as próprias aulas vão suscitando. Por esse motivo, a proposta não apresenta um protocolo a seguir, muito menos alguma progressão de sequência de atividades que devem obrigatoriamente ser observadas (Neira; Nunes, 2022a). Nos escritos sobre o currículo cultural, fica nítida a necessidade do planejamento, organização e criação de atividades pelos(as) professores(as), porém o trajeto completo não existe de maneira antecipada no início da tematização. O caminho é traçado pelos desvios que o próprio acontecimento<sup>25</sup> aula produz.

No *site* do grupo de pesquisas em Educação Física escolar da USP, encontram-se vários exemplos de tematização do currículo cultural da Educação Física, presentes em alguns relatos de experiência na Educação Infantil, como: Ferreira (2017), o tênis; Silva (2017), o boxe; Masella (2018), o samba, e (2021), o *parkour*; Hamburguer (2020), o jongo, entre outros.

Percebe-se que, à medida que apresentei sobre a tematização, acabei por citar o termo: “problematização”. Isso ocorre, pois, esses encaminhamentos estão interligados e o currículo cultural da Educação Física adota a problematização como forma de dar a costura à tematização. Digo costura porque a problematização nesse currículo é uma atitude filosófica que vê como problema aquilo que é aceito como verdade. Por isso, esse currículo problematiza

---

<sup>24</sup> Nos escritos do currículo cultural, os autores Neira e Nunes (2006; 2009; 2022a; 2022b) compreendem a ideia de conhecimento a partir de conceitos foucaultianos, pois o filósofo se preocupou com as regras e práticas que produzem e afirmativas significativas a ponto de controlar o discurso em diferentes momentos históricos. Foucault (2014a) afirma que o discurso é um conjunto de enunciados que permitem o funcionamento da linguagem, por isso o discurso representa o conhecimento de determinado tema e em determinado contexto histórico, ou seja, o discurso produz o conhecimento por meio da linguagem.

<sup>25</sup> Entende-se acontecimento a partir dos moldes da genealogia nietzschiana. Foucault (2010) afirma que é nesse jogo de regras, de discursos que determinam uma cultura, a emergência e o desaparecimento de enunciados, que se estabelece a existência de acontecimentos e de coisas.

o que passa despercebido, desnaturalizando as representações inerentes às práticas corporais e permitindo outras possibilidades e, até mesmo, criações (Santos, 2016). A ideia é que a problematização auxilie no processo da construção de uma tematização.

A problematização também é muito trabalhada por Santos (2016) em sua tese e em seu artigo com Neira (Santos; Neira, 2019). Além disso, assim como acontece na tematização, o termo problematização perpassa suas bases epistemológicas nos conceitos de Paulo Freire, quando desconfia das certezas epistemológicas dos conhecimentos anunciados pelo discurso científico, afirmando que ele não é neutro, tampouco universal. Freire trata da possibilidade de constituir uma consciência coerente e centrada no sujeito, pois reconhece que todo saber é situado e pode servir à dominação. Freire propõe, em vez disso, um diálogo entre saber científico e saber popular, orientado pela libertação dos sujeitos e pela leitura crítica do mundo.

Sem desconsiderar o diálogo proposto por Freire, Santos e Neira (2022) afirmam que as bases epistemológicas para compreender a problematização estão principalmente na ideia de desconstrução de Derrida (1999). Para esse autor, a desconstrução assume que todo texto é coerente dentro de sua lógica, porém esta é fundamentada por uma condição de existência de oposição hierárquica. Portanto, o currículo cultural acrescenta novos elementos para sua teorização, e a problematização passa a ser compreendida como um processo de negociação de sentidos, pelo qual a condição hierárquica privilegiada inicial com que o sujeito atribui significado a um signo poderá ser substituída, mediante o diálogo, por outra.

Compreende-se, então, a problematização como um processo em que ocorre disputa de sentidos, “pelo qual a condição hierárquica privilegiada inicial com que o sujeito atribui significado a um signo poderá ser substituída, mediante o diálogo, por outra” (Santos; Neira 2022, p. 91). As problematizações que emergem nas aulas são “agenciadas pelos encontros entre todos os envolvidos e as múltiplas linguagens que envolvem as práticas pedagógicas e as corporais, o corpo dos sujeitos com suas histórias e seus afetos, ocasionando uma multiplicidade de encontro de forças” (Santos; Nunes, 2022, p. 82).

Para exemplificar a problematização, o relato de Ferreira (2017) nos mostra que, a partir dos questionamentos e posicionamentos feitos pelas crianças sobre as práticas corporais, a docente vai construindo a tematização do tênis. Em um momento específico, a professora cita a afirmação de uma criança, à qual diz ser impossível uma criança jogar tênis e, nesse sentido, ela prepara situações didáticas como forma de possibilitar a desconstrução desse “texto”, e construir, por meio de vivências, outras representações desse tema. Outro exemplo está presente no relato de Masella e Duarte (2018). Ao tematizarem o futebol, as meninas da turma, em

determinado momento no início da aula, começaram a dizer “futebol, não!”, e os meninos diziam “futebol, sim!”. A partir disso, os docentes decidiram problematizar as verdades instituídas sobre quem pode praticar o futebol. Para tanto, chamaram uma mulher árbitra de futebol, que também pratica futebol, para conversar com as crianças para que elas acessassem outras representações sobre o futebol.

Percebe-se que a problematização é no currículo cultural a atitude de desnaturalizar as práticas corporais, seus códigos, regras e valores. Afirmar isso é identificar que esse currículo tenta produzir um sujeito capaz de criar tensionamentos e possíveis mudanças no contexto em que atua, seja na aula, na prática corporal, na escola, na comunidade (Neira; Nunes, 2022a). Segundo os autores, as intencionalidades e os encaminhamentos didáticos desse currículo estão ligados à abertura às mudanças na maneira que vemos/narramos/observamos as práticas corporais e de seus praticantes, e com isso asseveram: “Eis as potencialidades do currículo cultural enquanto proposta aposta para a produção de outras formas de fazer, ver e dizer a respeito de si, das práticas corporais e seus praticantes” (Neira; Nunes, 2022a, p. 34).

Após me debruçar sobre a tematização e a problematização nesse currículo, vou introduzir a compreensão do encaminhamento didático denominado mapeamento. Cito esse encaminhamento de início, porque o termo mapeamento nos dá a sensação de início de um possível caminho, porém, como nos explicam Neira e Nunes (2022b), ele não se dá apenas nos primeiros encontros da tematização como maneira de identificar os saberes dos(das) estudantes, mas é também a composição das pistas de caminhos possíveis ao longo de toda a tematização para se compor uma construção produzida pelo encontro de discentes, docentes e a prática corporal. Para os autores, mapear é produzir um território composto por linhas, e são essas linhas as responsáveis por traçarem um possível mapa do território.

Neira e Nunes (2022b, p. 111) sustentam que o mapeamento no currículo cultural é uma “arte de produzir mapas, uma cartografia”. Identifica-se que o mapeamento se sustenta nem uma noção ressignificada de cartografia de Deleuze e Guattari (2011). É bom reforçar que os autores franceses não estão falando de cartografia e mapas no sentido geográfico literal (ainda que a metáfora venha daí). A cartografia, para eles, é uma maneira de pensar, de pesquisar e de escrever, que se opõe a formas fixas e hierárquicas de conhecimento. Os autores se dedicam a essa ideia na introdução do volume 1 da obra *Mil Platôs*. Segundo os autores:

O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se

desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação (Deleuze; Guattari, 2011, p. 21).

Para Deleuze e Guattari (2011), o pensamento não é uma árvore (com raiz, tronco e ramos), mas um rizoma: uma rede subterrânea de múltiplas conexões.

O mapa é a forma do pensamento rizomático, isto é, ele não tem centro nem hierarquia; não parte de uma origem; não se destina a reproduzir o mundo, mas a criar realidades possíveis. O mapa é, portanto, um modo de pensamento em ato. Ele acompanha o movimento do real e se transforma com ele.

O mapeamento no currículo cultural ainda encontra a presença do pensamento de Michel Foucault. Neira e Nunes (2022b) também entendem o mapeamento como uma análise das formações discursivas e dos jogos de poder que atravessam as práticas corporais. Com Foucault, o mapeamento no currículo cultural busca tornar visíveis os discursos que produzem verdades sobre o corpo, para que, na sequência, o currículo possa problematizá-los e elaborar novos sentidos.

No currículo cultural, o mapeamento é entendido como um processo investigativo, ético e político, no qual professores e estudantes identificam, descrevem e problematizam os sentidos e significados das práticas corporais que atravessam seus contextos socioculturais. Mapear, nesse sentido, não é levantar dados nem representar uma realidade estática, e sim acompanhar e intervir nos fluxos e jogos de força da cultura, discursos e experiências que configuram o universo dos sujeitos escolares. O mapeamento, portanto, não se limita ao ponto de partida da tematização, mas atravessa todo o processo de escrita e reescrita curricular, funcionando como movimento contínuo de leitura, interpretação e reinvenção dos sentidos produzidos na tematização.

Na tentativa de exemplificar, identifico em dois relatos de experiência que julgo demonstrarem de maneira interessante tal encaminhamento. O primeiro relato que trago é o dos professores Signorelli e Duarte (2019), que, ao iniciarem a tematização sobre dança, colocam várias músicas e vídeos (de diferentes artistas e estilos) para as crianças dançarem. Entretanto, após vivenciarem algumas danças, depois de muitos momentos, de repente, uma criança disse que sabia dançar frevo e que tinha uma sombrinha de frevo. Nos dias seguintes, essa criança que comentou sobre o frevo levou a sombrinha para a escola e até aquele momento o frevo não havia aparecido nas atividades anteriores. A partir desse acontecimento, as professoras decidiram, então, tematizar o frevo. São momentos como esse que fazem o percurso do mapa se constituir e a tematização tomar outro rumo e significando a prática corporal a ser estudada. O segundo exemplo é referente ao relato dos professores Masella e Duarte (2018) que, ao

proporem a ação de vivenciar o futebol, perguntaram às crianças como elas se organizaram e elas responderam: “é só dividir em dois times e jogar”. Ao jogarem, apareceram diversas questões e os professores conduziram a tematização a partir dessas significações e ressignificações dadas pelos alunos. Para tanto, os professores levaram vídeos e as crianças conheceram algumas regras do futebol para que as questões anteriores fossem compreendidas.

Em ambos os relatos, identifica-se que o mapeamento ocorreu em todos os momentos narrados, pois todas as crianças vivenciaram várias possibilidades de adentrar em uma cultura corporal, significá-la, representá-la e ressignificá-la em uma constante transformação do vir a ser da prática corporal estudada e, dessa maneira, produzir pontos possíveis que desenhem o mapa da tematização.

Neira e Nunes (2022b) enfatizam que, no mapeamento, trazer essas multiplicidades de coisas auxilia na identificação do despercebido do cotidiano e considera-se tal ação fundamental, pois o objetivo desse currículo é produzir um sujeito capaz de estar aberto a transformações das práticas corporais, dos seus praticantes e de si mesmo no encontro pedagógico. Sendo assim, para o currículo cultural da Educação Física, mapear é um – e/ou mais de um – momento(s) preciso(s) em que os(as) docentes tomam ou são tomados por uma direção e, em um belo dia... ou num triste dia... ou num dia indiferente..., acontece uma possibilidade de caminhar por outras veredas. Tanto os(as) alunos(as) quanto os(as) professores(as) são cartógrafos desse mapa e produzem um plano de estudo, de aula e elaboram/reelaboram um traçado da vivência do acontecimento aula.

Nessa proposta pedagógica, essa vivência é tão plural quão singular. Plural porque são incontáveis. Singular porque nunca são/serão as mesmas para os sujeitos. O currículo cultural da Educação Física toma a vivência, também, como um encaminhamento didático, mas não o anuncia como um currículo promotor de vivência, até porque a ideia de vivência defendida vai totalmente em contraposição a isso.

Os autores que se debruçaram sobre a vivência foram Nunes, Silva, Boscarior e Neira (2021), quando, em conjunto publicaram um artigo também na revista *Pro-Posições*, em 2021. Em que pese a vivência aparecer desde as primeiras obras, foi recentemente que esse encaminhamento ganhou mais densidade e rigor teórico, como as próprias produções nos mostram isso.

Nunes *et al.* (2021; 2022) nos mostram que as bases epistemológicas desse encaminhamento estão pautadas pela filosofia de Nietzsche. Segundo os autores, pode-se encontrar a respeito de vivência em diversas produções de Nietzsche (2005; 2009, 2012; 2016).

Em seus escritos, Nietzsche afirma que a vivência não é racionalizada, ou seja, a partir do momento que nos deparamos com questionamentos como “o que foi?” e “o que poderia ser?”, distanciamos-nos da vivência – se é que ela pode ser identificável. Dessa maneira, Nietzsche apresenta a ideia de vivência como um contraconceito da razão, como um convite às incertezas que nos deslocam do pensamento objetivo e seguro, daí porque aquilo que é sentido de forma significativa em uma vivência jamais será capturado pela racionalidade. Nietzsche (2016, p. 88) indaga: “[...] o que são, então, nossas vivências? São muito mais aquilo que nelas pomos do que o que nelas se acha! Ou deveríamos até dizer que nelas não se acha nada? Que viver é inventar?”.

Vale ressaltar que Nunes *et al.* (2021) ressaltam que a vivência tem total relação com a noção de experiência foucaultiana, pois a vivência tem como objetivo produzir uma experiência de si interessante a cada sujeito. Experiência de si emerge nas possibilidades de exercício do sujeito diante do estabelecido (política/poder e ciência/saberes), daquilo que é proibido, ou desejado, ou permitido, por isso a utilização do “si” surge com a palavra “experiência”, visto que é um trabalho do sujeito sobre ele mesmo diante das verdades (e não só do conhecimento) e imposições (não apenas do Estado) (Foucault, 2014).

Dessarte, o currículo cultural anuncia que o(a) docente deve proporcionar possibilidades de vivenciar brincadeiras, esportes, lutas, ginásticas, entre outras práticas corporais. Essa vivência dita pelos autores foge da ideia do “ensinar a fazer” ou ainda “alcançar padrão de movimento” ou “adquirir habilidades” no gesto/movimento, pois isso é cair em uma armadilha de se distanciar da vivência entendida por Nietzsche. O encaminhamento vivência é muito difícil de ilustrá-lo nos relatos de experiência, haja vista que está nesse lugar da não racionalização e da experiência de si. Todavia, considero um trecho do relato de experiência de Masella e Duarte (2018, p. 4) que nos faz pensar sobre a vivência no currículo cultural:

A próxima atividade foi jogar futebol na quadra da escola. Perguntamos às crianças como preferiam se organizar. Animadas, responderam que era só dividir os times e jogar. Iniciado o jogo, foi um tal de corre, puxa, cai, todo mundo em cima da bola, cai, levanta, chora, reclama, chuta, grita, empurra, chuta novamente, corre-corre atrás da bola...

Nesse trecho, é possível identificar que os docentes propõem às crianças jogar o futebol por ele mesmo. Não se preocuparem com os gestos técnicos, muito menos com a organização hegemônica do que se entende por futebol – arrisco-me a afirmar com um pensamento enviesado pelas etapas do desenvolvimento motor que, se preocupassem com isso, não estariam se arriscando à prática de futebol para crianças de 4 e 5 anos. Dessa forma, ao

proporem uma vivência de futebol, as crianças se deparam com as verdades sobre o futebol que o subjetivam e o fazem significá-lo dessa maneira (exemplo: a divisão de dois times), ao iniciar o jogo, o que ocorre é um aceite e recusa das crianças sobre aquilo que foi dito acerca da prática corporal, produzindo outros modos de vivenciá-lo. Por isso, o encontro crianças-docentes-prática corporal proporcionou essa vivência narrada que definitivamente não está associada à ideia dominante do que é jogar futebol.

Depois de me debruçar sobre o encaminhamento didático vivência, parto para me adentrar no encaminhamento leitura e significação dos discursos sobre as práticas corporais e seus praticantes. Segundo Nunes (2016b), a leitura dos mais variados códigos de comunicação possibilita a significação das práticas corporais e, também, pela leitura que os(as) alunos(as) conseguem perceber as disputas de poder da própria cultura existente nas práticas tematizadas. Logo, não basta vivenciar a prática corporal sem localizar a maneira como foram construídas suas significações, pois, ao realizar a vivência por si só, corre-se um grande risco de contribuir com a manutenção das relações desiguais do mundo dos(as) alunos(as) (Neira; Nunes, 2022a) ou tornar-se mais um “rola-bola” ou “aula livre”, infelizmente presente em muitas aulas do componente.

O encaminhamento didático denominado leitura e significação dos discursos das práticas corporais emerge nos escritos de Neira e Nunes (2006) e também em Neira e Nunes (2009), todavia foi pouco aprofundado. Posteriormente, Nunes (2016b), ao debater sobre a Educação Física na área das linguagens, trata acerca dos discursos que produzem as práticas corporais. Neira e Nunes (2021) publicam um capítulo na obra *Linguagens na Educação Física escolar: diferentes formas de ler o mundo*, no qual se dedicam à ideia de representação, que também dialoga com a ideia desse encaminhamento didático. Por fim, Neira e Nunes (2022a) escrevem um capítulo denominado “Currículo cultural, linguagem, códigos e representação” por uma obra organizada por eles mesmos, a qual apresenta um pouco do que já haviam produzido nos encontros anteriores.

Neira e Nunes (2022a) e Nunes (2016b) sustentam epistemologicamente esse encaminhamento em um dos principais autores dos estudos culturais: o crítico literário jamaicano Stuart Hall. Por mais redundante que pareça, é necessário afirmar, com Neira e Nunes (2006, 2009, 2022a), que o currículo cultural tem em sua centralidade a cultura das práticas corporais, sendo a cultura entendida por Hall (1997) como um campo de disputa de significados. Hall (2016) explica que o significado de um signo (o elemento básico da comunicação) não é uma essência que traz consigo uma identidade que lhe é própria/originária,

ou seja, a identidade se estabelece em meio a relações de poder e assim dá sentido à representação.

Para Hall (2016), a representação é completamente influenciada pela cultura e ela é o modo como usamos a linguagem para dizer algo significativo sobre as coisas, sejam elas materiais ou imateriais. Por isso, é na cultura que aprendemos o que as coisas significam e/ou representam! Isso não se dá apenas por palavras escritas/faladas, mas também por outras formas de linguagem: imagens, sons, gestualidades, entre outras. Dessa luta pelo controle do que venha a ser a realidade decorrem processos de exclusão e de reconhecimento dos sujeitos, grupos e – aquilo que mais importa quando tratamos do currículo cultural – das práticas corporais, de seus praticantes, de seu sistema simbólico, enfim, da cultura corporal.

Em um trecho de um relato de experiência do currículo cultural que ocorreu na Educação Infantil encontramos a seguinte ação didática: “Para o encontro seguinte planejamos a leitura de imagens de diferentes lutas, selecionamos várias imagens de pessoas lutando, cuidamos para que em nossa seleção de imagens houvesse diferentes corpos representados” (Godoy; Duarte, 2019, p. 3). Assim, nesse momento, a docente e o docente oferecem a possibilidade de ler e significar com os(as) alunos(as) os códigos que compõem a cultura da prática corporal tematizada, neste caso, as lutas.

Neira e Nunes (2022a) defendem firmemente que um currículo que permite aos(às) professores(as) e alunos(as) uma leitura mais densa dos códigos, sistemas de representação e discursos presentes nas práticas corporais pode, além de propiciar a produção de novos códigos, novas representações, novos significados para as práticas corporais, impactar o modo como nos percebemos, nos vemos, nos governamos em cada momento e local.

Partindo desses pressupostos, cito o próximo encaminhamento denominado resignificação. Ele é tratado inicialmente por Neira e Nunes (2006), posteriormente é um pouco mais detalhado em Neira e Nunes (2009b). No entanto, em 2021, Silva Júnior, em sua dissertação, identifica a ausência de estudos mais aprofundados de alguns encaminhamentos didáticos do currículo cultural da Educação Física, entre eles a resignificação e, por essa razão, objetivou ampliar a conceitualização da resignificação na prática docente e nas vivências discentes. Além dessa pesquisa, Silva Júnior e Nunes, em 2023, publicaram dois artigos nas revistas *Movimento* e *Linhas*, respectivamente, nos quais também apresentaram esse debate.

Segundo os autores, a resignificação ocorre quando os(as) alunos(as) conseguem perceber, a partir da leitura dos códigos das práticas corporais, que as representações não são fixas, muito menos imutáveis e, nesse sentido, transformam/mudam/criam outras possibilidades

de significar, conseqüentemente, vivenciar a prática corporal tematizada. Assim, quando os sujeitos vivenciam, leem e interpretam a prática corporal, acabam se confrontando com seus próprios saberes – trazidos de certos ambientes, por colegas, docentes, familiares, entre outros – e promovendo o dissenso, abrindo espaços para negociações de sentido e, por conseguinte, engendrando outra forma de narrar/ver/ler/vivenciar o tema estudado.

Penso que a ressignificação pareça ser uma ramificação da significação. Não há ressignificação sem a leitura de códigos, conseqüentemente, sem significação. Nesse contexto, as bases epistemológicas desses encaminhamentos acabam sendo muito próximas. Como já mencionado, compreendemos, com Hall (1997), que a cultura é sempre uma disputa de um significado e que ela não é fixa. Logo, se não existe um significado do que é isso ou é aquilo, há possibilidades de (re)estabelecer outras formas de significar o que já lhe foi apresentado.

Ao se debruçar sobre a ressignificação, Silva Júnior (2021) utiliza-se dos conceitos de resistência e contraconduta de Foucault (1979; 2008b) como forma de sustentação para esse encaminhamento. Para o filósofo, governar – produzir poder – significa conduzir as condutas do outro e/ou de si mesmo. No entanto, caso haja uma negação dessa conduta, Foucault (1979) denomina isso de resistência e, mais, se após a negação existir a proposta de outra possibilidade de conduta/outra ação, o autor denomina de contraconduta (Foucault, 2008b). Para Foucault (2008b), a resistência ao poder não está fora do poder, ela está completamente ligada a ele, daí por que as possibilidades de resistência deixam de lado a ideia do bom ou ruim e começam a considerar quais as condições de existência para tal conduta. Sendo assim, Silva Júnior (2021) afirma que a ressignificação nada mais é do que uma resistência seguida de uma contraconduta. Na tentativa de ilustrar, trago mais um trecho de um relato de experiência:

Destacamos a participação de pessoas com deficiência e pensamos com as crianças como a Giovanna, uma criança com deficiência múltipla e usuária de cadeira de rodas, poderia participar do nosso futebol. No início, as crianças chegaram a dizer que não era possível ela jogar, depois lembraram de um dos vídeos onde havia pessoas jogando em cadeiras de rodas e propuseram ajudar a Giovanna empurrando a cadeira e fazendo uma proteção para colocar na cadeira (Masella; Duarte, 2018, p. 7).

Nesse excerto, é possível perceber a ressignificação, pois nota-se que surgiram, por meio de criações, por parte das crianças, outras formas de vivenciar o futebol, provenientes da negação à participação de Giovanna na vivência do tema estudado. Dessa forma, parece-me que esse acontecimento é uma boa explicação do encaminhamento que estamos tratando neste momento, pois as crianças que negavam a presença de Giovanna na tematização do futebol como

um ato de resistência agiram na contraconduta, isto é, criaram outras possibilidades de realizá-la e ressignificaram o futebol.

Dessa maneira, parto para adentrar nos encaminhamentos denominados ampliação e aprofundamento do currículo cultural da Educação Física e afirmo serem de grande importância para disponibilizarem aos estudantes outras chaves de leitura da prática corporal a ponto de promover uma mudança da forma de representarem brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas, seus participantes, possibilitando outras maneiras de produzi-las, dizê-las. A ampliação proporciona a validação de saberes que na maioria das vezes não são considerados no currículo escolar; por sua vez, o aprofundamento está ligado ao estudo das condições de existência da prática corporal tematizada.

As bases epistemológicas que sustentam ambos os encaminhamentos são esmiuçados por Neira e Nunes (2022a) e, por isso, aqui faço uma abordagem mais panorâmica, levando em consideração as leituras não só desses autores, mas também em Foucault, pois, segundo Neira e Nunes (2022a), a ampliação e o aprofundamento são pautados pela arqueologia e pela genealogia do filósofo Michel Foucault.

No caso da ampliação, sua sustentação está na ideia de saberes sujeitados apresentada por Foucault na primeira aula do curso “Em defesa da sociedade”. Foucault indica dois pontos para a explicação do “saber sujeitado”: o primeiro ele afirma que esses saberes são “conteúdos históricos que foram sepultados, mascarados em coerência funcionais ou em sistematizações formais” (Foucault, 2005, p. 11); o segundo é entender o saber sujeitado como aqueles saberes desqualificados, não conceituais, distantes da ciência. Assim, pautar-se por essa ideia de “saber sujeitado” trazida pelo filósofo para pensar o currículo cultural da Educação Física é entender a ampliação como o acesso à multiplicidade de saberes além dos técnico-científicos hegemônicos comumente apresentados pela escola/Educação Física. De certo modo, esse encaminhamento é responsável pela insurreição de tais saberes. Na tentativa de exemplificar, tomando cuidado para não se tornar um protocolo de como se faz o currículo cultural, pensemos com um relato de experiência do currículo cultural ocorrido na Educação Infantil:

Em momento algum procurei me colocar como fonte de conhecimento sobre o jongo e, ao invés disso, buscamos saber mais por diversas fontes: pelos conhecimentos das pessoas à nossa volta, pela internet, pela música, pela literatura, por uma revista científica, por um documentário e então, o mais importante, por uma jongueira. Aquela que vive o jongo e é herdeira de sua ancestralidade e espiritualidade (Hamburger, 2021, p. 129).

Nesse trecho do relato de experiência da docente Hamburger (2021), identifica-se que, ao tematizar o Jongo, a professora se debruça sobre conhecimentos científicos, porém não só! Explora também o saber não científico, o saber sujeito, que é apresentado pela jongueira Aninha para conversar com as crianças e demonstrar outras maneiras de ler e vivenciar a prática corporal estudada naquele momento. Essa ação pode talvez propiciar aos alunos e às alunas uma ampliação das representações da prática tematizada que nesse caso é o jongo.

Por sua vez, o encaminhamento aprofundamento também se sustenta nas ferramentas conceituais do Foucault e é pautado por “uma atitude arqueológica referenciada na arqueologia do saber e na genealogia do poder, como apresentou Michel Foucault” (Neira; Nunes, 2022a, p. 157). Para compreender essas ferramentas de sustentação desse encaminhamento, divido minha explicação em dois momentos.

O primeiro momento é pensar na arqueologia, tratada nas obras do filósofo francês *A arqueologia do saber* e *A ordem do discurso*. Ao recorrer à arqueologia, é necessário levar em consideração que em toda sociedade a produção de discurso é controlada, definida, organizada e redistribuída por vários aspectos que têm por função tramar seus poderes. Não dá para dizer tudo a qualquer circunstância, qualquer coisa e a qualquer um. O que pode ser dito ou não dito é introjetado pelas instituições, capazes de produzir as regras gerais de cada discurso. É importante atentar que, ao pensar com esse autor, faz-se necessário abandonar a ideia de discurso como um agrupamento de signos, ou como significantes refletidos a certo conteúdo, com um significado oculto, escondido nos textos, invisíveis. Para Foucault (2014a), o que se tem são enunciados e relações que o próprio discurso coloca em movimento e o discurso compõe possibilidades de organização a ponto de permitir o dito, de dizer se é verdadeiro ou falso, se é ou não uma ciência.

Sendo assim, levar em consideração essa base epistemológica que sustenta um dos encaminhamentos do currículo cultural da Educação Física é se atentar às maneiras como a prática corporal é dita e não dita e como seus discursos produzem formas e identidades fixas e essencialistas. Por isso, no encaminhamento aprofundamento é necessário, na ação didática, não só identificar as formações discursivas, mas também problematizá-las para movimentar pensar/ver/narrar de diversas outras maneiras sem o juízo do certo/errado, verdadeiro/falso, bom/ruim.

O segundo momento é pensar na genealogia e esse tema é trabalhado em um texto de Michel Foucault denominado “Nietzsche, a genealogia, a história”, presente na obra *Microfísica do poder*, uma coletânea de textos organizados por um de seus comentadores no

Brasil, na qual o pensador francês emprega a Nietzsche sua efetuação de uma história genealógica. Segundo Foucault (1979, p. 97), a genealogia é uma ação para libertar a posição passiva da dominação de saberes históricos, ou seja, entender que o saber histórico não é “um discurso teórico, unitário, formal e científico” (). Sendo assim, é por meio da genealogia que se tenta entender a construção dos modos singulares de ser dos sujeitos, objetos e, também, as práticas corporais.

Na tentativa, novamente, de exemplificar o encaminhamento aprofundamento, retomemos o relato de experiência da docente Hamburger (2021). Após a ida da jogueira Aninha, de vivências do jongo, de pesquisas no *google* sobre a prática corporal, entre outras ações didáticas a professora decidiu levar para as crianças uma notícia de revista cujo título era “Jongo, avô do samba”, e preparou cartões com as principais imagens trazidas na revista. Ela descreve:

As informações apresentadas nessa atividade, além de trazerem novas informações, conferiram sentido a muitas coisas que haviam visto e vivido sobre o jongo e também durante o trabalho sobre Clementina de Jesus. Por exemplo, ao lerem o cartão que dizia “Os africanos e as africanas escravizados/as vindos de regiões como Angola e Congo que desembarcaram no Rio de Janeiro e São Paulo trouxeram consigo a cultura da Roda de Jongo”, as crianças puderam associar essa informação à história da vinda das/os africanas/os para o Brasil que lhes foi contada pela turma Dandara (Hamburger, 2021, p. 158).

Esse trecho do relato retrata muito bem o aprofundamento, pois nessa atividade a professora buscou se preocupar com o entendimento da emergência de existência das práticas corporais estudadas. Outro ponto para realçar é que essa parte do relato mostra que colocar o currículo cultural da Educação Física em prática não é relativizar os saberes, ou então negar os conhecimentos científicos. Muito pelo contrário! Principalmente estes últimos dois encaminhamentos citados demonstram que o currículo cultural embarca no entendimento de que o conhecimento não está dissociado das singularidades dos acontecimentos, bem como das disputas de poder que por inúmeros fatores favorecem ou desfavorecem determinados saberes das práticas corporais (Neira; Nunes, 2022a).

Chega-se ao último encaminhamento didático tratado neste capítulo – obviamente não menos importante por ser tratado ao final, que é a avaliação. Esse encaminhamento foi abordado, primeiramente, por Escudero (2011), em sua dissertação de mestrado e, posteriormente, aprofundado em Müller (2016), também em sua dissertação de mestrado. Esses

mesmos autores publicaram um artigo cada um em parceria com Neira, na revista *Estudos em Avaliação Educacional*, também voltado para esse tema.

A avaliação no currículo cultural da Educação Física se sustenta epistemologicamente na escrita autopoética (Escudero; Neira, 2011). Os autores utilizam dos biólogos Maturana e Varela (2001) o conceito de autopoiese, que significa que os seres humanos são seres autoprodutores, ou seja, são sistemas autônomos, que se auto-organizam e se autorregulam ao interagirem com o meio, em vez de serem controlados externamente. Escudero e Neira (2011), ao pensarem no sistema educacional especificadamente na Educação Física, tratam de forma metafórica esse conceito e pensam que a escrita autopoética compreende-se que tanto os(as) professores(as) quanto os(as) alunos(as) são sujeitos autopoéticos capazes de se autoproduzirem no gesto educacional. Dessa maneira, a avaliação é entendida não só como uma ação do(a) docente com o(a) aluno(a), mas também o contrário.

Compreende-se, assim, que a escrita autopoética produzida pelos(as) docentes e seus(suas) alunos(as) deve ser realizada tendo em vista diferentes relações, a partir de atividades, vivências, investigações, trabalhos em grupos que, segundo os autores, já são ações corriqueiras em outras propostas curriculares, porém não feitas de modo linear. Dessarte, a avaliação a partir da escrita autopoética abre possibilidades para outras interpretações e se afasta de encerramentos e/ou conclusões fixadas.

Escudero e Neira (2011) e Müller e Neira (2022) apontam que um procedimento avaliativo do currículo cultural é o registro sistemático das ações didáticas. Segundo esses autores, o registro tem sido considerado tanto para auxiliar as possibilidades de caminhar no transcorrer das aulas quanto para realizar uma avaliação após encerrar alguma tematização ou durante ela. O registro é um recurso da avaliação e pode funcionar, também, como forma de comunicar para a sociedade o que se fez na tematização. Os autores afirmam que o registro é feito constantemente, e tal característica merece destaque, pois é a que indica o distanciamento dos modelos avaliativos de mera verificação de aprendizagens alcançadas pelos(as) estudantes ao final ou mesmo no transcorrer dos estudos, produzindo classificações e exclusões. Sendo assim, o registro no currículo cultural da Educação Física promove ao(à) professor(a) um olhar atento não só para o final da tematização, mas também para todo o processo de construção da tematização.

O registro nada mais é do que, por exemplo, no relato da Hamburger (2021), as crianças desenharem o que estão vivenciando, ou então, no relato de Signorelli com Duarte (2019), as fotos e os vídeos das crianças realizando as atividades didáticas e/ou as anotações

feitas por Masella e Duarte (2018) das falas das crianças. Estes são apenas alguns exemplos de registros que vão compor o material de consulta do professor ou da professora a fim de que possa avaliar suas ações e repensar o seu planejamento em qualquer momento. Assim, ao mesmo tempo que o(a) professor(a) realiza as ações de registros, ele(ela) avalia o trabalho de tematização que está sendo realizado por ele(ela) mesmo(a) (Müller; Neira, 2022).

Tendo em vista os encaminhamentos didáticos do currículo cultural da Educação Física e suas bases epistemológicas, percebe-se que o currículo cultural da Educação Física anuncia viabilizar a seus sujeitos a produção de modos de subjetivação que favoreçam a criação de outra forma de existência. Considerando-se a problemática deste trabalho, que é pensar as possibilidades do encontro do currículo cultural com a Educação Infantil, no próximo capítulo trato da infância e de suas tecnologias de governo.

#### 4. SEGUNDA PERSONAGEM: EDUCAÇÃO INFANTIL

Após expor as bases epistemológicas dos encaminhamentos didáticos metodológicos do currículo cultural da Educação Física e, também, tendo em vista que me propus a estudar as possibilidades do encontro desse currículo com a Educação Infantil, entendo que neste momento é de extrema importância apresentar a Educação Infantil, visando às tecnologias de governo da infância.

Pode parecer estranho querer apresentar a Educação Infantil e, conseqüentemente, a infância, haja vista que tratamos dela corriqueiramente de maneira muito naturalizada em nosso cotidiano. Recordo-me de minha primeira experiência docente de Educação Física, em 2017 – que, completamente ao acaso, foi na Educação Infantil, na qual obviamente existiam inúmeras incertezas e inseguranças daquele local inteiramente novo de que eu me ocupava. Embora houvesse dificuldades e estranhamentos com as crianças pequenas durante as aulas que ministrei, identifiquei inúmeras vezes pensamentos como: “Essa criança chuta bem, vai ser jogadora de futebol!”, “Essa será dançarina, com certeza!”, “Esse desenho dessa criança significa que ela quer ser jogadora de vôlei”. São exemplos de representações, isto é, de modos de pensar, dizer sobre/com as crianças, que interpelavam posições discursivas de sujeito que tanto eu como muitas colegas assumíamos e dispersávamos essas afirmações. Como professora da Educação Infantil e naquele momento, ainda distante dos estudos sobre infância, narrar sobre/por elas, sobre desejos, vontades, formas de existir no mundo eram ações rotineiras e despercebidas.

Passados alguns anos e após alguns estudos sobre a infância, há outro momento que marcou minha trajetória acadêmica, pois, novamente, deparei-me – agora com um pouco mais de facilidade de identificar – com a naturalidade no trato quando o assunto é a infância. Em 2024, participei do Programa de Estágio Docente (PED) em uma disciplina denominada Educação Física Escolar na Educação Infantil ofertada pela Faculdade de Educação Física da Unicamp, a professora responsável pela disciplina iniciou os encontros indagando os(as) alunos(as) sobre o que eles entendiam por infância. Os(as) alunos(as), rapidamente, de prontidão, sem ao menos dar tempo de a professora finalizar a pergunta, começaram a responder em uma entonação de obviedade. Um dizia, o outro completava. Uma começava e, sem terminar, alguém também dizia outra coisa. Por mais que tenha sido um amontoado de vozes, as respostas se assemelhavam muito. Não havia discordância entre os(as) discentes, e entre tantas afirmações trago alguns exemplos: “a infância é uma etapa da vida” (ou, até “a melhor

etapa da vida”); “a infância é um espaço de muita dependência”; “precisa de muito cuidado”; e “a infância é um momento pela qual as crianças vão progressivamente conquistando uma autonomia”.

Essas representações acerca da infância são frequentemente encontradas tanto em ambientes educacionais específicos quanto em outros: família, jurídicos, mídia, medicina etc. Por mais que pareçam ser significações comuns e estar completamente naturalizadas, a infância nem todas as vezes foi tratada dessa forma e nem sempre a Educação Infantil existiu, tampouco da maneira como é hoje.

Por isso, neste capítulo, para apresentar a Educação Infantil, inicio este capítulo trazendo o pressuposto de que a infância como comumente tratamos é fruto de uma invenção da modernidade ocidental. A escrita se inicia com um pequeno recorte das produções dos estudos foucaultianos acerca da infância, nos quais são centrais os conceitos de governamentalidade, biopolítica e disciplina como ferramentas para designar a infância em sua construção histórica como categoria das ciências do homem, negando-a como uma definição estática, natural e essencialista, ou, ainda, como uma categoria que surge como fruto do desenvolvimento dessa modernidade. Ao assim compreendê-la, abordo a emergência da Educação Infantil na Europa e, em seguida, no Brasil e seus marcadores sociais de identidade como forma de orientar e produzir o sujeito infantil. Feito isso, parto para o segundo momento do capítulo, no qual trago a ideia de que, com a invenção da infância, ela acaba sendo atravessada por inúmeros saberes sobre sua existência e que estes saberes produzem práticas discursivas<sup>26</sup> e não discursivas que governam/regulam seus corpos e estão imersas no âmbito da Educação Infantil. Para exemplificar tal questão, escolho permear o discurso médico, pedagógico, psicológico, sociológico e filosófico.

A emergência<sup>27</sup> da infância se relaciona com as transformações socioculturais ocorridas na Europa no século XIV e fim do século XVI. Novos fenômenos políticos, econômicos, demográficos (por exemplo, o fim do regime feudal, as revoluções científicas, religiosas, burguesas e industrial, o aumento da população urbana e a expansão colonial) ocorreram, fazendo com que outro *ethos* de vida fosse produzido: o da modernidade ocidental<sup>28</sup>. Por efeito, outras formas de governo das populações são produzidas.

---

<sup>26</sup> Discurso aqui compreendido da mesma maneira que foi tratado no capítulo de metodologia e orienta esta tese.

<sup>27</sup> Utilizo a palavra “emerge,” assim como Gondra (2010) e Abramowicz (2018), pois a palavra emergência afasta a sensação de uma origem/essencialismo do assunto e aproxima da ideia de que em determinado momento a infância começa a ser percebida, vista, falada.

<sup>28</sup> Entende-se a modernidade neste texto, a partir da releitura de Immanuel Kant feita por Foucault (2008b). O filósofo afirma que a modernidade é uma atitude (centrada na subjetividade) feita por qualquer sujeito histórico

Com o aumento da população, gerou-se a necessidade de pensar em outras formas de governo. Michel Foucault, em seu curso *Segurança, território e população* (2008b), criou o termo governamentalidade como ferramenta para tratar o problema da razão do Estado e suas formas de governo e o utiliza para explicar o impacto dessas transformações ocorridas a partir do século XVI, na Europa ocidental. Segundo Foucault (2008b, p. 143-144), a governamentalidade é:

[...] o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por “governamentalidade” entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de “governo” sobre todos os outros – soberanias, disciplina – e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por “governamentalidade”, creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco “governamentalizado”.

Mais adiante, outros estudos de Foucault (1993, p. 208-209) acrescentaram a essa noção de governamentalidade a ideia do governo de si:

Parece-me que, se quisermos analisar a genealogia do sujeito nas sociedades ocidentais, temos de levar em conta não apenas as técnicas de dominação, mas também as técnicas do eu. Digamos que se tem de levar em conta a interação entre estes dois tipos de técnicas, os pontos em que as tecnologias de dominação dos indivíduos uns sobre os outros recorrem a processos pelos quais o indivíduo age sobre si próprio e, em contrapartida, os pontos em que as técnicas do eu são integradas em estruturas de coerção.

Sendo assim, com essas movimentações nos mecanismos de poder no Ocidente, Foucault (1988) afirma que o século XVIII foi marcado por dar ênfase a esses mecanismos na tentativa de governar a vida humana. Dessa maneira, Foucault (2008b) apresenta uma tecnologia de poder denominada biopolítica,<sup>29</sup> a qual está centrada na gestão da vida dos

---

que consiga diagnosticar seu momento e o quadro que o envolve e, também, tenha condição de atuar sobre as circunstâncias e sobre o presente.

<sup>29</sup> O conceito de biopolítica é citado pela primeira vez por Foucault em uma palestra proferida no Rio de Janeiro denominada “O nascimento da medicina social”. No entanto, foi na publicação de sua obra *História da sexualidade: a vontade de saber* (1988) e, depois, com os cursos *Em defesa da sociedade* (2000), e *Nascimento da biopolítica* (2008a), que Foucault aprofunda o conceito.

sujeitos em conjunto como espécie, a população. A biopolítica é entendida por fazer a vida e seus mecanismos serem introduzidos nos cálculos explícitos do Estado, produzindo relações de poder-saber capaz de transformar a vida, ou seja, o Estado precisa promover e regular a vida dos indivíduos mediante uma série de processos de fatores que controlam e regulam para que a vida, a espécie humana, esteja sempre protegida.

Se a modernidade ocidental produz um novo *ethos* de vida, surge a necessidade de criar formas de controle da população. Nesse contexto, inclui-se a população infantil. Não se pode desconsiderar, com base nas pesquisas e análises de Ariès (1986),<sup>30</sup> que afirma que a partir do século XVI as crianças passaram a ser reconhecidas e consideradas parte da sociedade. Conseqüentemente, elas se tornaram alvos de medidas em massa para garantir a proteção de suas vidas, ou seja, intensificaram-se os saberes, por exemplo, “taxas de reprodução, fecundidade, nascimentos e mortalidade infantil [...], à higiene pública (doenças infantis – natureza, extensão, duração e intensidade) e ao urbanismo (planejamento das cidades, tendo em vista a população infantil, os equipamentos urbanos – definição, localização e funcionamento)” (Gondra, 2010, p. 208).

Esses saberes produzem uma relação muito específica com as crianças. Tentarei exemplificar: no documentário denominado “A invenção da infância” (Sulzbach, 2000), que tive a oportunidade de assisti-lo algumas vezes, bem no início dele aparecem cenas de mulheres dizendo: “eu tenho 28 filhos, tenho 7 vivos, aliás, tenho 6 vivos”, “tive 15, morreram 2”, “pequenino morreram 7”. Quando me deparo com esse momento do filme, instantaneamente sinto uma tristeza e uma revolta com o descaso de falta de políticas públicas em prol de deixar morrer as crianças pobres. Essa sensação se dá – e não só – por sermos produzidos em meio a uma sociedade que, ao compreender a infância como parte da população, há de se produzir maneiras de protegê-las, deixá-las viver e por isso tanta indignação ao ver a naturalidade das mulheres comentarem dessa forma sobre seus filhos,<sup>31</sup> pois percebe-se que a biopolítica não é para todos e torna matáveis os que não são considerados. Vale destacar que esse exemplo demonstra que a biopolítica instaura o racismo de Estado, que é o que permite e autoriza o

---

<sup>30</sup> Atenta-se ao fato de que existem muitas críticas ao trabalho desse autor, entre elas a de “negligenciar a história das mudanças nas convenções de representação” e “subestimar as funções ou os usos das imagens” (Abramowicz *et al.*, 2011, p. 264). Todavia, também se compreende que os estudos dele serviram para um grande conjunto de produções sobre as imagens das crianças, tornando-se muito marcante para os estudos de infância e, por isso, utilizo-o neste texto.

<sup>31</sup> No documentário, essa cena é utilizada para debater, também, as diferenças de infâncias de classe social e toda a problemática ao redor disso. Uso o exemplo da cena dessas mulheres para discutir a questão das biopolíticas para a população infantil, mas gostaria de enfatizar que nas páginas seguintes retomo o debate sobre as infâncias em diferentes contextos sociais.

Estado a matar ou a deixar morrer, faz viver algumas e deixa morrer as outras – as pobres, as negras.

Dessa maneira, a biopolítica acaba por significar a promoção da vida coletiva, pois é preciso governar os indivíduos para que se promova a vida em nome da defesa da sociedade. Outro ponto a se destacar, um exemplo latente sobre as produções da biopolítica, é que nesse contexto pelo qual o paradigma biológico determina fortemente o controle e o comportamento da população, a medicina ganha força e a educação dos corpos torna-se um princípio de controle para a organização social (Foucault, 1979). Aqui, então, emerge a Educação Física como parte da educação integral do indivíduo, a partir de discursos médico-científicos e que têm os métodos ginásticos como fundamentos para sua prática pedagógica (Soares, 1996).

Se Foucault (2008b) trata da questão da governamentalidade para se referir ao conjunto de técnicas que atuam na população, em sua obra *Vigiar e punir* (2013), o filósofo apresenta a emergência das técnicas de poder centradas no sujeito, que denomina de poder disciplinar. O filósofo explica que

[...] esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar ‘disciplinas’. Muitos processos disciplinares existem há muito tempo: nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também. Mas as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação. Diferentes da escravidão, pois não fundamentam numa relação de apropriação dos corpos; é até a elegância da disciplina dispensar essa relação custosa e violenta, obtendo efeitos de utilidade pelo menos igualmente grandes (Foucault, 2013, p. 133).

Dessarte, a disciplina se relaciona aos jogos de poder, uma vez que a disciplina compõe um conjunto de técnicas pelas quais se objetiva a individualização dos sujeitos no sentido de guiar sua conduta tendo como objeto o corpo em todas as suas minúcias. Segundo Foucault (2014a, p. 34), a disciplina “[...] se define por um domínio de objetos, um conjunto de métodos, um *corpus* de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e de definições, de técnicas e de instrumentos”.

Esse processo formula uma política de coerção a partir de um exercício minucioso que governa/controla/manipula os gestos, os comportamentos dos indivíduos. Segundo Varela e Alvarez-Uria (1992), os moralistas e homens da Igreja do Renascimento, no momento que surgem essas outras formas de governo, começam a organizar e a colocar em ação um conjunto de táticas com o objetivo de que a Igreja pudesse continuar mantendo, quiçá ampliando, seus prestígios e poderes. Dessa forma, emerge o desenvolvimento de inúmeras práticas educativas

para controlar a vida e os costumes e, segundo os autores, o fanatismo religioso era uma das grandes chaves da modernidade.

Nesse sentido, o que ocorre é a perspectiva, atualmente compreendida como natural, de que os indivíduos das idades iniciais eram os alvos para a assimilação das crenças religiosas: “os jovens de hoje são os futuros católicos e protestantes de amanhã” (Varela; Alvarez-Uria, 1992, p. 2). Ademais, a fraqueza biológica e o processo de socialização estar ainda no início eram características importantes para pensar em sujeitos aptos para a doutrinação.

Para tanto, os moralistas constroem programas educativos exatamente destinados à instrução da juventude para formar outro contexto missionário. Varela e Alvarez-Uria (1992) afirmam, que nesse momento, Erasmo, Vives, Lutero, Calvino, Melanchthon, Zwinglio, entre outros protestantes, começam em seus escritos a definir o que é a infância. Apesar de discordarem em muitos aspectos, concorrem sobre a relação da necessidade de que, quanto mais cedo iniciar a aprendizagem da fé e dos bons costumes, melhor será, pois as características dadas aos sujeitos infantis eram

[...] fragilidade (mais tarde imaturidade) que justifica sua tutela; rudeza, sendo então necessária sua “civilização”; fraqueza de juízo, que exige desenvolver a razão, qualidade da alma, que distingue o homem dos animais; e, enfim, natureza em que se assentam os germens dos vícios e das virtudes no caso dos moralistas mais severos converte-se em natureza inclinada para o mal que deve, no melhor dos casos, ser canalizada e disciplinada (Varela; Alvarez-Uria, 1992, p. 3).

Configura-se, então, a infância como uma etapa apta para ser moldada, governada, marcada e, por isso, a necessidade desse seu controle específico dá espaço para o surgimento de dispositivos institucionais concretos. Isso posto, Varela e Alvarez-Uria (1992) asseveram que o aparecimento da escola como sistema nacional de ensino ocorre concomitantemente à definição do estatuto de infância e da própria afirmação dos Estados-nação europeus (Noguera-Ramírez, 2009).

Portanto, dos vários lugares criados para resguardar e direcionar as crianças na época moderna, a escola passa a ser referência na orientação dos infantis e, por isso, situa-se – como a legitimamos hoje – a denominada “Educação Infantil”. O modelo escolar é disseminado de tal maneira que, a partir do século XVI, essa implantação se desenvolve progressivamente em vários países europeus, porém ganha contornos mais precisos no século XIX com o desenvolvimento dos saberes médicos, pedagógicos e psicológicos (Narodowski, 1993).

A obrigatoriedade escolar foi aos poucos sendo imposta em diversos locais do mundo ocidental (Resende, 2015). No Brasil, essa discussão ocorreu a partir da segunda metade

do século XIX, ao mesmo tempo que iniciava a implementação do modelo escolar e da política da universalização da escola, discussão intensificada no início do século XX (Marcílio, 2010).

No entanto, no transcorrer do século passado, a educação das crianças de 0 a 6 anos era diferenciada. Para os filhos da classe operária, a responsabilidade ficou circunscrita aos órgãos de assistência social, a fim de garantir uma educação compensatória<sup>32</sup> com ênfase no cuidado médico e alimentar. Para as classes médias e mais altas, havia o denominado jardim da infância, que atendia as crianças de 3 a 6 anos, visando ao desenvolvimento integral (cognitivo, moral e físico) e introduzindo-as precocemente nos processos de alfabetização. A desigualdade social de nosso país também se consolidava a partir dos e com os infantis (Kramer, 1982; Kuhlmann, 1998). Tanto a difusão do modelo escolar quanto a questão de sua obrigatoriedade reforçaram ainda mais a instituição escolar como mecanismo importante para o governo da população em geral, especialmente, das crianças, muitas vezes tomando-as como futuros adultos. Assim, para a realização dessa ação de governar, de exercer o poder sobre o outro, executam-se instruções, regras, disciplinas, prescrições, legislações, visando a administração do governo da população, consolidando, assim, o governo da infância.

A emergência da Educação Infantil é legitimada com a promulgação da Constituição Federal de 1988. A Lei Magna afirma que a criança é um sujeito de direitos, especialmente no tocante ao atendimento educacional. A fim de consolidar essa questão, em 1990, foi homologado o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8.069/1990 (ECA), que em seu artigo 54, inciso IV, ressalta que as creches e pré-escolas são direitos das crianças. Em 1995, houve a elaboração do documento “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”, o qual referia-se à qualidade do atendimento e à importância de respeitar as crianças. Nesse momento, as creches recebiam crianças de até 6 anos. Esse documento tem muita relação com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/1996, que referenda o ECA, proclamando a Educação Infantil como direito das crianças de 0 a 6 anos, e determina como dever do Estado dar-lhes as condições de acesso e permanência nesse nível de ensino. Consequentemente, ela se torna obrigatória e parte da Educação Básica, assim como o Ensino Fundamental e Médio, e amplia a obrigatoriedade da Educação dos 4 aos 17 anos. Por efeito, instalaram-se políticas públicas para esse segmento, entre elas a produção de documentos oficiais normativos e orientadores (Tebet, 2020).

---

<sup>32</sup> A educação compensatória está associada à ideia de proporcionar às crianças das classes populares, nos primeiros anos de escolaridade, experiências que visam compensar suas “deficiências”, por isso, os programas compensatórios visam oferecer às crianças (“carentes culturalmente”) a base para que tenham efetividade na escola e na sociedade (Kramer, 1982).

Com a Educação Infantil sendo parte da educação básica, publica-se, em 1998, o “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” como forma de orientar a atuação dos profissionais da Educação Infantil. Em 1999, publicam-se as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil”, um documento curto, com apenas dois artigos, porém fomentava o oferecimento de subsídios para esse governo das crianças na Educação Infantil, aqui já entendida como primeira etapa da educação básica. Passados dez anos, em 2009, são atualizadas e publicadas as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil”, fruto de um processo de trabalho democrático, com grupo de pesquisadores, professores, agentes educacionais, entre outros, cujos eixos norteadores são as interações e as brincadeiras (Tebet, 2020).

Em 2018, publica-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil. A primeira versão desse documento não contava com orientações para a Educação Infantil, porém, em razão do contexto histórico-político brasileiro, quando ocorre o *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, o governo de Michel Temer assume o poder e reestrutura o documento, que, por efeito, produz, então, uma BNCC para a Educação Infantil.

Tendo em vista esse cenário, entende-se que a infância não tem uma definição fixa, natural e essencialista e, ao assim entendê-la, inclui considerar que diversos saberes sobre sua existência são produzidos e conduzem não só as ações das crianças na Educação Infantil, como também a maneira como os(as) professores(as) e demais agentes educacionais tratam-na. Por esse motivo, inicio o segundo momento deste capítulo, no qual busco apresentar os seguintes discursos sobre a infância: médico, pedagógico, psicológico, sociológico e filosófico.

Inicio pelo discurso médico. Como dito anteriormente, na modernidade houve um grande crescimento demográfico do Ocidente europeu no século XVIII, surgindo a necessidade de administrar a população com menos custo e de modo mais eficiente, saindo de um poder centrado no soberano e no castigo público, o suplício,<sup>33</sup> para um poder disciplinar e normalizador. Segundo Foucault (1979, p. 198), é nesse bojo que ocorre o fenômeno denominado “nosopolítica”, entendida como uma política social pela qual apresenta a saúde como um ideal de responsabilidade de todos (não mais somente do Estado).

O filósofo afirma que a infância concebida como um período de privilégio e a medicalização da família se tornam características dessa nosopolítica. Como as crianças se

---

<sup>33</sup> A prática do suplício era uma forma de punição pública, a base da tortura até a morte. Era usada desde a Idade Média até o fim do século XVIII para impor a autoridade do Rei/Estado por meio do sofrimento físico. Valia a máxima real de deixar viver, fazer morrer. Foi extinta com o advento da população, que tornou impossível seu controle por meio da ameaça e da brutalidade, assim como o surgimento de outras formas de fazer justiça, que focavam a reforma moral e social do condenado em vez da violência física (Foucault, 2013).

tornaram parte da população, existia o problema da sobrevivência delas até a vida adulta (tanto nas condições físicas quanto nas condições econômicas), daí ser necessário garantir os investimentos suficientes para que essa “etapa da vida” se tornasse útil. Para tanto, a relação de submissão entre pais-filhos do período pré-moderno foi mantida, porém com certas modificações no sentido dessa submissão, que deveria ser regida por um conjunto de obrigações (dos pais e dos filhos), por exemplo, cuidados com a higiene, limpeza, amamentação, vestuário e exercício físico para um bom desenvolvimento. Por essa razão, esse laço parental acaba por não oferecer somente a junção de dois ascendentes, ele é também responsável por fundamentar o indivíduo para se tornar adulto eficaz e eficiente para a sociedade (Foucault, 1979).

Esse discurso médico, tendo em vista a infância e a medicalização da família como características importantes para promover a saúde da população, de forma individual e coletiva, produz o exercício de poder nos corpos das crianças e reparte-se a vida em etapas e prescrevem-se para cada fase as medidas próprias. Como consequência, as definições de competências para cada etapa da vida se tornam um efeito normativo nas instituições responsáveis pelo atendimento das crianças, por exemplo, a escola e a Educação Infantil (Gondra, 2010).

Uma consideração a ser feita é a de que o discurso médico produziu a medicina infantil, sendo ela derivada da medicina adulta. Dessa forma, a medicina de crianças surge como especialidade médica a partir de duas perspectivas: a primeira acerca da mortalidade infantil, sendo um dado que deveria ser mudado; a segunda, que as crianças, por serem diferentes dos adultos, eram tidas como sujeitos em crescimento. Elaboram-se saberes sobre o crescimento da infância (ideia de desenvolvimento e maturação) e cria-se a pediatria.

Foucault nos ajuda a entender a pediatria como um dos discursos científicos e institucionais que moldam e por isso produzem a infância. Isso se dá porque ela não apenas descreve ou inventa as formas de tratar as crianças, mas também ajuda a moldar o que significa ser criança na sociedade moderna. Se para Foucault os discursos criam e estruturaram as categorias pelas quais compreendemos o mundo, a pediatria, como um campo médico específico, desempenha um papel crucial na constituição da ideia de infância. Ao produzir e oferecer conhecimento especializado sobre o corpo infantil, a pediatria cria uma subjetividade própria para as crianças. Ela define o que é ser uma criança em matéria de vulnerabilidade, necessidade de proteção, prevenção e intervenção constantes. Fruto das relações saber-poder, esse modo de construção da infância não é neutro. É parte de um projeto social e político de regulamentação das vidas, que estabelece práticas e discursos que se tornam aceitos como naturais para lidar com a infância. Foucault sugere que, ao transformar a infância em objeto de

conhecimento científico, como a pediatria faz, a infância é produzida como uma categoria social e biológica distinta. No século XIX, com o desenvolvimento da medicina moderna, o corpo infantil passou a ser monitorado, examinado e tratado como algo que exigia uma atenção diferenciada, com diagnósticos e tratamentos específicos. A infância, dessa maneira, deixa de ser apenas uma fase biológica, tornando-se uma construção social, política, histórica, logo discursiva, com suas próprias regras e regulamentos. Um sistema de normatividade que atua e por isso produz não só a infância, mas também uma governamentalidade específica para ela.

Pensemos o segundo discurso, o pedagógico. Ariès (1986) em suas pesquisas apresenta outro dado importante. O autor indica a partir de suas fontes iconográficas que, no século XVIII, a escola foi uma das grandes responsáveis por auxiliar a emergência da infância. Por essa razão, quando a infância é inventada e passa a ocupar o lugar de sujeito-objeto, a educação das crianças se torna indiscutível, emergindo a pedagogia moderna. Como campo científico, a pedagogia oferece discursos voltados aos saberes dos infantis direcionados a seus corpos, seus desejos, suas vontades, suas linguagens, suas potencialidades, suas vulnerabilidades, que produzem formas de governo/controle, e não só, ela passa a ser explorada pelas suas virtualidades naturais no sentido de haver um essencialismo no ser criança.

Segundo Narodowski (1993, p. 18), “a infância representa o ponto de partida e o ponto de chegada da pedagogia”, pois ela é a razão de praticamente todas as suas problemáticas. A pedagogia vê na criança sua justificativa convincente para influenciar significativamente a educação do âmbito escolar e formar seres humanos e grupos sociais, ou seja, a infância produziu um arsenal de discursos que a explicam cientificamente e permitem que ocorram narrativas previstas sobre suas ações/desejos/existências, daí a infância não ser apenas um local de projeções, mas, principalmente, um campo de preocupações teóricas. A fim de ilustrar esse pensamento, trago, a seguir, algumas das considerações pedagógicas sobre o ser criança produzidas por renomados autores. Cabe dizer que a escolha é limitada pelo meu percurso acadêmico, que não tenho a pretensão de esgotar ou mesmo aprofundar o assunto. A intenção é trazer à tona alguns autores cujos discursos contribuíram para produzir tanto a pedagogia para os infantis como as próprias crianças.

Um dos precursores dos discursos pedagógicos sobre a infância foi Jan Amos Comênio (1592-1670). Considerado o “pai da educação moderna” e da pedagogia tradicional, Comênio foi um dos primeiros a sistematizar um discurso pedagógico voltado para a criança.

Em seu texto *Didática Magna*,<sup>34</sup> descrevia de forma detalhada o modo racional e ordenado do ensinar e do aprender, e a infância era concebida como um estágio inevitável dessa organização. Tal estágio era um terreno fértil, pois para ele os primeiros anos de vida do homem são importantes para as séries de aprendizagem ao longo da vida (Narodowski, 1993). Ele defendia que a educação deveria respeitar as fases de desenvolvimento da criança, utilizando métodos graduais e acessíveis. Sugeriu a criação de escolas maternas para que as crianças adquirissem conhecimentos básicos desde cedo. Ele acreditava que o aprendizado deveria preparar o ser humano para a vida eterna, indo além de interesses materiais, visando sabedoria e virtudes que o conectassem ao Criador. Sua pedagogia propunha iniciar o aprendizado pelos sentidos, que captam o real e são processados pela razão. No entanto, a pedagogia tradicional ainda via a criança como um adulto em miniatura, focada na transmissão de conhecimento e moralidade (Aranha, 2006).

Pagni (2015), em seus escritos, afirma que Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) foi um dos protagonistas a apresentar textos e manuais de didática com inúmeras fontes de reflexões sobre a infância e a educação da infância. Rousseau se debruça não apenas sobre caracterizar o ser criança, mas também sobre “delineá-la em sua educabilidade, em sua capacidade natural de ser formada” (Narodowski, 1993, p. 29). Rousseau defendia a ideia de que as fronteiras da infância são próprias dela mesma, ou seja, existe certa essência (no sentido natural) na existência infantil. A obra *Emílio, ou da educação*,<sup>35</sup> que fundamenta essa ideia de Rousseau, é o ponto de partida da pedagogia e, também, local para se encontrar tudo aquilo que se refere à criança, tornando-se um forte discurso no campo pedagógico.

O alemão Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782-1852), criador do jardim de infância, introduziu a ideia de que a educação na primeira infância deveria ser baseada em brincadeiras e jogos educativos. Ele via as crianças como seres criativos que aprendem por meio de atividades práticas e simbólicas. Seu discurso pedagógico valorizava a autoexpressão e a interação lúdica, o que influenciou profundamente não somente as abordagens de ensino infantil, mas sua própria separação de outros níveis de ensino (Aranha, 2006).

A médica e educadora Maria Tecla Artemisia Montessori (1870-1952) foi pioneira em promover uma pedagogia centrada na criança, respeitando seu ritmo de aprendizado e sua autonomia. Para ela, o ambiente preparado e a liberdade dentro de limites eram cruciais para o desenvolvimento do ser infantil. Montessori acreditava que as crianças tinham um “potencial

---

<sup>34</sup> *Didactica Magna* (título em latim) ou *Didática Magna* (título em português) é o livro de Comenius publicado em 1649.

<sup>35</sup> Em francês: *Émile, ou De l'éducation*; escrita por Rousseau em 1762.

interior” que deveria ser revelado por meio de uma educação não coercitiva. Seu método enfatizava a autodisciplina e a importância de a criança explorar o ambiente de forma independente. Cabe ainda destacar que Montessori advogava que o brincar era um meio de a criança desenvolver suas capacidades de forma espontânea, aprendendo a partir de suas próprias experiências com o ambiente e os materiais oferecidos. Seu conceito de “brinquedos didáticos” influenciou profundamente o uso de materiais pedagógicos na Educação Infantil e, hoje, o mercado consumidor (Aranha, 2006).

No entanto, foi o filósofo estadunidense John Dewey (1859-1952) que, por ter promovido uma educação baseada na experiência, na democracia e na formação integral do indivíduo, trouxe novos elementos para o debate pedagógico, criando o conceito de educação progressista e fundamentando muitos dos atuais modos de pautar a educação. Nela, a criança é vista como um ser ativo, participante de seu processo de aprendizagem por meio da experiência e do envolvimento com o mundo real. Esses aspectos podem ser observados, por exemplo, na BNCC da Educação Infantil, que pauta o currículo pelos campos de experiência dos infantes. Ao argumentar que a educação deveria preparar as crianças para a vida democrática, promover o pensamento crítico, a cooperação e o desenvolvimento da personalidade, Dewey dá enorme contribuição para as teorias educacionais atuais (Aranha, 2006), entre elas, mesmo que forma indireta, as de Paulo Freire.

Embora focado na educação de adultos, Paulo Freire (1921-1997) tem larga influência na pedagogia infantil com suas ideias sobre a educação como um ato de libertação e o sujeito como ser ativo no processo de aprendizagem, capaz de refletir sobre sua realidade e transformá-la. Sua proposta de uma “pedagogia libertadora” tem eco em abordagens educativas que buscam empoderar a criança a partir de suas experiências de vida (Aranha, 2006).

Dessarte, ao nos depararmos com teorias pedagógicas e alguns de seus autores, percebemos que os discursos de cada uma delas moldaram a compreensão sobre a infância ao longo dos últimos 300 anos, desde uma concepção de criança como “adulto em miniatura” até a de sujeito ativo e autônomo, com fases de desenvolvimento específicas e necessidades e interesses próprios. Cada abordagem reflete diferentes filosofias e valores, mas todas contribuíram para a constituição do ser infantil nas práticas educativas e na visão de sociedade.

Adentro no terceiro discurso, o psicológico. Segundo Narodowski (1993), assim como a pedagogia, a infância é a responsável por existir a psicologia da criança. A infância, por ser entendida como uma etapa da vida humana, justifica a criação de pressupostos e afirmações específicos para os sujeitos infantes.

Como dito anteriormente, a infância é frequentemente vista na cultura ocidental vinculada ao âmbito escolar, e os discursos como os da psicologia acabam por produzir saberes ainda mais específicos: um detalhamento do desenvolvimento dos corpos das crianças dentro das instituições escolares. Vale atentar que existem inúmeras diferenças nas linhas teóricas dentro do discurso da psicologia, que apresentam diferentes premissas sobre a infância, porém há um aspecto que as faz coincidirem. Elas definem as normalidades, os progressos, os benefícios, os desapontamentos, entre outras questões, das ações tanto dos educadores adultos dentro das instituições escolares quanto das crianças. Dessa maneira, a criança e o aluno pertencem a um mesmo ser, porém dentro da perspectiva epistemológica são constituídos por objetos diferentes. Entretanto, a criança se apresenta como razão necessária para o surgimento do aluno, e é exatamente esse o espaço singular pelo qual é construída a atividade pedagógica escolar (Narodowski, 1993). O discurso psicológico produz a individualização no controle dos sujeitos (Silva, 1999) e domina as reformas educacionais e as orientações curriculares, como nos mostram os estudos de Bujes (2000), precursores no Brasil acerca do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998). A autora afirma que esse documento tem seus alicerces na psicologia educacional. Assim como feito no discurso pedagógico, apresento a seguir alguns aspectos que considero os mais influentes da psicologia para se pensar nessa interlocução da criança e a escola. Novamente, a intenção é apenas exemplificar com alguns autores renomados.

O filósofo e psicólogo alemão Johann Friedrich Herbart (1776-1841) é considerado o precursor de uma psicologia experimental aplicada à pedagogia. Para Herbart, a educação moral (entendida por formação da vontade) não pode se excluir da instrução (entendida por esclarecimento intelectual), por isso ele define uma junção das unidades mentais: o querer e o pensar. O psicólogo se dizia insatisfeito com a precariedade do que se ensinava na escola e afirmava que os métodos, até então existentes, eram incapazes de relacionar os conhecimentos adquiridos com a experiência do indivíduo. Herbart apresenta cinco passos para o desenvolvimento do aluno: preparação, apresentação, assimilação, generalização, aplicação (Aranha, 2006), ou seja, para ele, a instrução é fundamental para a construção do caráter e, conseqüentemente, o ensino guia os conteúdos mentais (Noguera-Ramírez, 2009).

A partir desses pensamentos de Herbart e do pressuposto do aturdimento da infância, produz-se a ideia de que o professor precisa de intensa vigilância sobre as crianças não só na escola, mas também o que fazem com seus familiares e como elas se conduzem em seus caminhos, para tanto é necessária uma relação muito íntima dos professores com os

familiares. Acredita-se que dessa maneira facilita-se a instrução e, por conseguinte, um melhor caráter (Noguera-Ramírez, 2009).

Outro autor importante para a produção dos discursos psicológicos sobre a infância é o psicólogo suíço Edouard Claparède (1873-1940). Para ele, a aprendizagem depende de uma necessidade ou de um interesse, trata-se de uma “psicologia funcionalista” pela qual entende a atividade mental inseparável da ação. Na questão da necessidade, defende que é por ela que os sujeitos estabelecem um estado de desequilíbrio, para então atingir novamente o equilíbrio. Já a questão do interesse é o que importa em um respectivo momento, importa a ponto de realizar uma ação, ou seja, toda conduta de aprendizagem é uma tentativa de manter ou conseguir um equilíbrio na atividade mental (Noguera-Ramírez, 2009).

Esses exemplos mostram que basicamente existem os seguintes conceitos atrelados ao discurso psicológico: interesse, crescimento, desenvolvimento, maturação e meio. Todos esses conceitos estão até hoje permeando a forma como que olhamos a infância. Do mesmo modo, são esses os conceitos que dão base para as proposições de Jean Piaget (1896-1980), Lev Vygotsky (1896-1934) e Henry Wallon (1879-1962) sobre o desenvolvimento infantil, em que pesem as diferenças entre eles nos modos como operam esses conceitos.

Explicando-os de maneira superficial,<sup>36</sup> Piaget defende que o aprendizado da criança ocorre a partir da relação com objetos/pessoas e que o desenvolvimento cognitivo acontece a partir de fases: sensório-motor, pré-operacional, operacional concreto e operacional formal. Para Vygotsky, a criança chega ao mundo apenas com funções psicológicas elementares e, após o aprendizado da cultura, essas funções são modificadas para funções psicológicas superiores. Essas funções representam o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo em relação às características do momento e do espaço presente. Por fim, Wallon identifica em seus estudos que no desenvolvimento humano existem estágios que são predominantemente afetivos. A evolução desse desenvolvimento se dá em um processo que inicialmente existe um forte componente orgânico (denominado por afetividade orgânica) e, depois, incorpora-se cada vez mais um fator social (denominado por afetividade moral) (Taille; Oliveira; Dantas, 2019).

O quarto discurso trazido aqui é o sociológico. A sociologia da infância opera com os seguintes principais conceitos: protagonismo infantil, processos de socialização, estrutura

---

<sup>36</sup> Reitero novamente que não são foco deste estudo as teorias desses autores. A intenção é mostrar alguns dos discursos psicológicos sobre a infância. Do mesmo modo, justifico a escolha desses autores, e não de outros, em razão da larga presença deles tanto em minha trajetória formativa, nos concursos, nos documentos curriculares, quanto nos discursos de colegas com quem trabalhei.

social, criança/infância, social/agência, cultura infantil, geração, etnografia e cultura de pares. Entre as tecnologias de controle da infância, o discurso da sociologia da infância, ao dar centralidade à fala da criança, faz inversões, novos/outros agenciamentos, novos(as) pesquisadores(as), novas perspectivas sobre as crianças, outro olhar, um movimento contra o adultocentrismo (Abramowicz, 2018).

Por sua vez, no Brasil, a criança foi considerada no campo da sociologia a partir da obra denominada *As trocinhas do Bom Retiro*, de Florestan Fernandes, publicada na década de 1940. A partir da década de 1990, há uma ascensão das pesquisas em sociologia da infância e é possível identificar três aspectos fundamentais que produzem os estudos:

[...] à criança como sujeito portador de direitos e, devido a isso, tem agência; a segunda diz respeito à infância como construção social histórica e não universal e a terceira defende que as crianças são atores sociais e, desse modo, atuam na dinâmica social, transformando a história e a cultura, o que implica dizer que as crianças atuam positivamente e ativamente nos processos de socialização e são, acima disso, produtoras de cultura (Abramowicz, 2018, p. 379).

Existem estudos nesse campo teórico também que buscam entender e evidenciar as manifestações das crianças, de suas linguagens e formas de produzir cultura. Isso situa uma problematização sobre o termo “dar voz” às crianças, pois tal termo ainda coaduna com uma perspectiva adultocêntrica no sentido de que a voz da criança precisa ser autorizada por um adulto. Isso posto, é evidente encontrar em documentos curriculares oficiais, por exemplo, a importância do “protagonismo” das crianças, ou ainda que as crianças são produtoras de cultura. Anuncio que este trabalho flerta e se aproxima muito mais dessa técnica disciplinar de governo dos infantis do que as anteriormente citadas.

Por fim, chego ao quinto e último discurso que anuncio apresentar neste capítulo, que é a filosofia da infância. Assim, permito-me adentrar mais profundamente nesse discurso, haja vista alguns aspectos: o primeiro é que ele emerge a partir das contribuições epistemológicas da diferença; o segundo, que tem relação com o primeiro, que é o currículo cultural – o primeiro personagem, que também dialoga com esse campo, bem como com esta pesquisa; o terceiro é que esta pesquisa trata de narrativas de professores(as) que vão ao encontro das crianças e, pensar a infância a partir do discurso da filosofia, compreende uma ideia não só para as crianças, mas também para os bebês, para os adultos/jovens/idosos – sem marcas de faixa etária.

Por essa razão, esse campo de estudo visa pensar a infância como experiência atemporal, vinculada ao tempo *Aión* (Tebet, 2018). Kohan (2007) é um dos principais autores que se debruçam sobre estudos a respeito da infância, defende-a como uma condição da experiência e, para isso, ele apresenta pistas para compreendermos essa concepção. Tebet (2018) afirma que, ao pensarmos a infância como experiência, é possível dizer que ela também atravessa os bebês, o que difere de outras perspectivas, que deixam de lado e/ou não consideram os bebês em seus estudos.

Kohan (2007) inicia sua explicação ampliando o que entendemos por temporalidade, afinal, é o tempo que define em nossa cultura o que é a infância. Para tanto, o autor traz palavras que os gregos utilizavam ao tratarem sobre essa dimensão. A primeira é *Chrónos*, talvez a mais conhecida por tratar de um significado com o qual mais temos contato cotidianamente: a concepção de uma continuidade do tempo, o somatório entre passado, presente e futuro. A segunda palavra é *Kairós*, que está mais vinculada à ideia de proporção/medida. E a terceira, o tempo *Aión*, a qual designa a intensidade do tempo, uma temporalidade imensurável.

O autor enfatiza essa maneira de compreender a palavra tempo entre, principalmente, as palavras *Chrónos* e *Aión*, sendo uma maneira interessante de pensar a infância. Basicamente são duas infâncias: a primeira faz referência ao tempo *Chrónos*, dita inicialmente neste capítulo, o que diferencia o adulto da criança, o tempo cronológico, etapista, ligado à continuidade sequencial, a etapas de desenvolvimento e que ocorrem em políticas públicas, escolas, na Educação Infantil, nos conselhos tutelares, entre outros exemplos; a segunda refere-se ao tempo *Aión*, habita em outra temporalidade, “a infância como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação” (Kohan, 2007, p. 94). Vale ressaltar que essas duas infâncias convivem juntas, não se negam, não se opõem, elas se tocam, cruzam-se e, até mesmo, podem gerar confusões.

Após essa ampliação na ideia de temporalidade, Kohan (2007) afirma que Deleuze é um autor que também diferencia duas maneiras de temporalidade denominadas por devir e história. A história é o conjunto de condições de uma experiência e de um acontecimento em uma sequência de efeitos e, por sua vez, o devir se traduziria de forma completamente sintetizada pelo acontecer inesperado, a partir de um encontro de forças, essa sensação de uma disrupção *aiônica* no tempo cronológico. Assim, Kohan (2007, p. 95-96) utiliza essa ideia de devir para compreender as questões da infância:

O devir-criança é o encontro entre um adulto e uma criança [...] como expressão minoritária do ser humano, paralela a outros devires [...] e em oposição ao modelo e à forma homem dominante. O devir-criança é uma forma de encontro que marca uma linha de fuga a transitar, aberta, intensa (Kohan, 2007, p. 95-96)

Tendo em vista essa significação a partir de Kohan (2007) sobre o devir atrelado à temporalidade *aiônica* para pensar as questões da criança, percebe-se que o “acontecimento” aparece como esse terceiro elemento, o efeito, a produção. É a partir daí que apresento três pontos que criei de uma relação de Kohan (2007) (que pensa e defende a infância como uma condição da experiência) com Larrosa (2002) (que trata da experiência atrelada às questões educacionais), os quais arrisco traçar para pensarmos o objetivo deste trabalho.

O primeiro ponto é que, ao Kohan (2007) defender que esse devir-criança produz algo/efeito/acontecimento – “a linha de fuga” – parece-nos haver uma semelhança quando Larrosa (2002, p. 25-26) explica que a experiência é aquilo que “[...] nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e, ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à própria transformação”.

Parece que ambos dão a entender que tanto no devir quanto na experiência há um efeito, um produto, algo que, de repente, sem nem conseguirmos traduzir em fala/palavra/gesto, algo “nos acontece”, “nos transforma”, “marca uma linha de fuga”<sup>37</sup>. Para explicar sobre a experiência<sup>38</sup>, Larrosa (2002) diz o que ela não é e como ela não ocorre. Experiência não é informação e, por vivermos nessa “sociedade de informação”, há a impressão de que, ao nos enchermos de informação, adquirimos conhecimento e, quando o assunto é educação, parece que só se aprende se possuímos informação. Além disso, há no sujeito informado uma vontade de opinar sobre tudo e todos. A experiência não ocorre por falta de tempo e por excesso de trabalho, existe em nós – sujeitos desta sociedade – uma obsessão pelo novo, acelerando tudo o que nos passa e, também, pela ideia de que, quanto mais trabalhamos, mais experiência temos.

O segundo ponto refere-se ao fato de que, tendo colocado o que a experiência não é, Larrosa (2002, p. 24) explica quem é esse sujeito da experiência, “[...] o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura”. Essa passividade trazida pelo autor é entendida como uma

<sup>37</sup> Segundo Deleuze e Guattari, em *Mil Platôs* (2012), os devires recusam modelos hegemônicos que seriam as linhas duras e rígidas. Por outro lado, os devires arrebentam essas linhas duras com as linhas de fuga que passam a caminhar por espaços ainda não explorados, estabelecendo um processo de criação.

<sup>38</sup> Entendo ser sempre um grande risco utilizar a palavra “experiência”, pois ela é muito usada como medida de caracterização positiva ao olhar para o outro “aquela pessoa tem muita experiência”.

disponibilidade fundamental, uma abertura, uma exposição com todas as vulnerabilidades e riscos que possa vir a ter. Por sua vez, Kohan (2007) afirma que o devir criança “marca uma abertura”. Dessa maneira, em face desses dois pontos dos autores, inclino-me a pensar o corpo criança com mais possibilidades para essa tal abertura, essa tal “ex-posição” (Larrosa, 2002, p. 24).<sup>39</sup>

O terceiro e último ponto que trago é a ideia de “encontro” apresentada pelos autores. Para Larrosa (2002), a experiência é, antes de tudo, um encontro, um encontro de corpos humanos – ou não humanos. Portanto, há a premissa de que a experiência se dá no encontro para só depois ocorrer o efeito/a produção/o acontecimento. Kohan (2007) diz que o devir-criança é o encontro entre a criança e o adulto, e, no caso deste trabalho, eu parafraseio para o encontro entre criança e as práticas corporais, trazidas e estudadas pelo currículo cultural da Educação Física. Logo, para ambos os autores há somente acontecimento/efeito/transformação se houver encontro.

Segundo Larrosa (2024, p. 21), a experiência tem dois princípios e, antes de apresentá-los, afirma que a experiência tem como pressuposto o acontecimento, ou ainda, dito por ele, “o acontecer de algo que não sou eu”. Isso significa também:

Algo que não depende de mim, que não é uma projeção de mim mesmo, que não é o resultado de minhas palavras, nem de minhas ideias, nem de minhas representações, nem de meus sentimentos, nem de meus projetos, nem de minhas intenções, que não depende nem de meu saber, nem de meu poder, nem de minha vontade (Larrosa, 2024, p. 21).

Por essa razão, Larrosa (2024) denomina isso como o primeiro princípio: o de exterioridade e/ou alteridade e/ou alienação. O termo exterioridade é utilizado, pois o “ex” contido na palavra está, também, no ex de experiência, que por sua vez está no ex-terior, no es – tranjeiro<sup>40</sup>, no es-tranheza. Entende-se que não existe experiência sem a presença de alguém e/ou de algo, de um acontecimento que está fora do sujeito – do fora de mim mesma. O que “me acontece” e o que “me passa” precisam ser outra coisa diferente do sujeito – do de mim mesma, “não outro eu, ou outro como eu, mas outra coisa além de mim” (Larrosa, 2024, p. 22). Já o termo alienação é pensado pelo autor, pois isso “que me acontece” não pode ser da

---

<sup>39</sup> Abro um parêntese para diferenciar essa ideia de experiência trazida por Larrosa (2002) com a de outros autores, por exemplo, Édouard Claparède e Ovide Decroly, os quais pensaram em um conjunto de práticas dentro dos discursos da psicologia e da biologia, que colocam na centralidade o interesse das crianças. Essa perspectiva desses autores dá ênfase nas noções não só de interesse, mas também de experiência e aprendizagem que consideram as ações “de” e “sobre” os sujeitos como forma de desenhar a origem da conduta. A transformação está vinculada ao movimento interno do sujeito (Noguera-Ramírez, 2009).

<sup>40</sup> Segundo o tradutor, no espanhol a palavra estrangeiro e estranheza são tratadas com ‘ex’.

propriedade do sujeito, não pode ser “meu”. Sendo assim, a experiência não se limita ao acontecimento, muito pelo contrário, ela o apoia e o torna único e insubstituível.

O segundo princípio tratado pelo autor é o de subjetividade e/ou de reflexividade e/ou de transformação. De reflexividade, Larrosa (2024) compreende que a experiência é um ir e vir, o ir é porque tem a exteriorização, de sair de si mesmo, um movimento que vai ao encontro de outra coisa que não seja si mesmo. O vir, pois a experiência tem condição de algo que afeta o sujeito – me afeta – que tem efeitos no sujeito – no que eu sou, eu sinto, no que quero, no que sei. De subjetividade, porque existe o “sujeito da experiência”, logo a experiência é sempre subjetiva, ou seja, trata-se de um sujeito disponível, aberto, exposto, vulnerável, todavia essa ideia de sujeito faz com que a experiência seja única, singular, própria, particular. De transformação, na medida em que o sujeito exposto/aberto/disponível é, também, um sujeito aberto para a transformação: de suas ações, pensamentos, representações, ideias, sentimentos, vontades, entre outros. O sujeito faz da experiência algo, porém, faz a experiência de sua própria transformação.

Tratando da experiência, tendo em vista esses dois princípios, Domingos (2024) afirma que a educação é o lugar do encontro com o outro. Segundo o autor, participamos de uma predominância cultural e, também, de instituições educativas, que organizam o espaço já decidindo quem é o outro, quem os outros devem ser, o que deve acontecer, o que pode esperar desse encontro. Ações completamente distantes daquilo que estou aqui entendendo como experiência: o que interrompe, que é tomado como surpresa, capaz de conduzir para caminhos difusos e despropositados, que nos confronta nessa relação com o outro. A ideia é propor a educação como um encontro. Abandonar a ideia de transformar o outro em objeto dentro de expectativas já programadas e estabelecidas de antemão. Ao mesmo tempo, continuar com o desejo educativo desse encontro, ou seja, da abertura para que isso seja formativo, da entrada de uma transformação, de outro modo de ser e de existir (Domingos, 2024).

Será que é possível pensarmos em uma educação como experiência que não se trata apenas de “coisas” e “conhecimentos”, mas também de nós? Domingos (2024, p. 15) indaga: pensar na experiência que nos coloque no “[...] jogo da imaginação, da sensibilidade, na relação entre o fazer e o dizer, a relação entre as palavras e as coisas, a narração e as nossas histórias, a pergunta aberta, o não saber e ficar pensando, ou experimentando?”.

Dessa forma, traduzo neste trabalho a infância como experiência, como o corporeidade com maiores possibilidades de abertura, disponibilidade para a produção de um acontecimento, de um efeito, de uma transformação: a experiência. Entendo que essa

experiência completamente singular e individual é totalmente imprevisível e, além disso, anúncio que no encontro não há a garantia, muito menos a certeza de como essa experiência, nos moldes tratados por Larrosa (2019) produzirá efeitos pelos quais queremos e desejamos. Larrosa (2019, p. 230)

[...] afirma que a infância aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento. Pensar a infância como um outro é, justamente, pensar essa inquietação, esse questionamento e esse vazio.

Isso posto, após tratar da invenção da infância e, também, exemplificar os discursos que entendo como os mais relevantes, que vão constituindo a maneira como a tratamos, percebe-se que não existe a possibilidade de falar de apenas uma infância, mas, sim, que existem diversas infâncias que vão sendo produzidas por sistemas normativos localizados em campos de saberes diferentes e na dispersão deles.

Além dos exemplos citados, Dornelles (2005) cita mais dois que compõem nossas experiências atuais. O primeiro é a infância *cyber*, o qual se refere à infância que está sendo afetada pelas novas tecnologias, especialmente as digitais, e até mesmo entendida como perigosa. Esse perigo está muito vinculado ao fato de que se propaga que os adultos de geração analógica não conseguem ter um “saber maior” do que elas nessas tecnologias, tampouco controlar o que elas acessam e, por isso, existe maior dificuldade de governá-las. O segundo exemplo é a infância “ninja”, entendida pela autora como aquela composta por crianças que estão à margem, ou seja, longe dessas tecnologias, crianças que na grande maioria das vezes não estão nem dentro de casas, ou seja, a infância pobre.

Gadelha (2015) reafirma a ideia de que não tem como defender a ideia de uma infância, haja vista que na modernidade se tem a construção de duas infâncias de forma simultânea: a infância “pequeno-burguesa”, que produz essa ideia de pureza, fragilidade, inocência, que tem necessidade de cuidados especiais, e a infância de famílias pobres e operárias, que é vista como carência, deficiência, diferença e caracterizada por uma ideia de abandono e delinquência.

Por fim, entendo a criança e a infância como categorias históricas e contingentes marcadas por suas identidades: classe, raça, gênero, sexualidade, etnia etc., que também não findam em si mesmas, logo múltiplas. Potencializar as multiplicidades do que pode vir a ser a

infância e entendendo-a como infância<sup>S</sup><sup>41</sup>, é possibilitar novas outras infâncias, consequentemente, novas maneiras de trabalhar com as crianças. Por essa razão, se a infância foi inventada e seu significado está sempre em disputa, não há uma só forma de tratá-la.

Retomo a problemática deste trabalho: O que pode o encontro da Educação Física com a Educação Infantil? Encontro este da Educação Física com “o enigma” (Larrosa, 2019, p. 245), com o desconhecido, com essa infância aberta/disponível/disposta, com o corpo criança exposto, com o sujeito da experiência, com o menino que “era ligado em despropósitos”, assim como Manoel de Barros traz em seus escritos “Exercícios de ser criança”.

Ressalto que prefiro denominar esse encontro de encontro pedagógico. Ele não é o encontro produzido pelo acaso, há uma intenção. Esta pesquisa pensa nas possibilidades da Educação Física com a infância na escola (Educação Infantil), ou seja, um encontro a partir da noção de governo do sujeito infantil, implica considerar possibilidades pedagógicas de formas de governo, assumindo o pressuposto de que não dá para pensar na Educação Infantil sem levar em conta o governo das crianças, que possam suscitar a experiência defendida por Larrosa (2002).

Elucubrar com essas ideias parece dar luz a um novo modo de pensar a Educação Física na Educação Infantil. O exercício dificultoso que me proponho é deixar de lado aquela preocupação em transformar as crianças em algo diferente do que elas já estão sendo ao simplesmente deixá-las existirem. Daí por que entendo que, ao considerar a Educação Física a partir do currículo cultural neste trabalho, a melhor maneira de dialogar com a infância talvez seja compreendendo-a como experiência.

Tendo em vista os dois personagens do encontro pedagógico, o currículo cultural da Educação Física e a Educação Infantil e suas tecnologias de governo, no próximo capítulo pretendo apresentar os dados e as análises feitas como produtos desse encontro, afinal, quais as possibilidades do encontro pedagógico do currículo cultural e a Educação Infantil? O que pode produzir esse encontro?

---

<sup>41</sup> Letra “S” maiúscula destacada por mim para dar ênfase na ideia de que não existe uma forma inflexível de pensar a infância e de potencializar suas multiplicidades.

## 5. OS ENCONTROS

### 5.1 Basquete

Trato essa narrativa apresentando algumas informações iniciais, não só as que marcam essa docência, mas também sobre os procedimentos metodológicos. A professora é licenciada em Educação Física e, no momento da entrevista, atuava como professora de Educação Física na Educação Infantil em uma rede privada de um município do estado de Minas Gerais. Como mencionado no capítulo de metodologia, a narrativa que apresento a seguir é de uma professora que infelizmente teve um problema durante o processo de pesquisa e só pôde participar da primeira entrevista. Apesar de, em sua narrativa, não haver tantos detalhes sobre a prática pedagógica na Educação Infantil, tendo em vista o currículo cultural, em sua entrevista ela apresentou muitas produções fruto desse encontro pedagógico, daí a decisão de mantê-la neste trabalho.

Em face dessas informações iniciais, parto para os trechos com as narrativas. A professora narrou sua formação e atuação:

Em 2015, eu me formei em bacharelado e em 2017 concluí a licenciatura, desde então, eu sabia que eu queria atuar em escola e até hoje atuo na Educação Infantil. Eu tenho turmas na Educação Infantil e, também, de primeiro ao quinto ano do fundamental. Nesse momento, eu tive contato e aí dentre as diversas coisas que a gente estuda, que a gente vê depois que se forma, que a gente passa ao longo do trabalho docente, eu percebi que o currículo cultural tinha aspectos, tinha valores, tinha estratégias, que contemplavam o que eu entendo como possível para a gente pensar na Educação Física escolar.

Ao afirmar que o currículo cultural apresentava “aspectos, valores e estratégias, que contemplavam o que eu entendo como possível”, a professora não apenas reconhece uma proposta curricular, mas também traduz o encontro com o currículo cultural em termos éticos. O “possível” aqui não se refere a um limite ou restrição prática, mas a uma forma de se relacionar com as verdades que circulam na docência, construindo modos singulares de agir perante elas. Tal enunciação indica uma subjetivação que se dá no campo das verdades, em que a professora não se posiciona como mera executora de um modelo prescritivo (como deve ser), mas como alguém que, em meio às forças e discursos que a constituem, exerce uma prática de liberdade ao interrogar como pode atuar na prática docente. Em termos foucaultianos (Foucault, 2004), trata-se de uma ética do cuidado de si que envolve a autocondução, em que o sujeito se constitui nas tensões entre as verdades pedagógicas instituídas e as margens possíveis de

invenção de si. O “possível”, portanto, não é sinônimo de concessão, mas de atitude ética, ou seja, é uma forma de expressão de uma docência que se faz no entrelaçamento entre saber, poder e cuidado de si.

Compreendendo que a experiência docente é a relação que o sujeito estabelece com as verdades que o produzem (Favacho, 2014), percebe-se nesse trecho que o currículo cultural atua como uma verdade que produz a docente na Educação Infantil. Ao narrar que “tive contato e dentre as diversas coisas que a gente estuda, que a gente vê depois que se forma, que a gente passa ao longo trabalho docente”, ela demonstra um modo de se relacionar consigo mesma emaranhada nas verdades sobre a docência. Outro ponto a se destacar é que a professora afirma que a construção da docência, esta, então, “experiência docente”, não cessa, não acaba, mesmo depois de receber o diploma da universidade. É um constante tornar-se professora, um constante relacionar-se com as verdades que a constituem.

O constante tornar-se professora que a docente enuncia pode ser compreendido a partir da noção de experiência em Larrosa (2002). A experiência, diferentemente do acúmulo de saberes ou da aplicação de métodos, supõe uma abertura ao que acontece e uma disposição de ser afetado pelo encontro com o outro, com as crianças, com as práticas corporais, com as verdades pedagógicas que a interpelam. Assim, o tornar-se não é resultado de um percurso linear de formação, mas de um movimento de exposição e transformação. Nota-se que a professora se faz no contato com o imprevisível e com as forças que escapam ao controle. Nessa perspectiva, o “relacionar-se com as verdades que a constituem” significa deixar-se atravessar por elas, interrogá-las e, ao mesmo tempo, deixar-se modificar pela relação. A docência aparece, então, como uma forma de experiência, isto é, um exercício de escuta e abertura que produz saber, mas também produz sujeito.

Ela continua:

E aí vem aquele primeiro choque, né? Eu passei a entender que existem muitas coisas para além daquilo que a gente pode compreender. E pensar no que a gente entende como adequado para a Educação Física, porque no dia a dia acontecem muitas coisas, a gente é atropelado, é cobrado por muitas coisas que fazem a gente perceber que não é aquela ideia de aplicar, né? Não basta a gente fazer leituras, entender como funciona, imaginar que entende como funciona para que aquilo aconteça na prática do dia a dia, então hoje atuando na Educação Infantil, penso que me inspiro no currículo cultural ao longo da minha prática.

Na continuidade de sua fala, além de já ter considerado as verdades que a conduzem como docente, entre elas o currículo cultural como uma possibilidade interessante na Educação Infantil, ela demonstra que o encontro com as crianças pequenas na escola também entra nesse

jogo da relação dela com ela mesma, na maneira de se conduzir como professora, afinal “não é aquela ideia de aplicar, né?”.

O que emerge nesse trecho é a força da alteridade (Skliar, 2002) infantil como acontecimento formador. As crianças não aparecem como o objetivo da ação docente, mas como presenças que interpelam e desestabilizam a professora, obrigando-a a repensar seus modos de ensinar e de compreender o que é “aplicar” um currículo. Nesse sentido, o encontro com as crianças configura-se como um acontecimento que produz sentido, no qual a professora se vê diante de gestos, invenções e modos de brincar que escapam à previsão pedagógica. É nessa fricção entre o esperado e o que de fato acontece que se produz uma docência aberta ao inédito, à diferença. Diferentemente do ponto analisado *supra*, o que acontece à professora vem das crianças, de seus modos singulares de significar o mundo. Assim, o encontro com a infância, como diz Kohan (2007), opera como uma força de mudança de uma docência que transmite saber para outra, a da escuta sensível e compartilhada de mundo.

Por essa razão, reconhecendo esse campo de negociações mediante as verdades que conduzem a prática pedagógica, as burocracias, as crianças, ela afirma se ancorar no currículo cultural, compreendendo por ela como algo “possível” na Educação Infantil. A professora comentou, também, a maneira como ela lida com a prática pedagógica e as situações didáticas:

Tem algumas coisas que eu tento não abrir mão, que eu tenho prioridade. Que é a questão da valorização das diferenças. A gente entender que as diferenças estão relacionadas com as práticas corporais. É para isso que a gente propõe experiências para os nossos estudantes, para que eles percebam que tudo a gente constrói, os sentidos, os significados, que a gente dá para as práticas, eles surgem a partir da diferença. Eu tento bater muito nessa tecla, não existe o certo e o errado. Se existe uma referência de prática corporal certa e que as outras são consideradas diferentes, exóticas, é porque alguém disse isso e a gente precisa pensar sobre isso, né? Como isso foi construído e pensado.

Nunes (2016a) apresenta para o currículo cultural – com base em Hall, Foucault e Derrida – a ideia de diferença. Desse modo, o autor distingue essa noção de diferença com a ideia de diversidade e diferença cultural, ou seja, no currículo cultural da Educação Física, a noção da diferença leva em consideração localizar as maneiras de regulação e produção de representação (nas imagens/nos textos/nos discursos) que compõem as ginásticas, as danças, as lutas, os esportes, as brincadeiras e outras práticas que podem vir a escapar de classificações, e, também, os sujeitos que a praticam. A proposta, segundo o autor, é desnaturalizar, desestabilizar, desconstruir suas representações para, então, permitir aberturas para a criação de outras formas de ver/narrar/observar/agir as práticas corporais.

Isso posto, o que a professora diz “não abrir mão” é exatamente o que o currículo cultural apresenta como sua centralidade ao pensar as práticas corporais, que é a compreensão da cultura a partir de Hall (1997), para quem, como explicado anteriormente, é vista como um campo em que se estabelecem divisões de classe, gênero, etnia, raça, gerações, entre outras; é, ao mesmo tempo, uma arena de disputas em que tais divisões podem ser contestadas. É um campo de luta pela significação, pois é na cultura que os grupos minoritários tentam resistir aos interesses dos grupos dominantes e estes tentam manter hegemonia; nela, os textos culturais são compreendidos como produções sociais, locais e práticas em que o significado é negociado, traduzido, fixado e ressignificado. Exatamente por haver esse campo de disputa de significação é que não existem o certo e o errado como essência, mas, sim, formações discursivas que vão nos conduzindo a pensar as práticas corporais de determinado jeito, e não de outro. Dessa maneira, o currículo cultural assume as práticas corporais como tecnologias produtoras de identidades e subjetividades, que são constantemente atravessadas e reinventadas pela cultura, e é exatamente nesse discurso que a professora afirma se ancorar.

Com o andamento da entrevista, ela começa a narrar, mesmo que de forma bem sintetizada, um momento do encontro pedagógico do currículo cultural com a Educação Infantil organizado por ela:

Tinha uma das turmas que tinha um aluno que tinha um contato muito forte com o basquete, e aí a gente tematizou o basquete. E aí, a gente percebe que existe aquela coisa da valorização da técnica por ela mesma, daqueles discursos que falam “Ah! Ele é melhor, ele joga melhor”, ou então, mesmo que todo o grupo se junte, a gente não consegue ser melhor que determinado aluno. E aí eu trago algumas questões, do tipo, “por que a gente entende que ele é o melhor?”.

Nesse trecho, aponto para dois aspectos. No primeiro, destaco a professora ter decidido trabalhar com o esporte, em específico o basquete, com as crianças na Educação Infantil, pois há um campo discursivo na Educação Física em que se defende que o ensino de esportes para crianças pequenas não deve existir, ou, ainda, que possa ser trabalhado desde que adaptado para as condições dadas pelos estágios do desenvolvimento de suas habilidades motoras e de suas funções proprioceptivas, realizando jogos pré-desportivos ou atividades em circuito motor, por exemplo. Quando a professora se ancora no currículo cultural e coloca a centralidade na cultura, trabalhar o basquete se torna, sim, uma possibilidade nesse encontro pedagógico com a Educação Infantil, porém com ênfase na produção de sentidos.

O segundo aspecto é a professora narrar a conversa que ela estabeleceu com as crianças sobre o melhor e ou o pior, o habilidoso ou o não habilidoso, problematizando a ideia do que é ser melhor e, dentro disso, abrir possibilidades para que não só as crianças representem o basquete de diversas outras maneiras, como também compreendam que as práticas corporais são construídas e, conseqüentemente, ditas de certa maneira a partir de negociações discursivas dentro das relações de poder, e que as verdades sobre seus participantes também são contestáveis. O que permite aos estudantes outras possibilidades de encontro deles com as práticas corporais, no caso o basquete.

Ao questionar com as crianças nesse encontro “por que a gente entende que ele é o melhor?”, o encontro da professora com o currículo cultural e a infância introduz uma fissura no regime de verdade do esporte escolar, historicamente sustentado por valores de comparação, hierarquia, mérito e desempenho. Essa indagação desloca o olhar do mérito individual, que é característico da lógica disciplinar descrita por Foucault (2014), que produz sujeitos normalizados e mensuráveis, para um campo de significação em disputa. Sabemos que, no esporte, a verdade do que venha a ser o melhor é construída e legitimada por práticas discursivas que valorizam a eficiência, a vitória e o domínio técnico, naturalizando uma economia moral do corpo e do rendimento. Ao colocar essa verdade em questão, a professora obstrui a ação normalizadora do poder disciplinar e apresenta outra relação com a prática corporal. Trata-se de uma relação que reconhece a multiplicidade dos modos de jogar e dos sentidos de ser criança. Nessa perspectiva, o basquete, antes associado à hegemonia do rendimento e da *performance*, passa a ser vivido como campo de negociação cultural (Hall, 1997), em que as diferenças não são hierarquizadas, mas postas em circulação como possibilidades de criação. Conseqüentemente, o diálogo com as crianças sobre o “melhor” opera ao mesmo tempo como gesto político e pedagógico, que desestabiliza a naturalidade das comparações e permite abrir espaço para que outras verdades sobre o corpo, o jogo e a infância possam emergir.

Nota-se que esse encontro pode produzir outros sentidos, narrativas e modos de ser criança e, também, um jogar que escapam tanto à lógica esportivista do desempenho quanto à desenvolvimentista e, por conseguinte, à normalização de padrões motores e gestos técnicos. Um encontro no qual o corpo não é instrumento a ser aprimorado, mas linguagem pela qual as crianças possam produzir novas formas de se relacionar consigo mesmas, com os outros (Kohan, 2007), com o esporte (basquete) e com a cultura.

Ainda sobre esse encontro com as crianças, a professora comenta:

Na Educação Infantil, eu pontuo muito isso, né? Eu reforço muito, principalmente, para as crianças de 4 e 5 anos, a brincadeiras do imaginário, né? Isso tem sido muito forte nas turmas desse ano inclusive. Nas brincadeiras simbólicas e tudo... E eu sempre tento conversar com elas, com as crianças, como elas brincam de determinadas coisas e como isso que acontece na escola, como isso acontece fora da escola, porque de repente a gente está brincando várias vezes da mesma coisa e vão surgindo outros elementos diferentes. Ela tem a forma dela de construir aquela prática. Então, eu percebo que o currículo cultural me oferece essa possibilidade, né? Diferente de um currículo, por exemplo, da psicomotricidade que eu preciso fazer a minha criança passar por determinados testes, determinadas atividades específicas para que ela desenvolva uma habilidade específica. E aí, no processo final eu vou dizer se ela desenvolveu ou não.

Percebe-se que a professora compreende as crianças como atores sociais, que atuam na dinâmica social, ou seja, transformam a cultura e por ela são transformadas. Digo isso pois ela enfatiza que as crianças atuam, “a gente está brincando várias vezes da mesma forma e vão surgindo outros elementos diferentes” e, mais que isso, são produtoras de cultura, “ela tem a forma dela de construir aquela prática”. A narrativa se caracteriza por uma docente que se atenta às produções de sentido que as crianças produzem e que, também, permite-se conduzir a partir desses outros sentidos.

Todavia, nessa última afirmativa, principalmente quando ela diz “ela tem a forma dela”, nota-se que, apesar de a professora considerar a criança um sujeito participante, ela também fixa determinada maneira de estar sendo criança, essencializando e universalizando seus modos de ser/fazer/produzir. Há um paradoxo habitável entre a maneira que se concebe a infância e, conseqüentemente, conduz e governa esse corpo, ao mesmo tempo que se quer esse mesmo corpo tenha multiplicidades de experiência.

Logo, parece que todos se posicionam no discurso sobre a criança de modo ambíguo, mostrando que o docente transita entre concepções diversas de sujeito infantil ou, quiçá, de sujeito de modo geral.

Na continuidade, a professora narrou sobre as forças burocráticas da escola que atuam sobre sua docência:

É interessante, porque a Educação Infantil, lá, tem uma coisa bastante específica que eu costumo até relatar quando eu preciso falar, né? E a gente todo ano, agora está de forma trimestral, mas já foi bimestral, semestral. A gente precisa entregar um documento que a gente chama de portfólio. E aí esse portfólio, dentro do que eles pedem para a gente construir vai registros de imagens, vídeos quando é possível, a gente descreve as atividades tematizadas, escreve o próprio tema. E aí pede, dentro dessa abordagem da escola, eles pedem para que a gente dê bastante destaque para as falas das crianças. Então, ao longo do portfólio têm alguns diálogos das próprias crianças que a gente coloca. E aí no momento em que esse portfólio é mandado

para família, o professor ou a professora de Educação Física, no caso eu, é chamado de psicomotricista.

Na medida em que o currículo cultural se torna algo “possível” na Educação Infantil para a professora e a escola solicita a elaboração de registros e portfólios, não parece existir algum problema, haja vista que os registros para o currículo cultural é uma maneira de avaliar o processo e, também, uma forma de o professor decidir de que maneira vai atuar, mesmo que não seja esse o objetivo da escola. Além disso, a própria escola dá ênfase à ideia de “dar bastante destaque para as falas das crianças”, o que também coaduna com a maneira que o currículo cultural da Educação Física subjetiva o(a) professor(a), pois para essa proposta as falas são pistas importantes para mapear os saberes das crianças, propor problematizações e, também criam caminhos possíveis para a tematização. No entanto, nesses registros, quando enviados para as famílias, a Educação Física está representada como psicomotricidade, ou seja, permeia outra ordem discursiva diferente da apresentada pelo currículo cultural. A professora explica que a escola onde ela trabalha é “[...] referenciada no currículo de Reggio Emilia a partir dos estudos do Lois Malaguzzi e os bebês na abordagem de Pikkler.<sup>42</sup> Então, assim, a escola tem um direcionamento bem fechado, digamos, né?”.

Percebe-se que há um tensionamento vivido pela professora não só institucional, mas também epistemológico, haja vista que a proposta Reggio Emília que ela cita apresenta certa convergência, porém parcialmente, com o currículo cultural, pois existe especialmente uma valorização da escuta das crianças, na importância do registro e na compreensão da infância como potência criadora.

Fica claro que não há uma adesão inerte da docente, mas há uma frequente negociação entre as verdades que constituíram sua formação (na faculdade e depois dela), a perspectiva “fechada” em que a escola diz atuar e a criança, que, como diz, “tem a forma dela de construir aquela prática”. Portanto, nota-se uma narrativa de uma docência tensionada em um campo de forças, que, não por menos, a todo instante tenta justificativas para sua ancoragem no currículo cultural.

É evidente que essas relações de forças atuam sobre a professora e que, em alguns casos, a força burocrática da docência ou ainda outras concepções de Educação Física trazidas pela escola aparecem, porém, mesmo assim, a professora identifica essas diversas verdades que a constituem e escolhe agir a partir do currículo cultural.

---

<sup>42</sup> De forma sintetizada, essa abordagem de Pikler comentada pela professora é considerada uma metodologia educacional desenvolvida por uma pediatra húngara chamada Emmi Pikler (1902-1984). Tal abordagem tem como objetivo em desenvolver a parte motora e emocional de bebês e crianças de 0 a 6 anos.

O que pode, então, o encontro pedagógico da Educação Física e a Educação Infantil? Apesar de ser atravessada por diferentes discursos – currículo cultural, psicomotricidade, Reggio Emília, famílias, burocracias das escolas, entre outras –, a professora se situa como disponível e disposta a uma escuta para/com as crianças, atenta a suas produções de sentidos e criações. Essa disposição da professora para escutar as crianças pode ser compreendida, também, como expressão de uma prática de liberdade em termos foucaultianos. O filósofo considera que a liberdade não é exterior ao poder, mas se exerce dentro dele, nas brechas, nas aberturas, nas fissuras entre as forças que nos constituem e as escolhas éticas que fazemos perante elas. Dessa maneira, essa narrativa mostra que o encontro do currículo cultural com a infância pautado pela diferença faz da docência um terreno de criação do “possível”, pois a professora reconhece os condicionantes que influenciam diretamente sua prática pedagógica, porém mesmo assim ela se situa no campo discursivo do currículo cultural quando vai ao encontro da docência-prática corporal-criança na escola. Isso determina uma atitude ética, que resiste não de forma definitiva às normas, mas cria outros modos de agires docentes.

## **5.2 Crianças da caverna**

Antes de apresentar a narrativa propriamente dita, começo fazendo o movimento de trazer algumas de suas marcas. Trata-se de um professor de Educação Física que iniciou sua docência em 2019, que, no momento das duas entrevistas, atuava na Educação Infantil em uma rede pública municipal do interior do estado de São Paulo. No entanto, havia um ano apenas que estava na Educação Infantil e em duas escolas concomitantemente para cumprir com a quantidade de horas previstas para seu cargo.

Sobre seu contato com o currículo cultural, o professor narrou em sua primeira entrevista que “não tive essa discussão na graduação de currículo cultural [...]. Eu li um texto do Neira, e o professor falou: ‘você lê até aqui, a partir das teorias pós-críticas você deixa pra outro momento’”. Apesar de não ter estudado sobre o currículo cultural na graduação, o professor buscou outros meios de entrar em contato e, nas duas entrevistas, coloca-se como um professor que, em seu encontro pedagógico com as crianças, pensa suas aulas a partir do currículo cultural: “[...] eu comecei a me aproximar mais do currículo ali em 2019 [...]. O que me instigou, me aproximou, foi a minha prática em si, foi eu tentar pensar mesmo sobre minha prática”.

Ao narrar esse encontro com o currículo cultural, nota-se uma prática de si (Foucault, 2017), haja vista que existe um exercício do docente de si sobre si mesmo. O filósofo

afirma que a constituição do sujeito se dá de maneira ativa por meio de práticas de si, e não apenas por determinações do contexto, ou seja, ao narrar a si mesmo, o professor enuncia um processo de subjetivação. Na medida em que houve uma conduta de si sobre si, situa-se um professor pensando e refletindo sobre sua própria prática pedagógica, possibilitando um novo modo de atuar.

Outro ponto para destacar sobre essa prática de si foi que seu contato com o currículo cultural se deu no cotidiano escolar. O trabalho de si sobre si ocorreu no encontro pedagógico docente-prática corporal-crianças, no qual algo se produz, algo acontece e o docente muda sua rota, seu modo de ser professor, sua forma de atuar, a fim de buscar outras maneiras de se conduzir no exercício da docência.

Sobre a aula em que ele decide narrar, ele inicia assim:

Em vista de algumas coisas que eu observei lá das crianças e do espaço, né? Tinha o espaço do parque e eu sempre via eles nesse espaço riquíssimo para eles brincarem e explorarem. Eu sempre via assim, quando eu passava na troca de aula os professores dando umas cortadas assim “aí não sobe aí não” e assim, o lugar é supertranquilo [...]. Aí eu pensei, essa molecada pequena quer explorar o espaço, quer explorar o ambiente, quer conhecer as potencialidades do corpo deles. Enfim...

Destaco três aspectos do trecho anterior. O primeiro é o fato de o professor estar atento e observando as crianças para além do momento de sua aula; identifica-se que este pode estar inserido na formação discursiva do currículo cultural no que tange à ideia do encaminhamento didático denominado mapeamento, sobre observar/considerar os saberes dos estudantes (nesse caso, das crianças) acerca das práticas corporais, para com isso encontrar pistas que possam auxiliar a construir uma trajetória possível de tematização. Ainda, e/ou sobre uma concepção de infância em que se compreende a criança como um sujeito que atua, que é capaz de, assim como o campo discursivo da sociologia da infância, que a compreende como ator social, de atuar na dinâmica social, possibilitando transformações na cultura.

O segundo elemento é sobre o professor se atentar ao proibido, ao “não” dado para as crianças e isso ser levado em consideração para pensar sua tematização. Nesse discurso, emerge um ser professor preocupado e atento ao que as crianças estão fazendo, produzindo, criando, inventando com seus próprios corpos, para além de seu momento na aula de Educação Física. A formação discursiva do currículo cultural considera que o(a) docente do currículo cultural, ao pensar em suas situações didáticas, é subjetivado por princípios ético-políticos (Neira; Nunes, 2022a), e um desses princípios é o chamado reconhecimento das identidades culturais dos estudantes que visa, com elo do projeto político pedagógico da escola, valorizar o

contexto escolar, ou seja, há um docente alerta para o que as crianças fazem além do momento da Educação Física. Dessa maneira, quando os outros professores negam o que as crianças estão vivenciando e o professor narra isso na entrevista, há uma disputa sobre o controle do corpo infantil, a escola apresenta um regime de verdade disciplinador, enquanto o professor compreende aquele corpo como uma exploração criativa.

O terceiro aspecto que pode ser acrescentado à análise é a dimensão do encontro que se produz ali, não apenas entre professor-criança-espaco, mas também entre modos de ver o corpo que estão em disputa na escola. Ao observar as crianças no parque e se incomodar com os “não” repetidos dos outros adultos, o professor não está simplesmente considerando o mapeamento; ele está afetado pelo que vê. Há, nesse gesto, uma experiência estética no sentido foucaultiano-larrossiano. Há algo no acontecimento que o atravessa e o convoca a se transformar como professor. Ele constata que há exploração do corpo, bem como sente nessa exploração um excesso de vida cerceado pelo regime disciplinar. É esse afeto que o impulsiona a tematizar não porque “é o certo”, mas porque o encontro com aquelas crianças o faz rever seu próprio modo de governar os corpos. Assim, o que emerge não é somente a disputa entre proibição e liberdade, mas igualmente a possibilidade de o professor criar outro arranjo sensível para a experiência escolar, deslocando o espaço do parque de “risco e controle” para “experiência e invenção”, ou seja, o professor não só observa. Ele é transformado pelo que observa, e é dessa transformação que emerge seu gesto pedagógico.

O professor continua: “Aí eu pensei em trabalhar com eles, em contextualizar os movimentos básicos do ser humano, só que da pré-história, né?”. Nesse momento da narrativa, há um afastamento do campo discursivo do currículo cultural, na medida em que movimentos básicos do ser humano não são uma prática corporal, e, talvez, essa afirmação se aproxime mais de teorias pedagógicas da Educação Física que tenham como objeto de conhecimento o movimento humano. Isso demonstra o jogo de forças, as relações de poder, o emaranhado de verdades que constituem esse ser professor, identifica-se um tornar-se professor em meio a negociações das verdades que o subjetivam. Mais adiante, ele contou sobre sua primeira atividade com as crianças, levando essa afirmativa em consideração:

Eu perguntei: “Vocês já ouviram falar da época das cavernas dos homens, das mulheres da caverna?”. Aí, mais ou menos metade, eu acho, levantou a mão, aí teve alguns que falaram “Ah, professor, tem lá no Os Croods”. Na época eu já conhecia o filme, eu não sabia que tinha um desenho, uma animação do Croods, que tem vários episódios, eu não sabia que existia e eu fui até buscar depois, descobri que eles conheciam esse, mas não conheciam o filme. Aí, eu falei “O que vocês viram lá? O que eles fazem?”. Aí, começaram, os que conheciam o desenho, né? Começaram a falar ali naquele momento: “Eles

caçavam, eles nadavam, eles pulavam”. Aí começaram a trazer ali o que eles conheciam naquele momento com o recorte do desenho.

O professor, ao realizar uma roda de conversa, começa um diálogo com as crianças direcionando para aquilo que ele ponderou ser importante trabalhar. Primeiro, destaco nesse trecho que ele começa a considerar aquilo que as crianças acessam culturalmente e seus saberes produzidos. Nota-se um discurso próximo ao que o currículo cultural produz, em certa medida também vinculado com a ideia de mapeamento, mas, além disso, com outro princípio ético-político proposto pelo currículo cultural, que é o favorecimento à enunciação dos saberes discentes, o qual conduz o professor a estimular o posicionamento das crianças e incorporar tais posicionamentos aos conteúdos circulantes na escola (Neira; Nunes, 2022a).

Segundo, ainda sobre esse trecho, é a inversão no vetor de poder na relação professor-aluno, pois sabe-se que está inerente ao trabalho docente a orientação de conduta do professor para/com o aluno, é responsabilidade dele planejar, organizar e então propor atividades, situações didáticas que atuam sobre o aluno. No entanto, nesse fragmento, quando as crianças comentam sobre um desenho, o professor afirma não conhecer o desenho, e, em vez de desconsiderar tal afirmativa das crianças, ele se coloca como disponível para que as crianças encaminhem a conduta dele, até porque ele foi buscar assistir e conhecer o desenho. Nesse sentido, percebe-se um discurso de um professor que está atento ao que os corpos infantis podem não só produzir, mas também exposto ao que essas produções podem transformá-lo a partir desse encontro professor-prática corporal-crianças.

Por fim, nesse trecho, um terceiro aspecto é a tomada do objeto de conhecimento, a cultura corporal a partir dos escritos do currículo cultural. Se, anteriormente, ele pareceu se afastar desse discurso, nesse extrato acontece outro movimento. Segundo Neira e Nunes (2002a), a cultura corporal é entendida como um campo de disputa de significados e dos discursos das representações das práticas corporais, ou seja, o professor considerou aquilo que as crianças estavam compreendendo sobre o desenho que elas acessam e veem, buscou compreender como elas representam esse desenho, e as crianças respondem a isso, o que potencializa o que afirmo anteriormente, o jogo de forças que atuam nesse tornar-se professor.

Ao final da entrevista, o professor voluntariamente compartilhou algumas fotos. Ao enviar a foto que apresento a seguir, ele comentou que foi o registro do momento em que ele levou uma série encontrada no YouTube sobre os Croods:

**Figura 1** – Assistindo “Os Croods”



Fonte: Registros do professor entrevistado.

Retornando à narrativa, o professor expressa:

Eu falei: “vamos virar as crianças da caverna, o que vocês acham?”. Aí eles já começaram, uns olharam estranho, outros ficaram animados, alguns com misto de estranhamento e animação. E aí eu falei “vamos lá então, agora nós somos as crianças da caverna, eu também vou ser o homem da caverna, e aí a gente vai brincar junto, a gente vai fazer de conta que estamos naquele tempo e vamos lembrar as coisas que a gente viu”.

Evidenciando a frase “eu também vou ser o homem das cavernas, e aí a gente vai brincar junto”, além de considerar as crianças como produtoras de sentidos das brincadeiras, o professor se insere no jogo simbólico delas, demonstrando um desvio sobre a identidade de professor disciplinar, permitindo-se vivenciar aquela brincadeira com as crianças, vivenciar uma brincadeira do universo cultural daquelas crianças. Esse discurso o produz, novamente, como um sujeito docente que não só considera as crianças como produtoras de cultura, mas também se coloca à disposição de vivenciar aquilo produzido por ela, colocando o vetor de força dessa relação no mesmo plano.

A possibilidade de o professor brincar com as crianças, explorando com elas o espaço e as potências de seus corpos, tem condições históricas de existência que remontam ao movimento da Escola Nova, no início do século XX, quando a infância passa a ser reconhecida como tempo de experiência e expressão. Esse deslocamento encontra ressonância em concepções que tomam o brincar como linguagem e produção cultural. Kishimoto (1994), por exemplo, influenciada pelo debate dos anos 1980, pautado pela psicologia do desenvolvimento

e dos aspectos simbólicos do jogo, compreende-o como forma de elaboração simbólica da experiência, enquanto Friedmann (1996), na mesma toada, afirma-o como modo de ser e de se relacionar com o mundo. Macedo (1994), em diálogo com a psicologia genética, reforça que o jogo é espaço de resolução de problemas, no qual a criança constrói pensamento ao negociar regras, sentidos e ações. No campo da Educação Física brasileira, tais compreensões são aprofundadas nos anos 1980, por exemplo com Freire (1989) dentre outros, que defendem o jogo como momento de criação e autoria, deslocando o professor de instrutor técnico para parceiro de invenção, ou seja, importa destacar que essa concepção não é exclusiva dos docentes que se pautam pelo currículo cultural, pois atravessa pedagogias do brincar, da psicomotricidade e da sociologia da infância. O que o currículo cultural faz é radicalizar esse horizonte ao articular tais compreensões a princípios ético-políticos de reconhecimento, problematização e coautoria, permitindo que o professor se deixe afetar pelo encontro e produza com as crianças experiências corporais compartilhadas e inventivas.

Ainda sobre o momento da roda de conversa, o professor: “Eu me vi já em um negócio, porque, tipo, eu já fiquei e aí o que eu vou falar, e agora? Como é que eu vou falar aqui agora aqui com a criança e aí ela vai chegar em casa e contar para os pais, né?”. Essa fala explicita a ideia de encontro trazida por Kohan (2007). Para o filósofo, para que o encontro aconteça, a condição é que tenha pelo menos dois sujeitos e/ou um sujeito e outra coisa (no caso aqui, penso no docente-prática-corporal-criança), pode produzir algo, esse algo sendo o acontecimento, um algo que foge de antecipações, de expectativas, de controle, que produz o despropósito, o inusitado, outro modo de ser, agir, pensar, ver. Mais ao final da entrevista, o professor comentou: “Então, assim, às vezes eu esperava coisas, né? No geral! Que eu falava: ‘Não, eles não vão falar isso! Não vai partir deles isso, né?’”. “Alguns momentos eu ia trazendo algumas questões, mas é engraçado porque eles lembram muito”, é outro exemplo que compreende esse lugar de que existe no docente moderno uma vontade de governo do outro (aluno, no caso, criança) para sair do lugar que está e ir para um lugar mais bem situado pelo professor. Essa constatação, segundo Favacho (2014), não sustenta nenhum juízo de valor, até porque foi sendo imposta de maneira lenta e gradual e que na modernidade emergiu e se tornou muito forte. Então, esse momento da narrativa demonstra esse lugar docente de certa vontade de que as crianças apresentem determinadas questões, porém, na continuidade de sua fala, ele mesmo percebe que as crianças escapam, que vão para lugares outros, que elas produzem qualquer outro elemento na maioria das vezes não esperado/pensado/desejado. Dessa maneira,

o professor se coloca nesse campo discursivo de que compreende esse corpo criança como condição de experiência.

Entretanto, na segunda pergunta, “Como é que eu vou falar aqui agora aqui com a criança e aí ela vai chegar em casa e contar para os pais, né?”, o professor, ao assumir a preocupação do que as crianças vão falar para os pais, percebe que, além das verdades da formação inicial, da prática pedagógica, dos espaços da escola que o fazem ser certo tipo de professor, nesse momento da narrativa abre-se a possibilidade de a verdade sobre o que as famílias acham/pensam/falam sobre ele também compor sua subjetividade docente. Para Favacho (2014), a experiência docente moderna foi fundada pelo eixo corpo/disciplina e esse eixo não produz somente a docilização do aluno, mas também várias instâncias de poder e saber que controlam e governam o corpo do professor. Para o autor, o elemento família é um pressuposto sobre a experiência docente, pois é muito difícil pensar em educar as crianças sem educar os familiares e/ou responsáveis, e por conveniência é melhor aproximá-los, e nessa pergunta feita pelo professor há um receio na fala do professor, de suas ações afastarem as famílias das crianças.

O professor contou, também, de outras aulas: “mais para o final da tematização, tinha uma parede para eles pintarem mesmo, e a gente fez umas gravações, umas pinturas, porque a gente viu no filme, né? Que tinha essa questão [...] e aí eu deixei o giz para eles desenharem”. Esses aspectos dialogam com o que a formação discursiva do currículo cultural produz sobre o encaminhamento didático leitura e significação dos discursos sobre as práticas corporais e seus praticantes. Para Nunes (2016b), ao realizar a leitura dos códigos que propiciam a significação das práticas corporais (aqui no caso, eles assistiram ao filme e coletivamente identificaram as pinturas e gravações) e possibilitar que as crianças desenhassem, as crianças ressignificaram as pinturas da caverna, colocando-as como parte da brincadeira que estava sendo tematizada. O professor também enviou uma foto dos desenhos realizados pelas crianças:

**Figura 2** – Desenhos das crianças

Fonte: Registros do professor entrevistado.

Após contar sobre a atividade realizada, o professor assim finalizou sua fala:

Antes de ler ou de pensar nessa coisa de ir mudando minha aula, de ir artistando o currículo ali e tudo mais, eu tinha uma visão mais fechada [...]. Eu era um pouco mais fechado para as coisas que eles traziam [...] comecei a ver que era possível [...] é muito mais fácil chegar com uma proposta pronta [...] do que tentar ir modelando, né? O currículo e artistando o que você tá trabalhando.

Nesse trecho, o professor, ao dizer “ir mudando minha aula” a partir desse encontro docente-prática pedagógica-criança, como mencionado anteriormente, por mais que exista uma expectativa, coloca-se não mais com uma “visão mais fechada” para o que esse encontro possa transformar em sua ação docente. Esse momento da narrativa produz discursivamente um professor-artista, um professor que está menos fechado para a invenção, para a criação, para a improvisação. Esse posicionamento é também parte da enunciação da subjetividade do professor que o currículo cultural emerge discursivamente. Neira e Nunes (2009), ao falarem sobre a docência, empregam esse mesmo termo “artistagem” utilizado pelo professor; os autores compreendem o ser professor como uma produção de invenção fruto das inúmeras forças que possam vir a guiar a conduta do professor. Percebe-se que o encontro com as crianças o faz dispersar o discurso da artistagem docente, condição colocada por Neira e Nunes (2009), para que o currículo aconteça no fazer docente, faça-se escrevendo (escrita-currículo). Logo, ele coloca em circulação enunciados que, segundo Neira e Nunes (2009), reorganizam as práticas pedagógicas ao fazer com que os encaminhamentos (mapeamento, vivência, leitura de códigos, ressignificação, ampliação, aprofundamento, registro, avaliação) deixem de ser um guia a ser seguido e se tornem práticas de criação.

A narrativa continua e ele mesmo situa essa sua afirmação como parte do campo discursivo do currículo cultural: “Aquela ideia de artistar o currículo, ir trocando... tem coisas que eu consigo ver na minha prática [...]”.

Mais adiante, continua o professor:

Mas eu diria que... Quando eu trabalho nessa perspectiva pensando comparando com o que eu já trabalhei. Eu não sei! Eu vejo um momento maior de talvez possibilidades a criatividade a imaginação deles, não sei, são coisas que eu enxergo e que antes quando eu não, quando eu não me abria tanto, não que eu não ouvia eles, eu ouvia... Mas quando, né? Fazia outros momentos de roda de conversa com as crianças, né? Eu ouvia, mas eu não levava aquilo pra prática, né? Então eu percebo essa... essa... questão deles literalmente estarem ali no processo, né? Como acho que eles não, provavelmente, eles não se enxergam, não se veem como tão importantes assim como a gente vê, né? (abre um sorriso).

Esse fragmento revela um vestígio do que o encontro do currículo cultural e a Educação Infantil produz. Ele se coloca em um lugar em que considera o acontecimento a partir da condição da experiência, situa-se como um professor atento e muito disponível para os vestígios e pistas que as crianças mostram. Esses outros modos de existência são o que conduzem o gesto desse docente, é o que permite ele pensar nas situações didáticas. Ademais, há toda uma importância com o processo, com o que está acontecendo naquele momento presente, o professor não identifica as brechas para capturá-las e colocá-las para alguma coisa, ele considera as brechas como potência, permite-se se conduzir por aquilo, está aberto, está exposto a possibilidades outras (Larrosa, 2019).

Sobre seus parceiros de trabalho, ele comentou:

O que eu sinto dos professores é que eles não tão nem aí pro que a gente faz. Eu enquanto professor de Educação Física, algumas vezes um outro professor perguntou o que eu estava trabalhando, pediu dicas com algumas questões que estavam acontecendo no parque.

Nota-se um distanciamento do trabalho do professor de Educação Física com as(os) pedagogas(os) daquela escola. Dessa forma, coloca-se o discurso da Educação Física como disciplina, contrariando a própria ideia defendida nos documentos curriculares e nos estudos da Educação Infantil sobre a não disciplinarização. Ele continua dizendo que não fica contando o tempo todo o que está fazendo para os(as) professores(a), pois, “se não, parece que a gente tem que ficar sempre provando a importância do nosso trabalho”. Essa afirmação demonstra a visibilidade da educação na Educação Infantil, um exercício de tentativa pela legitimidade discursiva daquilo que o professor vem pensando sobre a docência do professor de Educação

Física na Educação Infantil e trazendo toda a problemática sobre o lugar do professor de Educação Física na Educação Infantil, que, como já reiteramos várias vezes, está sempre em disputa.

O professor, em sua segunda entrevista, com duração aproximada de 45 minutos, descreveu situações didáticas, momentos com as crianças, com a escola, com seus parceiros de trabalho, demonstrou facilidade, dificuldades e quase terminando disse: “eu acho muito trabalhoso, mas é gostoso, é uma delícia”. A narrativa do professor pareceu colocá-lo no exercício da prática de si. Ele se percebeu como certo professor, dentro de certo campo discursivo, apontou a maneira como ele pensava sobre sua prática pedagógica e quais exercícios de si sobre si realizava. Para Foucault (2004), a prática de si é uma condição determinante para a prática de liberdade, pois é importante trabalhar sobre si, para criar um outro modo de se conduzir, outra possibilidade, outra relação de poder, o que, em termos foucaultianos, é a prática da liberdade, da crítica às verdades que o constituem como docente, criando outra possibilidade de ser docente, que “é uma delícia”. Retomando Kohan (2007), compreender a infância como condição de experiência não é pensar apenas no corpo criança, mas também no que esses acontecimentos transformam o corpo do adulto, no caso, o adulto professor. A narrativa desse professor situa-o como um docente que se deixou ser transformado a partir do encontro pedagógico docente-prática corporal-criança.

Dessarte, o que pode o encontro pedagógico do currículo cultural e a Educação Infantil? A narrativa demonstrou um processo de tornar-se professor em que existem momentos de aproximações, ao mesmo tempo que há afastamento do campo discursivo do currículo cultural, porém é no encontro com as práticas corporais e com as crianças pequenas que o professor se aproxima ainda mais desse currículo. A experiência docente narrada pelo professor situa-o não como um aplicador de teorias pedagógicas, muito pelo contrário, coloca-o como um sujeito que circula em diversos regimes de verdade da Educação Física, do ser professor e da Educação Infantil, fruto do encontro com as crianças e as práticas corporais no cotidiano escolar.

Ao escolher tematizar a brincadeira das crianças da caverna, abriu-se a oportunidade de conversar com as crianças, reconhecer a maneira como elas representavam aquela brincadeira, quais desenhos elas acessavam e como os significavam, situações didáticas muito disseminadas no campo discursivo do currículo cultural, e, ainda, atividades que se ancoram nos princípios ético-políticos desse currículo. Todavia, o professor reconhece e afirma as potencialidades de trabalhar, sendo subjetivado pelo currículo cultural, mas não teme dizer

“é muito difícil”; “eu tenho muita dificuldade”; ou ainda “os experientes dizem que isso não é currículo cultural” (esse “isso” remete à prática pedagógica dele). Tais afirmações desestabilizam as fixações do que venha a ser o discurso do currículo cultural, pois resiste a certas verdades produzidas nesse campo e torna-se um movimento de invenção e criação de outro docente, que reconhece o vetor de força do currículo cultural, porém assume o lugar do professor que pensa o currículo cultural ao mesmo tempo que o está concretizando no chão da escola, como se colocasse a teoria e a prática no mesmo plano.

O professor afirma “artista” em sua prática pedagógica nesse encontro pedagógico com as crianças: enfatiza as conversas com elas, prioriza aquilo que elas falam, observa os desenhos que elas veem, atenta-se a seus corpos para além das aulas de Educação Física, entre outras situações relatadas. Percebe-se que sua narrativa apresenta vários momentos dessa prática de si, que produz outro modo de agir, outra forma de conduzir-se. Segundo Foucault (2004), houve essa liberação, essa criação, invenção, no sentido de uma dimensão estética da prática pedagógica.

Nos encontros pedagógicos narrados, as crianças são colocadas pelo professor como parte fundamental para o processo de construção das aulas, logo a dimensão estética da prática pedagógica não é só pensada no vetor de relação de poder docente-aluno, mas também na inversão aluno-docente. Por isso, o inventar e o criar não são gestos apenas do docente, são também os gestos das crianças que fazem isso de maneira conjunta com o professor. Nesse sentido, o professor se coloca como um sujeito completamente disponível e disposto para o que esses corpos das crianças produzem, vivenciam e possam transformá-lo, desviando suas expectativas, dificultando as antecipações.

Ademais, nada disso é colocado, pelo professor, como uma maneira simples e fácil, muito pelo contrário, ele enfatiza as dificuldades, as incertezas, os medos, os receios, ao mesmo passo que diz ser uma delícia, o que mais uma vez coloca-o como um professor que permite que as coisas aconteçam sobre ele no exato momento do encontro pedagógico docente-prática corporal-crianças. A narrativa é completamente permeada de pensamentos sobre suas ações, sobre sua prática pedagógica, sobre escolhas de alguns gestos, recusa outros, questiona, cria, inventa, transforma, em termos foucaultianos, com técnicas sobre o exercício de si sobre si, representando o tornar-se um professor reflexivo diante de suas ações didáticas, de sua postura diante das crianças e das práticas corporais. É nesse emaranhado de verdades que o conduzem e das práticas que o deslocam que se produz o que pode esse encontro do currículo cultural e a Educação Infantil.

### 5.3 Brincadeira de carrinho

A brincadeira de carrinho é a prática corporal escolhida pelo professor de Educação Física após eu pedir para que ele narrasse um momento com as crianças, tendo em vista o modo como ele coloca o currículo cultural em ação. Antes de trazer as falas sobre a tematização, entendo importante apresentar algumas informações sobre essa narrativa, ao mesmo tempo que me atento para não ficar presa nelas. Essa narrativa é fruto de um professor recém-formado em Educação Física, em sua primeira experiência docente, que ocorreu na Educação Infantil. O professor contou que tem dez turmas de idades variadas (de 5 meses a 3 anos) em mais de uma escola, e encontrava cada turma por 45 minutos, duas vezes por semana. Além disso, não tinha contato com as pedagogas e, para que houvesse algum tipo de compartilhamento, era necessário enviar mensagens via WhatsApp e/ou em um momento fora do tempo de trabalho efetivo.

Isso posto, parto para os trechos das falas do professor. Em sua segunda entrevista, o professor citou a sua primeira entrevista como:

O início como docente e, ao mesmo tempo, eu tinha pouco contato com a Educação Infantil na faculdade também. Acho que o currículo cultural tem essa mesma perspectiva dessa dificuldade de trabalhar com a Educação Infantil, porque grande parte dos professores do currículo cultural estão no ensino fundamental. Além disso, a maioria dos professores atuam na rede municipal, e poucas redes municipais têm a Educação Infantil.

O professor aponta para a problemática sobre a Educação Física na Educação Infantil e, ainda, enfatiza o pouco contato em sua formação com essa etapa da Educação Básica. Como já anunciado, não é de hoje que pesquisadores questionam o lugar da Educação Física na Educação Infantil. Entre eles, Martins (2018, p. 158) conclui que o lugar está em constante disputa e repleto de “tensões (disciplinarização da Educação Infantil, fragmentação do conhecimento, exclusividade/especificidade do corpo/movimento) e posições (prescrições curriculares para a Educação Infantil, para os cursos de Educação Física e pela comunidade acadêmica na produção científica)”. O enunciado do professor coloca em circulação esses posicionamentos: primeiro, ele ocupa esse lugar da disciplinarização na Educação Infantil como um professor de Educação Física – o famoso “professor especialista” –, ainda mais por não ter contato algum com as pedagogas, parecendo ser uma disciplina completamente desconexa do trabalho das pedagogas. Segundo aspecto, também reforçado por Martins (2018), está no fato de que em sua formação teve “pouco contato” com a Educação Infantil. Pensando nesses dois posicionamentos trazidos pelo professor e o fato de o lugar do professor de Educação Física na

Educação Infantil estar sempre em disputa (Martins, 2018; Faria, 1999; Kuhlmann, 1998; Sayão, 1999), questiono: o que produz o fazer desse professor que ocupa esse lugar da Educação Física na Educação Infantil? Em sua primeira entrevista, nas várias tentativas de contar sobre o que ele fazia nesse encontro pedagógico com as crianças pequenas, o professor era tomado por alguns segundos de silêncio, para em seguida dizer: “é difícil”, mas não definia o que era esse “difícil”. Já em sua segunda entrevista, passados dois anos de docência, quando ele começou a contar o que ele fez ao encontrar as crianças pequenas, narrou sobre suas dúvidas e inquietações do seu início de carreira:

Então, a minha dúvida na época era trabalhar o currículo cultural, eu não sabia como trabalhar a prática corporal em si, porque as crianças como elas acessam muito pouco brinquedo, muitos objetos que estão fora dessas práticas corporais, eu não conseguia nomear, tipo assim, vai ser capoeira, ou vai ser futebol, só porque as crianças estão brincando com a bola?

O currículo cultural apresenta como objeto de conhecimento a cultura corporal, e, por ser um dispositivo de verdade, produz efeitos de sujeição. Segundo Neira e Nunes (2022), a cultura corporal nesse currículo é entendida como “representação em disputa no interior dos grupos e entre os grupos, tanto pela definição quanto pelo controle do significado e dos discursos do que pretende representar” (Neira; Nunes, 2022a, p. 7). Os autores afirmam que tal concepção envolve todas as práticas discursivas (por exemplo, as regras que permitem a formulação e a circulação de seus discursos) e as não discursivas (por exemplo, as condições políticas, sociais e históricas que produzem seu acontecimento). Trago esse apontamento pois parece que o professor suspende tal efeito de sujeição sobre o currículo cultural na Educação Infantil, ao problematizar a cultura corporal, conseqüentemente a prática corporal naquele universo das crianças pequenas. O que ele aponta é que as crianças não brincam fora da normatividade das práticas corporais já classificadas de antemão – pela própria Educação Física<sup>43</sup> –, mas sim desmembradas delas. No entanto, a maneira como isso é colocado pelo professor demonstra uma desconsideração pelo modo como as próprias crianças acessam/leem/significam as práticas corporais, isolando-as da cultura.

---

<sup>43</sup> Borges e Neira (2023) analisam que a expressão ‘cultura corporal’ se caracteriza como um acontecimento discursivo singular, demonstrando uma descontinuidade em relação às concepções de movimento corporal humano encontradas nas concepções tradicionais da Educação Física. Dentro disso, os autores afirmam que há um ponto de inflexão da cultura corporal: o seu realce na gestualidade em relação à noção de movimento corporal humano e que se compreende as práticas corporais – as brincadeiras, as danças, as lutas, as ginásticas e os esportes – como produtores da gestualidade sistematizada, passíveis de leitura, interpretação e reelaboração durante as atividades de ensino.

Outro ponto a se destacar é a disseminação do dizível do currículo cultural na Educação Infantil. Borges (2019), em sua tese, debruçou-se sobre as manifestações da verdade presentes no currículo cultural da Educação Física, visitando as produções acadêmicas publicadas e as técnicas de manutenção do discurso, pautando-se pelos relatos de experiência. Entre alguns resultados de sua pesquisa, o autor identificou uma intencionalidade do currículo cultural na não fixação de significados às práticas da cultura corporal, porém questiona uma rigorosidade aos agentes pedagógicos para atuarem dentro de uma ordem do discurso e, ainda, “devem estar em acordo com a ‘vontade de verdade’ desse dispositivo pedagógico, cuja formação discursiva remete a enunciados das teorizações curriculares críticas e pós-críticas” (Borges, 2019, p. 80).

Para pensar em uma maneira de adentrar no universo cultural das crianças da Educação Infantil e identificar as práticas corporais que as permeiam, Duarte (2021), em sua pesquisa sobre o currículo cultural na Educação Infantil, produziu muitos relatos de experiência com as pedagogas (Masella; Duarte, 2018; Gonçalves; Duarte, 2018; Signorelli; Duarte, 2019; Godoy; Duarte, 2019), os quais nos dão pistas para pensar sobre a cultura das práticas corporais das crianças pequenas, pois nas narrativas das professoras sobre a prática pedagógica as falas das crianças eram localizadas como ferramentas fundamentais para a costura da tematização.

O trabalho de Duarte (2021) produziu um marco muito importante no aumento de números de relatos de experiência na Educação Infantil no *site* do GPEF. Até 2017, existiam apenas seis relatos de experiência que também contavam sobre as falas das crianças, por exemplo, Ferreira (2017), porém não davam tanta ênfase às falas, preferindo evidenciar o fazer pedagógico e o modo como as crianças atuavam. Após esse marco, os relatos de experiência na Educação Infantil mantiveram esse formato de colocar as falas das crianças (Masella *et al.* 2020; Masella, 2021; 2022; Godoy *et al.*, 2023), permitindo disseminar uma verdade sobre o currículo cultural na Educação Infantil que reflete diretamente na postura docente para com as crianças pequenas: a atenção as falas/vozes das crianças.

Sendo assim, ao compreender o objeto de conhecimento, a cultura corporal a partir do currículo cultural, como costurar a tematização das práticas corporais a partir de vozes/falas de crianças pequenas e bebês que não falam? As crianças pequenas e os bebês – público com o qual esse professor trabalha – não falam da maneira como nós adultos fazemos<sup>44</sup>, ao mesmo tempo que o professor precisa ficar atento ao que elas estão “falando” para realizar a

---

<sup>44</sup> Em que pese todo grupo cultural não falar a mesma língua de outro, enfatizo, mais uma vez, a relação de poder entre adultos e crianças/docentes e discentes na comunicação que estabelecem entre si.

tematização. Nesse trecho, parece que a inquietação do professor está sobretudo nesse lugar de levar em consideração o universo cultural daquelas crianças/bebês, porém existe a dificuldade de compreender essa outra maneira de comunicação. Por isso, como trabalhar com as significações das práticas corporais na Educação Infantil, tendo em vista que a linguagem dos bebês e das crianças pequenas é outra e muito distante das nossas? O próprio professor exemplifica tal problemática: “Se elas estão chutando uma bola, é futebol? Ou é apenas um chutar a bola?”. Nesse exemplo apresentado pelo próprio professor, pergunto: é possível dar nome às práticas corporais dos bebês e das crianças pequenas sem que a gente fale por eles/elas? O professor continua: “[...] eu acho que o mapeamento fica distante, né? Porque as crianças têm uma linguagem diferente e algumas não falavam, pois eram bebês de cinco meses”.

No campo discursivo do currículo cultural, em relação ao mapeamento, para realizar a tematização, Neira e Nunes (2006; 2009; 2022a; 2022b) afirmam sobre a importância de observar as práticas corporais e seus jogos de verdade que estão no universo cultural dos estudantes para então escolher o tema, de modo que a prática se articule com o projeto político-pedagógico da escola. Além disso, o mapeamento ocorre na identificação dos conhecimentos das crianças sobre a prática corporal a ser estudada. Mais uma vez, os relatos de experiência, em sua grande maioria, ao traduzirem tal encaminhamento, utilizam situações didáticas vinculadas a falas/vozes das crianças. Seguem alguns exemplos: “conversando com as crianças e reconhecendo seus saberes e representações sobre as lutas” (Godoy; Duarte, 2019, p. 2); “Muitas hipóteses foram levantadas, dentre elas, que poderia ser uma mulher por conta do batom vermelho e que deveria ser o Neymar, pois mulheres não sabem jogar futebol” (Godoy *et al.*, 2023, p. 2); “O trabalho teve início com uma roda de conversa” (Gonçalves; Duarte, 2018, p. 2); “Quando essas pesquisas retornaram, fizemos uma roda de compartilhamento e surgiram muitas falas [...]” (Masella, 2022, p. 3). Tendo isso em vista, o fato de o professor afirmar que o mapeamento fica distante é de certa maneira compreensível. No entanto, será que não existem outras formas de mapear – dentro do que o currículo cultural compreende se mapear – para além da escuta das falas/vozes? Como seria escutar falas/vozes das crianças pequenas e dos bebês? Entendo que o próprio professor traz uma resposta, ao dizer “quando eu vejo uma criança chutando a bola”, ou seja, há como mapear pela observação, assim como Neira e Nunes (2022a) acentuam. Existem dois relatos de experiência que também exemplificam essa outra possibilidade de mapeamento: Vieira (2017) mapeou observando os desenhos das mochilas das crianças penduradas nas paredes dos corredores de escola; Ferreira (2017) identificou uma vestimenta diferente de um aluno em uma festa da escola durante o final de

semana. Contudo, acredito que a inquietação do professor seja em como dar nome a essa prática corporal. Ou, se isso pode ser considerado uma prática corporal. Como saber se aquilo é uma brincadeira de chutar a bola? Ou se aquilo é futebol? Como saber os conhecimentos das crianças pequenas e bebês sem falar por eles/elas? Sem representar por eles/elas? É possível?

Ainda dentro dessa problemática, ao tratar da tematização escolhida, o professor comenta: “Nessa tematização, vou descrever uma atividade que fiz e que durou bastante tempo. Acho que fez mais sentido para as crianças, por isso acredito que seja a melhor para relatar”. Quando o professor afirma que determinada atividade “fez mais sentido para as crianças”, abre-se a questão: quais foram os vestígios que indicaram esse sentido? O riso coletivo, a repetição espontânea, a adesão imediata, ou outras formas de linguagem não verbal? Hall (2016) nos lembra que a representação não é interioridade psicológica, mas produção cultural e disputa de significados. Assim, o que “faz sentido” para as crianças não pode ser reduzido à interpretação exclusiva do adulto, mas deve ser buscado nas pistas concretas que emergem no encontro pedagógico: gestos, silêncios, invenções, resistências. Nesse ponto, também é útil pensar com Masschelein e Simons (2017), que defendem o escolar como partilha do “nosso mundo comum” sem sufocar as representações próprias da infância. O desafio, portanto, não é falar pelas crianças, mas construir condições para que suas expressões, mesmo não verbais, possam ser reconhecidas como cultura e como práticas corporais legítimas.

É a partir desses trechos que retomo algumas ideias de Hall (2006), pois os estudos culturais são uma base epistemológica importante para o currículo cultural. O autor, para sustentar sua tese sobre descentramento do sujeito,<sup>45</sup> apresenta três concepções de identidade: o sujeito iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno<sup>46</sup> (Hall, 2006). Para pensar essa terceira concepção de sujeito, com a qual dialogamos, Hall (2006) afirma que, a partir da metade do século XX, houve um movimento denominado “virada cultural”, vinculado a uma nova atitude em relação à linguagem, pois a cultura foi sendo compreendida como as diferentes formações discursivas as quais a língua evoca ao dar significado às coisas. Aqui a ideia de

---

<sup>45</sup> Segundo Hall (2006), as identidades modernas estão em um movimento de crise por consequência de uma série de alterações estruturais nas organizações sociais que colocam em xeque as ideias de existência e afetam o indivíduo no mundo social e em si mesmo, produzindo incertezas de como viver a própria vida. O autor enfatiza que os conflitos não são apenas de cunho individual, mas também disputas entre diferentes culturas.

<sup>46</sup> O sujeito iluminismo defende-se um sujeito centrado, único, que é consciente de sua existência e função no mundo, nessa concepção a identidade é o núcleo; o sujeito sociológico ainda é um sujeito essencializado, porém com uma base formada a partir de relações vinculada a valores, nessa concepção a identidade é mediada entre o “Eu” e a sociedade; (ambos sujeitos são concepções modernas de identidade); o sujeito pós-moderno se contrapõe a concepção de sujeito cartesiano, para tanto alguns movimentos importantes ocorrem, por exemplo, a “virada linguística”.

discurso<sup>47</sup> se refere a uma série de afirmações de qualquer domínio, que providencia uma linguagem para se poder dizer sobre certo assunto e certa forma de produzir um tipo particular de conhecimento. O termo “discurso” está vinculado não só com a produção do conhecimento por meio da linguagem e da representação, como também a maneira pela qual o conhecimento é institucionalizado, formando práticas sociais e pondo novas práticas em funcionamento. Portanto, para o autor, a representação é entendida não como uma representação mental/psicológica/filosófica de uma imagem produzida ao processar informações para incorporar/captar o real, e sim algo material/concreto pelo qual está sendo disputado para a significação. Desse modo, o professor diz que aquele chute da criança é futebol (ou não) levando em consideração determinado esquema discursivo ou classificatório. Quando o professor narra “vai ser futebol, só porque as crianças estão brincando com a bola?”, parece que há uma desconsideração dos sistemas simbólicos e das condições pelas quais as coisas são representadas (classe, gênero, época, idade etc.).

Considerando o que trago de Hall (1997), compreende-se que as crianças não apenas reproduzem ou imitam a realidade, mas produzem significados ao se apropriarem e ressignificarem os códigos culturais disponíveis. Talvez, nesse trecho narrado, pode-se pensar que as crianças representam o futebol porque estão brincando de chutar a bola, ou seja, representam o futebol a partir daqueles gestos. Infere-se que o professor apresenta uma dificuldade de considerar como forma própria de inscrição das crianças na cultura, ainda que não correspondam a nenhuma lógica adulta de linearidade ou realismo. Desse modo, deve-se pensar que as representações das crianças não devem ser lidas como etapas incompletas rumo a uma expressão “correta” do futebol, mas como produções culturais próprias daquele grupo, que denotam maneiras singulares de compreender e narrar o mundo. Ademais, na Educação Infantil existe um discurso pedagógico hegemônico pelo qual defende-se que uma das maneiras de as crianças se relacionarem com o mundo é o brincar<sup>48</sup>. Contudo, quando o professor afirma que é futebol “só porque estão brincando com a bola”, parece que esse “só” desconsidera e/ou

---

<sup>47</sup> A ideia de discurso utilizada aqui está completamente vinculada com o que mencionei de forma mais aprofundada no capítulo de metodologia, pois para tratar tal termo Stuart Hall evoca ferramentas conceituais foucaultianas.

<sup>48</sup> Lemos (2007), ao refletir sobre como práticas específicas de especialistas de algumas áreas construíram o brincar como dispositivo de controle da infância na modernidade, afirma que alguns teóricos, principalmente os psicanalistas, defendem que o brincar é como atividade natural e própria da criança, porque, para os representantes do construtivismo sócio-histórico, o brincar é uma linguagem e toda linguagem é uma expressão histórico-cultural. Outro exemplo tratado pela autora são os pensamentos de Vygotsky, pois o autor já afirmava a dimensão histórico-cultural da linguagem, vista como processo em construção, sendo o brincar um veículo de mediação da interação do ser humano com o mundo.

desconhece tal discurso, estabelecendo um distanciamento das práticas corporais com a Educação Infantil.

Ao passo que o professor trata dessa dificuldade de compreender o que aquelas crianças pequenas e os bebês estão de alguma maneira manifestando, ele conta que a coordenadora pediu uma atenção maior para um aluno que estava passando por uma vulnerabilidade familiar e o professor narra que essa criança “brincava muito de carrinho quando chegava na escola e sempre queria um carrinho. Aí, ela fazia alguns movimentos com um som ‘vrum vrum vrum’”. Isso indica que é o próprio professor que encontra uma forma de lidar com a dificuldade de selecionar a prática corporal a ser tematizada, em um momento, fora da aula de Educação Física. O professor atento a uma demanda vinda da direção percebe que o aluno realizava gestos com o brinquedo carrinho. Foi assim que o professor escolheu a tematização “brincadeiras de carrinho”, dado esse nome por mim, pois existe toda uma dificuldade de assumi-la como prática corporal pelo professor: “então, ela não vai entrar como uma prática corporal em si, acho que denominada, mas eu trabalhei com o movimento. Eu trabalhei com carrinhos de brinquedo”. Na continuidade da narrativa do professor:

A primeira coisa que eu fiz que é o que eu acho que na Educação Infantil a caixinha de música está sempre presente e coloquei aquela música da Xuxa lá do ônibus que está sempre presente. Eu peguei essa música e eu também escolhi outras músicas que tinham relação com o carrinho, músicas infantis, né? [...] Daí essas músicas elas falavam ou era ônibus, ou era movimento de carro, direcionamento e essas músicas também trabalham como por exemplo (o professor canta) ‘a roda do ônibus roda roda roda roda’ então, a criança faz o movimento na mão. Então, essas músicas dão para trabalhar o movimento corporal com as crianças e elas já têm o repertório delas, porque as professoras fazem. Então, essa era minha intenção, eu trabalhei essas músicas, eram umas sete músicas, se eu não me engano, eu chegava na sala, colocava essa música e a gente ia fazer esses movimentos. As crianças acompanhavam, elas gostavam de danças, as que não gostavam elas normalmente entravam no movimento porque a gente conseguia incluir todos girando na sala, então poucos não participavam. Essa intenção era eles reconhecerem os meios de transporte, o carrinho, aí o que eu fiz foi nas aulas seguintes eu comecei a incluir os carrinhos que tinha na escola, a gente tinha os carrinhos de plástico, normalmente são carrinhos doados, não têm rodinha, mas são carrinhos funcionais que as crianças brincavam todos os dias.

Percebe-se nesse trecho que a atividade criada pelo professor de colocar músicas e objetos que já estavam no cotidiano das crianças (tanto a música da Xuxa quanto os carrinhos que já estavam presentes no dia a dia da escola) aproxima-se muito do que o currículo cultural compreende acerca do mapeamento. Entendo ser outra saída produzida para realizar o mapeamento que fuja da centralidade da voz verbal das crianças.

Destaco nesse fragmento também a utilização do termo “movimento corporal” do professor, haja vista que parece ocorrer uma hibridização. Digo isso pois Neira e Nunes (2022a) nos apontam que a inserção da Educação Física na área de linguagens em guias curriculares decorre possivelmente de uma aproximação do componente com as ciências humanas, principalmente da psicologia do desenvolvimento e, mais tarde, a sociologia, linguística, filosofia e dos estudos culturais. Tal movimentação causou produções no âmbito acadêmico para pensar sobre a inserção, por exemplo, Santin (1985) afirma que o “movimento humano” pode ser compreendido como ação motora, locomoção, força ou energia produtiva e linguagem. Outro exemplo seria da psicologia do desenvolvimento, que, a partir do movimento, o ser humano adquire habilidades e desenvolve aspectos físicos e cognitivos. Ainda, podemos pensar com Soares *et al.* (1992), para quem o objeto de estudo da Educação Física é a cultura corporal, e o movimento é visto como uma linguagem e uma forma de expressão das práticas corporais, como jogos, danças, ginásticas, lutas e esportes. Apenas com esse trecho não é possível dizer que a ideia de movimento do professor é isso ou aquilo, mas o importante aqui é que ora ele trata a ideia de movimento como o objeto de trabalho do professor: “essas músicas dão para trabalhar o movimento corporal com as crianças”; ora o movimento está vinculado ao estudo da cultura da prática corporal brincadeira de carrinho: “essa intenção era eles reconhecerem os meios de transporte”. Isso posto, parece-me que a ideia de movimento corporal nas aulas de Educação Física escolar enunciada pelo docente dispersa-se de modo sutil com a noção de cultura corporal apresentada pelo currículo cultural, reforçando o que Neira e Gramorelli (2017) apontaram em suas investigações: o termo cultura corporal, ao se hibridizar com outras concepções, pode fragilizar seu viés crítico.

Outro aspecto que chama atenção é a conduta do professor para consigo mesmo e o modo como ele atua quando essas duas forças estão ali “atormentando-o”. Ao estar com as crianças, ele parece deixar que elas o afetem, decidindo desenhar sua prática pedagógica a partir do que é produzido nesse encontro com os corpos infantis.

Sendo assim, por mais que o professor demonstre a dificuldade de nomear as práticas corporais que as crianças acessam/produzem em sua cultura, há também uma atitude dele de estar boa parte do tempo atento ao que as crianças podem vir deixar acontecer. Ao ter uma atitude atenta às falas e gestos das crianças, o professor deixa de lado uma forma menos impositiva de atuação docente, pois desloca essa ideia do professor detentor do saber e abre espaço para que as crianças apareçam como sujeitos de linguagem, cultura e desejo.

Além disso, o professor, ao destacar a demanda da direção da escola para que os(as) professores(as) tivessem um olhar mais atento com o aluno em vulnerabilidade, fez-me pensar que ou tal demanda tocou o professor a ponto de se considerar ainda mais o que estava acontecendo com aquela criança e, então, escolher a prática corporal a ser tematizada, ou, ainda, o professor aproveitou de tal demanda para justificar suas escolhas didáticas, pois, mesmo que não tenha informações se a escola apresentava alguma negativa e/ou resistência com o trabalho dele com as crianças, sabe-se que há um discurso hegemônico sobre o que e como o professor de Educação Física deve trabalhar na Educação Infantil e está muito distante daquilo que ele estava propondo. Essas possibilidades não são coisas implícitas na narrativa, porém, ao pensar nisso, vislumbro um professor que não se utilizou da vulnerabilidade do aluno ou, então, dos gestos da brincadeira de carrinho que ele faz para colocá-lo e trazê-lo para a normatividade, pelo contrário, ele faz do desvio a maneira de costurar/potencializar sua tematização, consequentemente criar suas situações didáticas. Trata-se, nesse momento da narrativa, de um professor que, ao estar atento e exposto (Larrosa, 2019) ao que as crianças produzem, faz o despropósito ser condição de conduta para suas aulas.

Dando continuidade à narrativa do professor sobre as situações didáticas que ele criava com as crianças, ele conta:

Eu coloquei cordinha nos carrinhos e aí a gente andava pela escola com os carrinhos, daí eles davam as mãos, passeavam juntos, então isso serviu também para o relatório, por que a gente tem que mostrar que as crianças tão meio que sabendo se respeitar, que elas estão inclusas nas brincadeiras, aí eu meio que fiz isso, um momento de amizade delas pelo passeio pela escola e também a participação da brincadeira de carrinho.

Ao terminar a entrevista no Google Meet, o professor me enviou uma mensagem no WhatsApp dizendo que havia encontrado alguns registros daquilo que ele havia narrado e gostaria de compartilhar comigo, sobre as crianças darem as mãos e passearem juntas realizando a brincadeira de carrinho:

**Figura 3** – De mãos dadas e com os carrinhos de brinquedo



Fonte: Registros do professor entrevistado.

Ao propor colocar cordinhas nos carrinhos para que as crianças andassem pela escola, outra coisa aconteceu: as crianças andavam de mãos dadas e juntas. Não foi algo proposto de antemão, não era o objetivo da atividade, não era uma preocupação do professor, entretanto, quando há esse encontro professor-criança-prática corporal, tudo pode acontecer. Mais uma vez, o professor considerou no encontro pedagógico o despropósito, o acontecimento.

Esse episódio em que algo não previsto emergiu – elas preferiram andar de mãos dadas e juntas – parece ter relação com a noção de vivência operada pelo currículo cultural e tratada por Nunes *et al.* (2021). Para os autores, a vivência não se limita à execução de uma atividade previamente planejada, mas se constitui como encontro entre professor, crianças e práticas corporais, no qual sentidos inesperados podem surgir. Assim, o fato de as crianças ressignificarem a proposta, produzindo gestos de coletividade e cooperação que não eram preocupação inicial do professor, expressa justamente o caráter aberto, imprevisível e criador da vivência.

Ao narrar essa experiência, o professor ressalta a necessidade de produzir registros com fotos “para mostrar” a participação e o respeito entre as crianças. Esse movimento evidencia como a docência é atravessada pela governamentalidade escolar, em que a prática pedagógica é permanentemente capturada por dispositivos de controle e avaliação (Foucault, 2008a). Por outro lado, a demanda da coordenação também demonstrou como a força da governamentalidade institucional não apenas movimenta o professor para um possível acontecimento, mas também se torna uma maneira de justificar as escolhas feitas por ele.

O brincar de carrinho, inicialmente pensado como abertura à cultura daquela infância, passa a ser reinscrito em relatórios e comprovações, traduzido em indicadores de inclusão e respeito. Não se trata de uma adesão passiva do professor, mas de uma negociação

constante: entre tematizar práticas corporais a partir da cultura das crianças daquela escola, atender às crianças em suas invenções e, ao mesmo tempo, responder às exigências burocráticas da instituição. Esse tensionamento mostra como a escola opera como campo de forças, em que a característica “criadora” (Neira; Nunes, 2022a), produzida pelo dispositivo do currículo cultural, precisa disputar espaço com os mecanismos normalizadores que buscam governar a infância.

Embora as concepções de Educação Física e de infância entre ele e a escola pareçam estar de alguma maneira se divergindo, o docente busca encontrar justificativas para dar conta do trabalho burocrático obrigatório executado pela escola. A ideia era brincar de carrinho pela escola, sair para outros espaços com o carrinho, o barbante parece ter sido colocado na ideia de ressignificação da brincadeira de carrinho, quando de repente as crianças criavam suas maneiras de estarem brincando: de mãos dadas, por diferentes lugares pela escola, juntos, separados. O professor, então, utiliza-se disso como registro para dar conta/mascarar aquela força de que a Educação Física precisa estar ali, não pela prática corporal em si, mas sendo ferramenta para outra coisa. Longe de uma adesão passiva aos mecanismos de controle da escola, ele se insere em uma permanente negociação entre: atender a burocracia escolar *versus* ensinar a brincadeira de carrinho para algo (amizade/respeito/movimento corporal/inclusão) *versus* compreender a prática corporal brincadeira de carrinho dentro da cultura das crianças pequenas e a maneira como a emerge e vai sendo produzida/discursada.

Por mais que todas essas relações de forças atuem sobre o professor e que em alguns momentos a força burocrática da docência e de outras concepções de infância e Educação Física apareçam, o vetor da força de um professor produzido pelas verdades que constituem o currículo cultural e uma infância não essencialista e não universal parece sobressair:

Toda vez que eu entrava na sala, eles pediam para eu colocar a cordinha para gente brincar, daí a gente montou um circuito, não um circuito da Educação Física, né? A gente desenhou no chão a estradinha para passar e também na escola a gente tinha um tapete de carrinhos. Então eles fizeram isso no tapete, aí eles passavam no tapete com os carrinhos e eles já reconheciam a rua, semáforo, essas coisas.

Ao narrar as atividades, o professor se justifica ao utilizar o termo “circuito”, acrescentando logo em seguida: “não um circuito da Educação Física, né?”. Esse movimento revela a tensão entre matrizes pedagógicas distintas: de um lado, a herança desenvolvimentista/psicomotora, que entende o circuito como instrumento de aquisição de habilidades motoras; de outro, a perspectiva do currículo cultural, que busca tematizar práticas

corporais a partir de seus sentidos sociais e culturais (Bracht, 1999; Neira; Nunes, 2009). Assim, o professor ressignifica o termo: o circuito não aparece como treino de capacidades físicas, mas como forma cultural de brincar de carrinho. Essa reapropriação, ao pensar no campo discursivo do currículo cultural, mostra que não há “erro” em adotar arranjos didáticos oriundos de outras tradições, desde que os significados mobilizados estejam em disputa e sejam problematizados na relação com a cultura corporal.

O professor também me enviou uma foto do tapete que a escola já possuía e ele comentou em sua narrativa:

**Figura 4 – Tapete I**



Fonte: Registros do professor entrevistado.

O professor continua:

A gente construiu um tapete, um tapete interativo, daí o tapete a gente comprou aquele tapete branco, colocamos aquele velcro em vários carrinhos, em vários pedestres, então o que que eu fazia, eu levava eles para uma sala, e na sala eles montavam o tapete do jeito que eles queriam... Então, as roupinhas das personagens podiam ser modificadas. Tinha posto de gasolina, daí eles puxavam a mangueira do posto e colocava no carrinho, eles andavam na pista que estava desenhada no tapete, que eu desenhei antes, não foi com eles, mas tinha coisas interativas no tapete.

Segundo o professor, essa foi uma atividade “que eu fiquei mais tempo com eles e que surtiu mais efeito, eu acho”. Percebe-se que a possibilidade de criação dessa situação didática ocorre em diálogo com a maneira de o currículo cultural compreender a cultura corporal. Ainda, se sua preocupação fosse com o desenvolvimento motor, habilidades,

fase/estágio de desenvolvimento, se sua concepção de infância estivesse tendenciosa a uma ideia universal e essencialista da criança, talvez tal momento narrado seria possível e/ou considerado como ferramenta para adquirir e/ou chegar a algum estágio de desenvolvimento, por exemplo, trabalhar a habilidade motora fina.

Segue outra foto compartilhada pelo professor do tapete construído por ele:

**Figura 5 – Tapete II**



Fonte: Registros do professor entrevistado.

Fazendo um pequeno desvio na análise das narrativas, pois, ao me deparar com tal imagem, senti algo muito difícil de traduzir em palavras, mas talvez algo muito próximo de uma sensação de admiração desse ato pedagógico do professor entrevistado. Até porque isso é uma criação vinda desse encontro crianças-práticas corporais-docente. Pensando sobre essa criação produzida por esse encontro, penso com Larrosa (2019, p. 235-236), que diz:

[...] o nascimento é o aparecimento da novidade radical: o inesperado que interrompe toda expectativa; o acontecimento imprevisto que não pode ser tomado como a consequência de nenhuma causa e que não pode ser deduzido de nenhuma situação anterior.

Entrar em contato com essa imagem me fez pensar nessa produção inesperada que interrompe toda a expectativa que pode vir a produzir nesse encontro pedagógico. Não tem

como afirmar e, por isso, identificar que essa criação do docente foi causa/consequência de outra ação. Penso que essa foto é uma pista de um acontecimento do encontro, um nascimento para Larrosa (2019). Retornando para a narrativa do professor:

Eu acho que eu sempre tive em vista esse olhar, não é? Porque eu partia do que eles enunciavam, aí eu via como eram os conhecimentos deles sobre as músicas, sobre os carrinhos, daí depois a gente foi passear pela escola e daí a gente tentou tipo reconhecer onde tipo os meios de transporte passam e também levar ao posto de gasolina, daí tipo eles já sabiam que tinha que abastecer o carro para isso. Então, a minha dúvida do currículo cultural é eu não tenho uma prática denominada, tipo ah! O esporte está bem consolidado na Educação Física, como uma prática de trabalho e quando você vai para o infantil, a gente trabalha com coisas diferentes, então se você levar um pano, não sei, eu posso falar que é prática de aventura? Está na BNCC. Ah por que eles estão montando uma cabana? O que eu estava trabalhando era o que estava dentro da escola, e o que eu acho não perdendo a perspectiva do movimento, que eu acho que que é isso que eu estava tendo em vista trabalhar com o currículo cultural, mas eu sei que eu provavelmente dei uma deslocada, não é? Eu acho que não o trabalhei a rigor.

Nesse trecho, já próximo do final da entrevista, destaco esse lugar docente que o próprio professor narra. Foucault (2012) afirma que o sujeito não é o ponto de partida soberano que produz o discurso, mas é sim antes um efeito posicional que se constitui nas próprias regras da formação discursiva. O professor não fala como um sujeito autônomo que “decide” reconhecer o currículo cultural, mas se produz como sujeito docente justamente ao narrar e organizar suas falas. O discurso da entrevista captura-o e posiciona-o como “aquele que atua com o currículo cultural” não por intenção plena, mas pelas condições de possibilidade que atravessam sua fala. Para Foucault (2012), a função-autor não é a expressão de uma interioridade/de uma essencialidade, mas um princípio de classificação, apropriação e atribuição de discursos.

Dessa maneira, ao longo da entrevista, o professor não somente relata atividades, mas também se constitui como sujeito do discurso pedagógico do currículo cultural. Sua fala não revela uma essência consciente, mas um processo de assujeitamento em que, ao se ouvir, ele se reinscreve como autor de uma docência reclinada a esse campo. Assim, a análise mostra que o sujeito (o professor) emerge como posição discursiva, produzida e reconhecida na própria narrativa, e não como origem plena de suas práticas. O final desse trecho transmite a noção de que houve uma tentativa de autoconvencimento, e isso parece ser o efeito da própria narrativa, atravessada por jogos de verdade que o fazem falar e se reconhecer dentro do discurso de modo inseguro. Considero que essa narrativa é de um sujeito-professor que duvida de suas certezas

pedagógicas, que questiona, que tenciona a todo momento e, mais que isso, está aberto a forças daquilo que as crianças produzem e colocam em xeque suas ações.

Por fim, a própria indagação do professor sobre o que seria “trabalhar a rigor” abre espaço para deslocar a análise: em vez de buscar uma correspondência exata entre prática e teoria, é preciso reconhecer que a docência se constitui como uma produção atravessada por diferentes forças e exigências. O discurso do currículo cultural opera como campo de possibilidades no qual a prática docente se inscreve de modo contingente, tensionado por regulações, desejos e invenções. São as noções de artistagem e escrita currículo de Corazza (2016), retomadas por Neira e Nunes (2009), que ajudam a compreender a docência não como aplicação fiel de uma teoria, mas como uma artistagem que emerge das múltiplas tramas que constituem o cotidiano escolar. A escrita-currículo<sup>49</sup> contribui para dizer que existem infinitas relações de poder que vão produzindo a prática pedagógica do professor.

Nessa direção, Bonetto (2016) cita alguns aspectos que interferem e produzem essa artistagem do professor: leis educacionais, projeto político pedagógico, concepção didático-metodológica, desejos/falas/disposições dos alunos, entre outros. Tal enunciado do currículo cultural subjetiva o professor para, ao ir ao encontro pedagógico, ficar atento às produções das crianças. Assim, os “territórios constitutivos da docência” (Favacho, 2014) podem ser observados quando o professor se permite ir ao encontro das crianças: a formação, o início da docência, a Educação Infantil, os documentos curriculares, o cotidiano escolar, entre outros.

Na sequência o professor conta:

Mas assim, tem dias que eles estão bem agitados e eu pulo essas músicas e tento manter eles nas brincadeiras. Quando tem música a gente fica mais dançando, então eu só sou mais um recreador (dá risada). Você fica mais movimentando e tentando fazer com que eles mostrassem um movimento, mas ao mesmo tempo eu dava os movimentos que a música falava. Daí na aula de cordinha, eu trazia o barbante e aí normalmente eles escolhiam o brinquedo [...]. A escola, na verdade, fazia um ‘U’, mas a gente tentava ficar ali mais perto, porque daí dava para ver todos, porque se ficar fora da visão pode acontecer alguma coisa. Então, a gente passeava com todo mundo, daí alguns ficavam de mãos dadas, alguns tentavam correr mais rápido que outros para chegar rápido no portão, ou eles gostavam de bater no portão também, eles iam correndo tentavam correr mais rápido que os outros para chegar mais rápido no portão. Então, eles iam correndo, batiam no portão e voltava e corria e batia no portão e voltava.

---

<sup>49</sup> Enquanto Corazza (2016) fala em “escrita currículo” como metáfora da inventividade, Neira e Nunes (2009) hifenizam para reforçar que não se trata de duas dimensões justapostas (escrever sobre o currículo), mas de um só movimento: escrever-ao-mesmo-tempo-em-que-se-faz-currículo. Ao adotar o hífen, Neira e Nunes (2009) destacam que a escrita não é mera representação do currículo já existente, mas o próprio ato de produção curricular. Assim, falar em “escrita-currículo” é enfatizar que a prática pedagógica se realiza como texto vivo, sempre inacabado, permeado por forças, disputas e invenções.

Nessa fala, saliento primeiramente o “eu só sou mais um recreador”. Ressalto dois pontos: o primeiro, o professor questionar sua função naquela escola com aquelas crianças; o segundo seria a dificuldade de desfazer as certezas da ideia hegemônica de ser docente: ir à frente da sala, todas as crianças se sentarem e ficarem em silêncio ao mesmo tempo, explicar as atividades emitindo comando uma ou duas vezes no máximo. Essa enunciação não pode ser lida apenas como desabafo, mas como exercício de narrativa que opera como técnica de si, pois, ao contar sobre sua prática, o professor organiza suas experiências, revisita suas certezas e se coloca diante de suas próprias dúvidas acerca da função docente. Narrar, aqui, significa produzir subjetividade. Não se trata de revelar uma essência já dada, mas de se constituir no próprio ato de dizer, tensionando a imagem hegemônica do professor que comanda, organiza o silêncio e controla os corpos das crianças pequenas.

Esse movimento também se explicita quando o professor descreve a sequência das atividades: as músicas, a cordinha, os tapetes, o portão. Ao organizar esses acontecimentos, ele exerce a função-autor: reordena práticas dispersas, confere-lhes coerência e inteligibilidade e reinscreve-se como docente que, afinal, diz trabalhar a partir do currículo cultural. Nesse jogo narrativo, as crianças aparecem não como executoras de comandos, mas como sujeitos que abrem mundos e possibilidades, singularizam os possíveis e desestabilizam as certezas da docência. Afinal, o corpo criança é o tempo todo submetido a forças governamentalizantes, porém “as crianças abrem mundos e possibilidades, singularizam os possíveis, escapam das generalizações, riem das verdades, brincam com o tempo” (Abramovicz, 2015),<sup>50</sup> por isso caem por terra todas aquelas certezas que temos sobre ser docente.

Nesse trecho, por fim, realço o momento em que as crianças, segurando os carrinhos, começaram a correr, bater no portão e voltar (repetidas vezes) sem ter alguém pedindo para que elas fizessem isso. De certa maneira, esse encontro pedagógico entre as crianças pequenas, as práticas corporais e o docente, que não só permite, mas também afirma e potencializa os desvios despropositados, abre margens para que as crianças simplesmente vivam, sejam o que elas já estão sendo. Nesses gestos, a docência se mostra como espaço de invenção, em que professor e as crianças se afetam mutuamente e produzem sentidos outros para a escola.

Uma fala da sua primeira entrevista:

---

<sup>50</sup> Live Nacional do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil da professora Anete Abramovicz no dia 23 de junho de 2015, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tgb7f6aGFY8&t=4277s>.

[...] na questão de observação assim, porque poderia ser fácil assim eu só observar... Ah! Ele sabe andar, ele não sabe andar... Ou ele sabe equilibrar, ou não, mas a relação dele com os demais, a relação dele com os objetos, diferente do que a gente observaria em outras práticas pedagógicas, né?

Acredito que esse trecho fomenta ainda mais a maneira que o professor trata quando essas forças o governam, e, por mais que existem inúmeras verdades atuando sobre ele do que é ser professor de Educação Física na Educação Infantil, ele ainda escolhe conduzir-se por aquelas que consideram as potencialidades das crianças, prefere a afetação, por mais que isso, como ele mesmo diz, torne-se “uma dificuldade”.

Retomo minha pergunta inicial ao me debruçar sobre a narrativa desse professor: o que faz esse professor que ocupa esse lugar da Educação Física na Educação Infantil? Dialogando com Favacho (2014), parece que a experiência do lugar desse professor de Educação Física atuou como condição inventiva e imponderável de sua própria docência. A narrativa do professor foi o tempo todo atravessada pelos diferentes discursos: currículo cultural, burocracia, infância, Educação Física desenvolvimentista/psicomotora. No entanto, mesmo com essas forças atuando, ao ir ao encontro das crianças e da prática corporal brincadeira de carrinho, o professor se permite abrir brechas no que há de mais inflexível nas escolas, incitando uma chance de vivenciar alguma interrupção do tempo *Chrónos* – que não é passado nem futuro, é presente, o agora.

Nesse sentido, esta pesquisa buscou problematizar: o que pode o encontro pedagógico da Educação Física e a Educação Infantil? Percebe-se nessa narrativa que, ao escolher se atentar aos acontecimentos do encontro com as crianças, abrir-se ao imprevisível; ao reconhecer o encontro como condição inventiva de sua docência, o professor realiza uma prática pedagógica compromissada em tornar as práticas corporais, talvez, como uma interrupção do tempo escolar cronológico, permitindo que a infância se afirme como condição da experiência.

#### **5.4 Samba de morro**

Na tentativa de manter o movimento, trago, inicialmente, algumas informações que contextualizam a narrativa da professora, para depois realizar a análise da transcrição. Trata-se de uma pedagoga que atua na Educação Infantil há pelo menos dez anos em uma rede pública municipal no estado de São Paulo. Em sua primeira entrevista, realizada em 2023, contou que aquele era seu primeiro ano no cargo de professora de atendimento educacional. Por esse

motivo, explicou que as tematizações narradas se referiam a anos anteriores. Aproximadamente na metade da sua primeira entrevista, contou sobre a organização da escola em que trabalha.

Então, a gente considera banheiro um território, restaurante, parque, sala de leitura, brinquedoteca, parque natural, jardim agroecológico, horta, redário, todos esses territórios de aprendizado. Nós temos uma linha do tempo que reserva 45 minutos por dia para explorar alguns desses territórios, com duas opções por dia. A criança chega na escola, toma lanche, aí tem um território, aí tem o parque todos os dias sempre e aí tem outro território, ela almoça e troca de professora. Aí vem outra professora e tem mais dois territórios. Então, por dia a criança transita em quatro territórios. Tem o território da cultura corporal que pode acontecer em qualquer lugar, vai depender da proposta, mas essa é a organização.

Durante a entrevista, ela reitera por várias vezes o termo “territórios de aprendizagem”. Por não tê-la questionado no momento da entrevista sobre o porquê de ela enfatizar o uso do termo, no processo de transcrição, entendi que isso seria necessário. Até porque o mapeamento no currículo cultural aborda de outro modo o termo território. Então, perguntei para a professora via WhatsApp se ela sabe dizer se o termo estava vinculado a alguma concepção teórica ou se isso era corrente no discurso pedagógico das professoras e gestoras da escola. Sua resposta foi a seguinte:

Confesso que é algo que tem no projeto político pedagógico da escola desde que eu cheguei lá. Não sei a origem (risos). Acho que é uma criação autoral, que não sei se bebeu em alguma fonte/concepção teórica. Na Educação Infantil falamos do espaço como um educador, de contextos de aprendizagem. E aí o território talvez venha dessa ideia de ocupação dos espaços da escola mesmo. Pertencimento, significado, construção. Acho que um pouco de tudo isso!

Na fala da professora, evidencia-se que ela não sabe indicar se há alguma concepção teórica que fundamenta o termo ou se foi uma criação da escola. Contudo, como sua escola apresenta um projeto político pedagógico construído em diálogo com perspectivas pós-críticas, é possível levantar a hipótese de que o uso da palavra “território” dialogue, ainda que indiretamente, com debates mais amplos do campo educacional. Nesse sentido, há pelo menos dois referenciais importantes a considerar.

De um lado, a pedagogia de Reggio Emilia, fortemente presente nas discussões sobre Educação Infantil, valoriza o espaço como “terceiro educador” (como a depoente explana) e entende o ambiente escolar como produtor de aprendizagens. Essa visão pode ter apoiado a apropriação cotidiana do termo “territórios de aprendizagem”, no sentido de

reconhecer que cada espaço da escola, como sala de leitura, horta, brinquedoteca, redário, pátio etc., constitui oportunidades educativas singulares.

De outro lado, é possível também pensar em uma aproximação indireta com os debates da geografia crítica de Milton Santos, que concebe o território não apenas como extensão física, mas também como espaço vivido, apropriado e disputado, atravessado por relações de poder e desigualdades. Essa concepção influenciou a educação brasileira, sobretudo em políticas de educação integral que falam em “território escolar” ou “território educativo”. Como observa Rolnik (2014), baseada em Santos, “o território educativo é o produto da dinâmica social, construído com base nos percursos diários trabalho-casa, casa-escola, lazer, nas múltiplas interações e fluxos que configuram a vida social”. De forma semelhante, Gomes e Azevedo (2020, p. 54) lembram que “um território educativo prescinde de um inter-relacionamento entre uma cidade educadora e a escola, em um movimento sempre compartilhado de tempos e espaços”. No território educativo, a escola não se limita aos seus muros. Como sabemos, é comum a ação pedagógica fora dos muros escolares.

Há, ainda, uma terceira possibilidade, a de esse termo estar vinculado ao pensamento deleuze-guattariano. Nesse caso, para Deleuze e Guattari (1995), território não é um espaço fixo ou uma propriedade, mas o efeito provisório de processos de territorialização/desterritorialização/reterritorialização: um conjunto de marcas expressivas (ritmos, trajetos, regras, cantos, arranjos materiais) que estabiliza momentaneamente um meio e dá consistência a um agenciamento.<sup>51</sup>

Assim, mais do que identificar uma origem teórica precisa para o termo “territórios de aprendizagem”, interessa observar como ele opera no interior do discurso pedagógico. Seguindo Foucault (2014a), a professora que utiliza esse termo não fala a partir de uma autoria individual plena, mas de determinada posição de sujeito que se inscreve em um regime discursivo. Nesse regime, a docência funciona como função de comentário: ao retomar e repetir expressões que circulam institucionalmente, ainda que sem dominar sua fundamentação teórica, a professora faz o discurso pedagógico operar, garantindo sua continuidade e legitimidade. Como lembra Foucault (2014a, p. 25), “[...] o comentário não tem outro papel, sejam quais forem as técnicas empregadas, senão o de dizer enfim o que estava articulado silenciosamente no texto primeiro”. O que se evidencia, portanto, é a própria dispersão do discurso pedagógico,

---

<sup>51</sup> Silva (2000, p. 15) explica que, na terminologia de Deleuze e Guattari, o termo significa qualquer combinação, sem hierarquia, de elementos, fragmentos ou fluxos das mais variadas e diferentes naturezas: ideias, enunciados, pessoas, corpos, instituições, que atuam sobre o sujeito. Os autores usam o termo para dissolver qualquer noção essencialista de sujeito.

que circula em enunciados múltiplos e heterogêneos, sem necessidade de uma origem unificada, sustentando-se no ato de ser dito e reiterado, que é o que acontece durante a entrevista com a professora.

Se considerarmos também a noção foucaultiana de função enunciativa, verificamos que o termo “territórios de aprendizagem” não existe em si mesmo, mas ganha existência ao ser enunciado pela professora em determinada posição no interior do discurso pedagógico. Como mostra Foucault (2006), não é o sujeito individual que dá origem ao discurso, mas as regras anônimas que possibilitam que um enunciado seja proferido, reconhecido e circule como verdadeiro. Nesse sentido, quando a docente menciona reiteradamente o termo, ela o reinscreve no jogo das enunciações legítimas da escola, reforçando sua autoridade e eficácia, mesmo sem explicitar ou nem sequer saber sua origem teórica. O discurso pedagógico se sustenta, portanto, pela repetição de enunciados que se tornam operativos no cotidiano escolar, fazendo com que a função de comentário assegure a permanência e a força de certas expressões no fazer docente.

Isso posto, retorno ao trecho apresentado. A professora afirma que “tem o território da cultura corporal”. De antemão, percebe-se que a concepção de Educação Física adotada pela escola, haja vista o nome utilizado para esse território, afasta-se de perspectivas biopsicossociais, que, como vimos, têm forte presença na área e ainda incidem fortemente na prática da Educação Física na Educação Infantil, principalmente quando há presença do(a) professor(a) especialista. Logo, em uma escola com um projeto político pedagógico com um viés pós-estrutural e, também, com um território chamado “cultura corporal”, fecham-se possibilidades para os outros objetos de conhecimento da Educação Física que desconsiderem a cultura das práticas corporais.

Ainda em sua primeira entrevista, a professora comentou que já atuava como professora em rede municipal (não na mesma escola do momento das entrevistas) quando conheceu a proposta pedagógica do currículo cultural e afirmou que ao estudar tal perspectiva:

Fazia muito mais sentido não ser uma coisa estanque. Então, uma coisa que a gente chama de atividade, não era uma atividade solta, sabe? Eu sempre tive muita dificuldade de lidar com essas coisas soltas e eu não entendia muito bem o porquê e aí conforme eu fui estudando e trabalhando não só com o currículo cultural da Educação Física, mas toda a formação. Eu fui entendendo por que aquilo não tinha uma conexão com o que as crianças traziam. Não sabia, por exemplo, o que era mapeamento, então eu tirava as coisas que eu ia fazer para as crianças da minha cabeça ou de algum referencial curricular, sei lá! Quando você começa a trabalhar partindo do mapeamento, daquilo que ela traz, de tipo, fazer a leitura do entorno, do que as crianças estão dizendo, do que elas estão acessando, aquilo é muito conectado com a vida acontecendo como ela é.

Nesse trecho, aponto três deslocamentos. No primeiro, percebe-se que, ao reconhecer o encaminhamento didático mapeamento do currículo cultural, a professora restabelece outras possibilidades para sua prática docente, pois, no discurso desse currículo, o mapeamento produz um docente que considera o saber das crianças pequenas e, por isso, desloca o lugar do docente e do currículo, de um documento prescritivo para um espaço-tempo que se faz fazendo. Dessarte, observa-se que há um deslocamento de ação didática da docente, pois ela troca as “atividades soltas/estanques” para atividades de “mapeamento”. Em vez de conduzir suas condutas para sequências fechadas, ela se dispõe a uma transformação de produzir atividades que a colocam num lugar de escutar e observar as crianças e, dessa maneira, organiza o espaço e tempo escolar de outro modo. Talvez, pode-se pensar, em termos larrosseanos, que isso desloca a lógica da “atividade estanque” para a experiência: para que algo nos aconteça e nos transforme, é necessário que tenha esse outro tempo de escuta, registro e devolutivas (portfólios, murais, rodas), para que o vivido adquira forma e memória compartilhável.

O segundo deslocamento aponto ser sobre o mapeamento e a maneira como a professora enuncia sobre ele, pois permite condições para pensar a infância como experiência, haja vista que ele governa e controla as ações do sujeito docente para estar atento a esses vestígios/pistas produzidos em todo o contexto escolar. Ao assim narrar o mapeamento na Educação Infantil, a professora demonstra uma produção dessa possibilidade do encontro pedagógico do currículo cultural com a Educação Infantil, como aquilo que nos acontece e nos transforma enquanto o discurso pedagógico se mantém e circula pela função de comentário e pela dispersão de enunciados.

O terceiro deslocamento, ao final do trecho, a docente, ao afirmar que “Quando você começa a trabalhar partindo do mapeamento, daquilo que ela traz, de tipo, fazer a leitura do entorno, do que as crianças estão dizendo, do que elas estão acessando, aquilo é muito conectado com a vida acontecendo como ela é”, ela se insere em um regime de verdade sobre o repertório das crianças como fonte legítima de saber. Segundo Abramowicz (2018), a partir da década de 1990, a sociologia da infância no Brasil ascende com muita intensidade e apresenta três principais premissas: a criança como sujeito portador de direito e, conseqüentemente, tem agência;<sup>52</sup> a infância como construção social histórica, e não universal; as crianças são atores

---

<sup>52</sup> A sociologia da infância é um campo de saberes em que os conceitos acerca das crianças estão em disputa. Dentro dessa disputa, o conceito de agência pode ser lido de duas maneiras: a criança como um sujeito de agência (a agência está no sujeito) ou agenciamento no sentido deleuze-guattariano, ou seja, algo que move o sujeito (a agência não está no sujeito).

sociais e atuam na dinâmica social, transformando a história e a cultura, ou seja, são produtoras de cultura. Duarte (2023) afirma que as experiências produzidas no currículo cultural da Educação Física na Educação Infantil estabelecem uma relação com as proposições da sociologia da infância e corroboram a defesa das crianças como cidadãs com direitos e produtoras de cultura e “a infância como construção cultural, social e histórica sujeita a mudanças” (Duarte, 2023, p. 17).<sup>53</sup> Fica evidente que tal ação a insere no viés dos discursos pedagógicos que tencionam potencializar a escuta, a abertura, para/com as crianças, que caracterizam a sociologia da infância. No entanto, sem querer produzir respostas, a que ponto isso também não pode se tornar algo como folclorizar o “universo culturas das crianças”, ou, ainda, compreender o mapeamento como apenas uma “coleta de temas”?

A professora continua e ressalta:

[...] que as problematizações, que as atividades, as situações didáticas de ampliação, aprofundamento, elas aconteciam a todo momento, não só nos 45 minutos. Eu até tenho lá 45 minutos, está escrito cultura corporal, que é quando a gente vai de fato pensar sobre isso, mas a gente não tem controle. Tipo, no parque eles estão brincando das referências que a gente leva. Nesse momento, a gente estava fazendo alguma pesquisa em algum livro, eles viam alguma foto de algum povo indígena brincando e eles já iam trazendo essas referências.

Fica evidente que, por mais que a professora tivesse 45 minutos para o território da cultura corporal, aquilo não se acabava naquele tempo cronometrado. A rotina das crianças continuava, eles iam para outros territórios e ficavam mais algumas horas na escola e, com isso, abriam-se margens para que as professoras pudessem perceber vestígios do que o encontro com a prática corporal possa vir a produzir. A própria professora afirmou isso: “aconteceu o tempo inteiro e como eu sou professora regente que também propõe a tematização, diferente de um professor especialista, é muito fácil de você ir mediando e construindo isso o tempo todo”. Entendo ser uma questão importante quando se trata do currículo cultural, haja vista que ele é um currículo que faz dessas pistas/vestígios a grande linha para costurar a tematização.

---

<sup>53</sup> Vale ressaltar que Tebet (2018) nos atenta ao fato de que existem afirmações recorrentes nos trabalhos sobre infância em que a situa como uma construção social. No entanto, a autora afirma que não é um conceito homogêneo. Segundo a autora, a ideia de infância como construção social se desenvolve em dois sentidos: o primeiro está principalmente nos estudos de sociologia da infância estrutural categorial de Qvortrup. Para esse autor, “a infância como um fenômeno social ocorre por meio de uma dinâmica de interação entre parâmetros encontrados nos campos econômico, social, político, cultural e tecnológico (Qvortrup, 2010, p. 107); já o segundo está vinculado à sociologia do discurso das crianças e da infância, a qual visa problematizar os saberes científicos produzidos para emergir relações hierárquicas entre homens e mulheres, adultos e crianças, entre outros. Aponto esses dois sentidos para demonstrar que existem diferentes abordagens no campo da sociologia da infância sobre a infância como construção social.

Além disso, nesse trecho, destaco que o encaminhamento didático mapeamento do currículo cultural opera como governo dos espaços, tempos e relações para além de um momento específico do cotidiano escolar, ou seja, o currículo cultural parece acontecer, também, na dispersão do cotidiano, pois existem múltiplos enunciados que emergem durante todo o momento da pedagoga com as crianças e são narrados pela docente.

Dessarte, os efeitos, frutos da maneira como a professora se relaciona com as práticas corporais e com as crianças, não cessam naqueles 45 minutos preestabelecidos para o território da cultura corporal. Para tanto, a professora assume uma posição no discurso docente que a coloca em estado de atenção e acessível a essas produções que claramente não se fixam e não caminham nesse mesmo tempo. O que se destaca é que, talvez, o(a) professor(a) do currículo cultural se envolve tanto com as práticas corporais em si quanto com as crianças ao tomá-las como sujeitos de potência para a produção de representações.

Logo em seguida, ao tratar sobre a questão do tempo em sua narrativa, a professora contou que, quando começou a trabalhar com o currículo cultural, ela era ainda muito “inexperiente”. O que seria um(a) professor(a) inexperiente do currículo cultural? Ainda, o que seria um(a) professor(a) experiente do currículo cultural? Entendo que a professora, no momento dessa entrevista, refere-se a ela dez anos atrás como outra professora, com outras possibilidades, nem melhor, nem pior, mas uma docência outra. Penso, a partir de Favacho (2014), que a experiência docente é a relação do sujeito com as verdades que o produzem, por isso tem tanto uma dimensão histórica quanto uma questão ética. Sendo assim, quando a professora se refere a ela mesma como “inexperiente”, eu diria que no momento dessa entrevista ela estava tendo uma experiência docente em uma dimensão ética.

Digo isso, pois, ao ver-se e narrar-se (Larrosa, 2002) como “inexperiente”, não remete apenas a um déficit de técnicas, mas a um modo de se relacionar consigo mesma, com a verdade do currículo cultural (Borges, 2019), com as crianças e com a normatividade escolar e o que acontece em seu cotidiano. Em chave foucaultiana, trata-se de uma dimensão ética: um trabalho de si sobre si que reconfigura a conduta docente, deslocando-a da aplicação de atividades para uma atenção às pistas, para escolhas de problematização e para devolutivas responsáveis (Foucault, 2004). Em diálogo com Larrosa, isso é experiência: deixar-se afetar, demorar-se, narrar e compartilhar o vivido, de modo que o currículo não seja uma sequência estanque, mas um processo de transformação da professora e das crianças. Assim, “tornar-se experiente” no currículo cultural diz menos de acumular técnicas e mais de forjar um *ethos*: uma forma de presença, escuta e resposta, que sustenta as decisões curriculares no tempo.

Como dito anteriormente, o mapeamento acontece para além dos 45 minutos reservados para o território da cultura corporal, e é justamente aí que a experiência se torna uma questão ética: como a docente se dispõe a ser afetada e a responder ao que emerge? Ou seja, ao compreender a ética a partir de Foucault, compreende-se que “tornar-se experiente” diz menos de adquirir técnicas e mais de reconfigurar o próprio modo de se colocar diante do que estava acontecendo (escuta, atenção, escolha do que problematizar, entre outras situações). Ao dizer que antes era “inexperiente”, a professora marca um antes/depois em sua disposição ética: passou a deixar-se afetar pelo cotidiano, a dar tempo às pistas e a responsabilizar-se pelas devolutivas das crianças.

Na continuidade da narrativa, a professora contou que participou de uma formação sobre o currículo cultural com um professor de Educação Física, o qual também a acompanhava em alguns momentos do “território da cultura corporal”:

A participação do X<sup>54</sup>, a convivência com ele foram muitos anos bons, eu sinto muitas saudades dessa época. Foi uma época muito boa. Tanto na nossa escola quanto do currículo cultural assim, sabe? Era muito bom ter ele nos nossos horários de formação, ajudando o coletivo da escola inteira a pensar sobre isso. Enfim, era muito bom ter ele lá! A gente vivia a situação didática, a gente sentava, conversava e pensava a próxima semana. Como era uma vez por semana, pensava a próxima semana e tê-lo só para isso era perfeito. A gente estava tematizando futebol, chegamos à conclusão em um dia que seria interessante as crianças vivenciarem o futebol de botão e o *videogame*. Ele brotava com o futebol de botão na outra semana, porque ele estava fazendo a pesquisa. Então, era muito bom né? Quando as pessoas perguntam, aí o que você acha do professor especialista na Educação Infantil? Se ele fizer um trabalho integrado com a pedagoga, talvez só acrescente. Se ele chegar lá, não sabe o que está acontecendo e pegar a turma e devolver, não tem nenhum sentido. Então, eu acho que o X trouxe muito essa perspectiva de parceria, que era muito boa.

Nesse trecho, a presença do professor de Educação Física se torna parte de um dispositivo que configura o governo do tempo, dos saberes e das relações, pois o que tudo indica o professor não só ajudou no antes (formação e planejamento), mas também no momento do encontro pedagógico com as crianças e as práticas corporais. O currículo cultural propõe que o professor fique atento aos acontecimentos da aula e que planeje toda a semana conforme as coisas forem surgindo, ou seja, dividir o momento do encontro pedagógico com outro professor contribui para a distribuição da função comentário, pois agora existe mais um sujeito disponível e disposto a estar atento aos vestígios e pistas do que possa vir acontecer, auxilia na

---

<sup>54</sup> Foi colocado X no nome do professor citado na entrevista pela professora.

continuidade da tematização, porém, mais do que isso, potencializa as criações das próprias crianças nesse processo.

Quando a professora narra sobre o exemplo da tematização do futebol que ocorreu quando o professor a acompanhava, ela afirma que “chegamos à conclusão, em um dia, que seria interessante as crianças vivenciarem o futebol de botão e o *videogame*. Ele brotava com o futebol de botão na outra semana”, o que demonstra que o conjunto dos encontros semanais, as tomadas de decisões para os próximos passos da tematização, buscar, encontrar e levar os materiais, acabam sustentando a continuidade enunciativa do currículo, pois realmente não depende só dos 45 minutos reservados para o território de cultura corporal.

Outro ponto interessante desse trecho são os materiais citados por ela para dar continuidade à tematização trazida pelo professor parceiro: o futebol de botão e o *videogame*. Nota-se que ambos os materiais não funcionam apenas como recurso, eles acabam se tornando operadores que possibilitam um novo desenho à investigação, pois pode produzir novos gestos, novas regras, novas narrativas sobre o tema futebol. Ao apresentarem esses materiais nesse encontro pedagógico docente-prática corporal, futebol-discentes: que vozes podem vir a ativar? Ou silenciar? Por fim, outro ponto ainda sobre esse trecho é quando a professora narra de forma saudosa a presença desse outro professor: “eu sinto muitas saudades dessa época”. Será que aqui há uma colonização dos saberes acadêmicos sobre os saberes das docentes? Ou de uma valorização dos saberes acadêmicos? Ou, ainda, da prática colaborativa como facilitadora da produção dos planos de aula?

Tendo em vista esse contexto introdutório sobre a organização da escola e a relação da professora com o currículo cultural, parto para os trechos em que a professora escolhe um momento de alguma tematização com as crianças e a detalha:

Então, o ano passado a gente estava tematizando samba com a turma de Educação Infantil de crianças de 4 e 5 anos. Essa turma se chamava Dona Wanda do D'Oxum, porque na escola que eu trabalho cada turma da escola recebeu um nome de uma personalidade importante para o território, e aí a Dona Wanda foi eleita como uma dessas representações pensando em trabalhar com a questão da diversidade étnico-racial e religiosa. As crianças estavam conhecendo um pouco sobre a vida dela e ela é fundadora de um afoxé aqui na zona norte. E aí então a partir desse mapeamento a gente teve a ideia de tematizar o samba, porque o afoxé abre o carnaval de São Paulo. Então, estava tudo na volta disso, então a gente escolheu o samba. Em uma das propostas, pedimos para as crianças fazerem uma pesquisa para casa e pedimos para que as famílias registrassem algum tipo de samba, algum tipo de vivência que eles já conheciam para entendermos também como isso faz parte do universo cultura das famílias das crianças. E aí vieram vários tipos de samba e um deles foi o samba de morro. E aí as crianças ficaram: samba de morro? Mas o que é isso?

A professora narra sobre a tematização de uma prática corporal fruto de um trabalho coletivo da escola e a Dona Wanda foi eleita como uma representante da diversidade étnico-racial e religiosa. Ao contar sobre a temática samba e fazer relação com as questões étnico-raciais e religiosas, a professora convida a uma mediação cuidadosa quanto à representação e à diferença, pois não há, em nenhum momento, exotizações, uma vez que ela procura frequentemente tensionar estereótipos, busca materiais e, também, pessoas praticantes, neste caso aqui, do samba. Percebe-se que o currículo cultural apresenta uma pertinência não só para o território da cultura corporal, mas também na prática pedagógica como um todo.

Outro ponto identificado é o fato de que o pontapé inicial para se pensar nas práticas corporais que seriam tematizadas na escola teve grande influência do projeto político pedagógico da escola, evidenciando-se uma triangulação de forças: a escola, a docente e as crianças. Tal informação reforça o fato de o mapeamento do currículo cultural não acontecer, apenas, no momento do encontro com as crianças e seu universo cultural. Dentro do regime de verdade do campo discursivo do currículo cultural, a força da escola e suas burocracias não são ignoradas, muito pelo contrário, tornam-se até princípios ético-políticos em que os(as) professores(as) precisam partir disso para pensar/criar suas ações didáticas.

Feita a escolha do nome da turma, a professora realizou uma pesquisa sobre a Dona Wanda do D'Oxum com as crianças, descobrindo-se a relação dessa representante com o samba. Esse momento da pesquisa é muito interessante, pois parece que a professora toma conhecimento da relação da representante com o samba com as crianças, não é algo feito de antemão pela professora, gesto que já desloca aquela docência de ordem explicadora<sup>55</sup>: em vez de antecipar respostas, investiga junto e deixa que pistas emergjam na interação, aproximando a prática da noção de experiência.

Descoberta feita, a professora decidiu perguntar para as famílias das crianças quais sambas acessavam e percebeu que o samba de morro era mais recorrente nas respostas. Assim que as professoras anunciaram para as crianças que estudariam o samba de morro, elas respondem: “mas o que é isso?”. O que isso leva a questionar: não houve consulta antes com as crianças? Consultar o contexto familiar das crianças é, todavia, levar em consideração o universo cultural das crianças? A resposta “o que é isso?” das crianças é muito potente, pois

---

<sup>55</sup> Utilizo esse termo de “ordem explicadora”, a partir da leitura de Rancière (2024), que afirma que existe uma cega evidência no sistema de ensino em que há a necessidade de explicações. Segundo o autor, o “mestre” – aqui compreendo como o professor –, nessa ordem explicadora, realiza um conjunto de raciocínios para explicar o conjunto de raciocínios em que, por exemplo, um livro constitui.

desloca a docente para tratar do samba de morro de outra maneira: como tematizar uma prática corporal desconhecida? Ou uma prática que está dentro do contexto familiar das crianças, porém ainda não reconhecida e/ou representada pelas crianças? Outro ponto é que o fato de as crianças não conhecerem o samba não foi empecilho para que a docente o tematizasse. Por essa razão, o currículo cultural afirma que mapear é, também, olhar para os silêncios, os desconhecidos.

Ainda sobre esse trecho, a professora pauta as questões étnico-raciais e religiosas na Educação Infantil de uma maneira muito tranquila, haja vista que falas no senso comum atestam que tal tema não é adequado para as crianças pequenas. Isso demonstra que a professora foge da essencialização e universalização do sujeito infantil, ela não fixa e determina características/ações das crianças e, ademais, considera a prática corporal para além do movimento também na Educação Infantil, compreende que sua gestualidade está imersa no campo cultural e, por isso, há necessidade de tratar aspectos étnico-raciais e religiosos.

Dando continuidade à narrativa, a professora contou:

E aí teve um dia que a gente planejou conhecer mais sobre o samba de morro e é sobre isso que eu vou falar, essa aula. A gente não chama de aula, né? Mas esse dia que a gente fez sobre isso. Nós, eu e a professora Y<sup>56</sup> que estávamos fazendo esse trabalho no formato colaborativo, nós escrevemos a letra daquele samba “A voz do morro” em uma cartolina e aí a gente colocou algumas imagens que representavam alguns trechos dessa música para facilitar a leitura das crianças. A gente usou esse recurso visual e montou esse cartaz. E aí a primeira coisa que a gente fez foi colocar a música, então a gente chegou na sala de referência, a gente organizou na sala de referência as crianças em roda. E a gente falou que hoje era o dia do samba, que a gente chamava que era o dia que a gente ia investigar sobre o samba e a gente ia então conhecer sobre o samba de morro que tinha aparecido nas pesquisas que elas trouxeram de casa (segunda entrevista, 2025, p. 1).

Nesse trecho, assinalo outros três pontos. O primeiro é quando ela diz “aula” e depois “a gente não diz aula, né?”, o que anuncia algumas possibilidades: uma seria essa linha perigosa que, ao tratar do “território da cultura corporal”, possa ser confundida com uma ideia de disciplina; a outra seria compreender a ideia de aula como espaço de encontro, e não somente como tempo de que algum conhecimento deve ser explicado. O segundo é que esse trecho demonstra que a sequência narrada pela professora, de dizer que hoje é o dia do samba, realizar uma roda de conversa, apresentar o cartaz com a letra da música com imagens, acaba por produzir um ritual pelo qual delimita-se o que pode ser dito/feito nesse encontro pedagógico

---

<sup>56</sup> Foi colocado Y no nome da professora citada na entrevista.

docente-prática corporal-discente. A letra da música parece funcionar como um “texto inicial” ou um “disparador” e a docência, na função comentário, organizou e escreveu os versos em um cartaz, escolheu imagens que representassem as palavras, selecionou versos e apresentou às crianças, ou seja, a letra da música estabiliza enunciados, produz legitimidade e permite a tomada da fala das crianças.

Esse momento narrado pela professora remete-me a um relato de experiência do currículo cultural na Educação Infantil em formato de vídeo publicado no YouTube. Hamburguer (2020) também opera de maneira semelhante. A professora também levou um cartaz com a letra da música da Rainha Quelé da cantora Dona Ivone Lara, associando as palavras com algumas imagens. Quando a professora começou a ler com muita atenção a letra da música, e ela diz “no terreiro de jogueiro”, ela pergunta para as crianças “o que é um terreiro de jogueiro?” e as crianças respondem algumas possibilidades: “onde as pessoas vivem e ficam tomando um ar e fica brincando o dia inteiro”, “eu acho que é casa”, “eu acho que é uma casa com uma família”, “uma pessoa também mora lá”, “pro, jongo é tipo uma ginga, no ano passado a pro explicou pra gente que tipo, gingar é tipo jongo”. Dessa maneira, Hamburguer (2020) decide, então, tematizar o jongo com as crianças.

O terceiro ponto é o fato de que essa sequência de escolher o dia para iniciar a tematização do samba de morro, organizar o cartaz com a letra da música juntamente dos desenhos, ler a letra com as crianças, organizá-las em roda e colocar a música para tocar orienta a conduta das crianças como se sentar, escutar, ler, repetir e dançar. Ademais, ao contar com esse formato colaborativo de duas professoras e também com as pesquisas com os familiares das crianças, os modos de governo se estendem para além da escola.

Observa-se que o cartaz com a letra, os desenhos e a música funcionam como operadores materiais que mantêm a continuidade da tematização de uma semana à outra. Percebe-se, dessa maneira, que a narrativa da professora permeia o campo discursivo do currículo cultural, pois reconhece a cultura, cria uma acessibilidade do material, evita estigmatizar o samba e seus praticantes, realiza documentos e registros dos encontros e faz disso uma problematização para os próximos dias/aulas/encontros. É possível pensar que há um planejamento, uma organização para que tenha desvios, é importante estabelecer um espaço e um tempo para a escuta e para a narração e assim abrir possibilidades da condição de experiência.

A professora continua contando sobre a tematização do samba de morro:

E aí depois a gente teve essa conversa e escutou essa letra, a gente planejou o segundo momento que a gente iria construir então com as crianças uma representação artística do que era o nosso samba de morro. Isso a gente já tinha vindo de um tempo de sistematização. Então, elas já estavam bem repertoriadas com outras referências. A gente tinha falado de algumas musas do samba da Zona Norte, a gente já estava nessa investigação. E aí a gente pegou vários retalhos de papel assim coloridos e tal e aí algumas imagens sobre morros.

**Figura 6** – Os retalhos



Fonte: Registros da professora entrevistada.

Ao que tudo indica, essa atividade narrada pela professora ocorreu logo em seguida de ela ter colocado a música e deixado as crianças experimentarem o samba de morro. Tendo isso em vista, questiono: Por que a docente escolheu narrar com maiores detalhes e, por isso, evidenciar os trabalhos racionalizados (recorta e cola, leitura, pesquisa) do que a vivência do dançar o samba de morro?

Ainda sobre a atividade narrada e sobre “vários retalhos de papel assim coloridos”, situa-se que o fato de ela ser pedagoga facilita a elaboração de atividades com as crianças que escapam da ideia de as crianças estarem a todo instante se movimentando durante o território da cultura corporal – discurso muito comum quando se pensa a Educação Física na Educação Infantil a partir de propostas pedagógicas que apresentam como objeto de conhecimento o movimento e/ou a aptidão física. Nenhum professor de Educação Física entrevistado nesta pesquisa comentou sobre alguma atividade de escrita, de recorte e colagem de papéis, ou ainda escreveu algo e colocou imagens para significar as palavras. Questiono: será que a posição de sujeito professor “especialista” impossibilita-o de pensar e criar atividades como essa? Ou será que existe uma maior aproximação com as linguagens das crianças pequenas por parte das

pedagogas, haja vista que em sua formação elas se debruçam muito mais sobre o ensino/aprendizagem das crianças pequenas do que os(as) professores(as) de Educação Física? Ainda a respeito dessa questão, há mais um trecho que destaco:

[...] a gente foi para o espaço de artes e aí as que a gente ia chamando a gente mostrou alguns contextos. Então, tinha um contexto com instrumentos do samba e uma caixinha de som e as crianças que queriam, poderiam ir lá experimentar tocar pandeiro, reco-reco e outros instrumentos enquanto elas ouviam esses sambas de morro, que a gente fez uma *playlist*, aí tinha um outro contexto com alguns livros que a gente estava também investigando sobre a temática. Aí as crianças que queriam também podiam sentar e ler e tinha esse contexto de montar esse cenário do Samba de Morro, né? Aí tinha esses papéis, canetinhas, essas referências penduradas e as crianças iam construindo. A gente cortou um papel *kraft* no formato do morro e aí as crianças iam construindo as casas delas.

**Figura 7 – O morro**



Fonte: Registros da professora entrevistada.

**Figura 8** – O contexto dos instrumentos



Fonte: Registros da professora entrevistada.

Diferente das outras narrativas, a professora contou que organizou o momento com mais de uma atividade acontecendo ao mesmo tempo: o livro, os instrumentos, os papéis, as referências de imagens de morros. Isso demonstra uma aproximação a um princípio ético-político do currículo cultural denominado evitamento do daltonismo cultural, o que significa considerar a heterogeneidade presente nos encontros com os(as) discentes e, nesse sentido, ocorre de produzir respostas distintas às mesmas atividades. Ao disponibilizar outros olhares do samba de morro: a letra, as imagens, o livro, os instrumentos e os papéis denotam uma preocupação da docente em proporcionar diferentes posicionamentos e linguagens para as crianças.

A professora continua:

E aí nesse dia de planejamento a gente pensou bem, então vamos fazer tudo isso. Vamos selecionar as imagens, vamos trazer a música, vamos escrever a letra na cartolina ir na sala de referência das crianças, que a gente não chama de sala de aula, né? A gente chama de sala de referência. A gente foi montando uma parede assim com tudo isso que a gente ia construindo. Então a cada registro que a gente fazia de alguma situação didática, a gente ia colocando lá, fosse foto... Para a gente ir repertoriando essa questão das imagens e as crianças têm autonomia para poder contar aquilo que elas estavam vivendo sem precisar da nossa intervenção. [...] Quando a gente faz roda, né? É isso! São crianças de 4 e 5 anos, não tem como esperar que todos vão ouvir, responder. Para algumas, essa parte de conversa, da pergunta faz sentido, para

outras crianças faz menos. A gente tem crianças, por exemplo, com autismo, crianças não verbais na turma. Até por isso que a gente diversificou as vivências dentro daquele dia da cultura corporal para tocar todas as crianças a partir das suas especificidades. Então é uma turma multietária, têm crianças com 4 anos, têm crianças com 5 anos. Têm crianças com deficiência. Então, todas elas juntas e aí a gente faz essas várias coisas para tentar ir contemplando cada uma a vivenciar do seu modo. E aí na hora da roda é aquilo, né? Tem criança deitada, tem criança viajando. Com pandeiro na cabeça, cutucando a outra criança. Têm outras crianças superconcentradas, querendo trocar ideia e aí a gente, óbvio, vai sempre chamando atenção das crianças para aquilo que quer conversar.

Esse trecho demonstra, primeiramente, a afirmativa de Kohan (2007, p. 86): “a infância não é apenas uma questão cronológica: ela é uma condição de experiência”. A professora inicia marcando a idade das crianças – tempo *Chrónos* – e, também, dizendo que com essa idade não dá para esperar certas coisas, ou seja, marcando cronologicamente as expectativas sobre esses corpos infantis. Depois, a professora vai destacando o que as crianças fazem e podem fazer ao estarem ali no momento da roda, da conversa e das perguntas. Ela apenas narra as ações das crianças quando ocorre o encontro com o samba de morro. A professora não se preocupa em deixar todas as crianças estarem ali da mesma maneira, ou diz que as crianças são complicadas, ou agitadas, ou outra coisa do tipo, ela narra, talvez, algumas pistas dos efeitos desse encontro: “Tem criança deitada, tem criança viajando. Com pandeiro na cabeça, cutucando a outra criança. Têm outras crianças superconcentradas, querendo trocar ideia”. Dessa maneira, quando se pensa em uma infância como condição de experiência, não se negam suas singularidades, suas especificidades, tampouco o universo cultural em que aqueles sujeitos estão imersos. Pensar a infância na condição de experiência, principalmente em um encontro pedagógico, é esse ir e vir do tempo *Chrónos* (idade, tempo de aula, rotina, hora para comer/dormir/brincar), com o tempo aniônico (essas coisas outras despropositadas que podemos identificar nesses vestígios que a professora narra das ações das crianças ao escutarem o samba).

Em segundo lugar, esse trecho apresenta diversas passagens como “as crianças têm autonomia para poder contar aquilo que elas estavam vivendo sem precisar da nossa intervenção”, “não tem como esperar que todos vão ouvir, responder. Para algumas, essa parte de conversa, da pergunta, faz sentido, para outras crianças faz menos”; “E aí na hora da roda é aquilo, né? Tem criança deitada, tem criança viajando. Com pandeiro na cabeça, cutucando a outra criança. Têm outras crianças superconcentradas, querendo trocar ideia”. O eu enuncia uma prática pedagógica ligada com a experiência, pois a professora narra a organização, o planejamento, suas ações pedagógicas, porém, quando há o encontro pedagógico docente-

samba de morro-crianças, ocorre um estado de potência em que se produzem várias coisas outras, transforma a condução docente, muda trajetos didáticos. Nesse trecho, a professora narra os modos de ser de outro tempo das crianças e permite que aconteça uma “desnudez da vestimenta civilizatória da docência” (Abreu; Dornelles, 2021, p. 38). Essa narrativa, desse encontro pedagógico do currículo cultural e a Educação Infantil, marca a necessidade de reconhecer esse espaço como “contraespaços” (Lima, 2021, p. 17), marcado por presença de experiências. Sendo assim, a narrativa do samba de morro vem sendo compreendida como um encontro pedagógico do currículo cultural com a Educação Infantil que produz vestígios, pistas de acontecimentos, ela se organiza e planeja, reitera o que sabe, mas se posiciona disposta e disponível para que as interações com as crianças vão para onde não se sabe, fazendo com que a docente se mova inteiramente para o caminho inesperado.

Ainda sobre esses últimos trechos, enfatizo o fato de as professoras terem tempo de planejamento em conjunto para tomarem suas decisões pedagógicas, para organizarem o material e para construírem juntas as tematizações. Ela contou ainda mais sobre isso:

Nessa tematização em especial, era muito melhor porque aí enquanto eu ia registrando algumas falas a outra professora ia conduzindo, aí enquanto uma tirava foto, a outra não sei o que... Então, isso facilitava muito, né? Em todos os sentidos. A gente tinha uma criança nessa turma que não ficava nesses momentos de roda, né? Porque era uma criança com TEA e ela ficava fazendo uma coisa completamente diferente, aí de vez em quando, ela chegava, falava alguma coisa que nem tinha a ver com que eu estava falando e saía de novo. Mas a gente ia bancando essa situação. E aí a gente tem trabalhado muito nessas questões dos contextos diferentes, porque isso possibilita que as crianças também possam vivenciar e a gente vai convidando elas a participarem.

Outro ponto importante desse último trecho é sobre a criança com deficiência narrada pela professora. A professora demonstra, mesmo com dificuldades de a criança permanecer e fazer as atividades propostas, que continua pensando, criando e planejando contextos diferentes para a criança tentar vivenciar o samba de morro. Evidencia-se, aqui, o cuidado tanto em preparar a atividade (que ela não descreveu na narrativa como e o que era) quanto de inseri-la.

Entretanto, a narrativa situa a roda como centro normativo e as falas “alguma coisa que nem tinha a ver” aparecem como desvios e a professora utiliza como principal estratégia o “convidar a participar”, buscando retorno ao formato-padrão. Essa tentativa para o retorno, ou ainda essa tentativa de mudar as atividades, possibilita mostrar que a professora olha esse outro (criança com TEA) como sujeito pleno de certa marca cultural, porque parece que as diferenças

são consideradas como entidades fechadas, fixas, internas ao sujeito e ela precisa realizar variadas atividades para conseguir fazer caber esse outro (Skliar, 2002).

Por outro lado, essa outra criança, marcada pela professora, parece ser um corpo potente em que desestrutura e desequilibra e, dessa maneira, produz maneiras outras de organizar/conduzir/governar o encontro pedagógico. Essas outras maneiras são percebidas quando as professoras pensam em contextos diferentes e relativizam a centralidade da roda, pois “banca a situação”, dando a entender que não prioriza a normalização dos corpos e o convite sugere que todos ali são capazes de experienciar o samba de morro.

Acerca dessa questão em especial, ressalto que essa situação narrada pela professora, sobre essas diferentes atividades para que as crianças possam vivenciar, é um enunciado que circula na educação com muita força, porém é dispersado de muitas maneiras. No caso da criança com deficiência, um dos marcos importantes na história foi o documento de Salamanca, aprovado pela Conferência Mundial sobre as Necessidades Especiais em 1994. Esse documento impactou de forma significativa as políticas educacionais para a educação inclusiva, produzindo os discursos de inclusão e de igualdade. Outro discurso que esse documento traz é uma educação pautada pelas necessidades dos alunos, a qual se opõe a uma educação enviesada ao modelo médico. No Brasil, a Lei 13.146/2015, denominada Lei Brasileira de Inclusão, legitima a garantia do acesso à educação de qualidade para pessoas com deficiência e estabelece diretrizes para a educação inclusiva em todos os níveis de ensino. Dessa forma, as crianças com deficiência entram na escola e há uma infinidade de saberes para governar esses corpos, e a Educação Física não fica fora disso, por exemplo, o próprio discurso da “Educação Física adaptada”, ou ainda “a Educação Física especial”, entre outros exemplos. Quero dizer com isso que há uma dispersão sobre o discurso da inclusão, sobre o trabalho a partir das necessidades das crianças, que de certa maneira não podem ser tratados como a mesma coisa.

Por fim, a professora apresenta a questão do registro:

É sempre um desafio, isso de registrar enquanto você está vivendo, porque têm coisas que são muito boas, você não quer perder aquela fala, porque isso vai te ajudar a pensar na próxima aula, no próximo momento de cultura corporal, a escrever o próprio relato das crianças que é muito baseado nisso, né? Do que elas vivenciaram na experiência, né? A fala traz muito essa questão da experiência, né? Então, vivenciar isso em duas foi uma experiência bem legal.

Realço o momento que ela afirma “você não quer perder aquela fala, porque isso vai te ajudar a pensar na próxima aula”. Há aqui uma abertura para o que as crianças estão produzindo nesse encontro com a prática corporal, porém, como ela já está pensando na

próxima aula, as falas que cogita registrar é aquilo que ela já está pretendendo para conduzir a tematização. Ela afirma que o registro das falas pode vir a ser uma rasura daquilo que pode ter sido a experiência das crianças, porém quais falas ela considera? Quais são deixadas de lado? Por que tais falas interessam mais que outras?

Acrescento que, de acordo com meu entendimento, o encaminhamento didático registro nunca é exatamente o que aconteceu naquele momento. É sempre uma representação, mas não é exatamente a experiência da criança, a vivência dela. Talvez o registro seja uma pista do que aquele corpo criança com determinada prática corporal – aqui no caso o samba de morro – produz naquele determinado(a) professor(a) que está ali naquele instante. Até mesmo a outra professora que estava trabalhando com dela poderia estar representando aquelas questões do momento da cultura corporal, de outra forma totalmente diferente dela.

Outro ponto que julgo desafiador no registro é capturar na racionalidade a experiência de outro sujeito. É sempre muito complicado depois que se experimenta determinada prática corporal descrever aquilo que você sentiu, pois já não é a mesma coisa que sentiu, não está no plano das palavras. Por mais que existam uma, duas, três professoras com as crianças não há garantia de que a experiência das crianças está sendo minimamente identificada. Há coisas que nos escapam e talvez nunca saberemos o que pode ter produzido aquele momento com as crianças.

Por fim, após me debruçar sobre a narrativa, identifica-se que em nenhum momento a professora narra atividades nas quais as crianças dançam o samba. Digo isso, pois, se o currículo cultural é uma concepção pedagógica que se afirma como um lugar de estudar as práticas corporais presentes na cultura, para tanto é preciso vivenciá-las. Cortar papéis, desenhar morros, ver instrumentos, escutar música, não é vivenciar uma prática corporal, nesse caso, o samba de morro. Pode ser que a professora decidiu por não narrar a vivência do sambar, não que não tenha acontecido, porém em nenhum momento ela conta que pensou ou antes, ou depois, ou durante a vivência do samba de morro. Talvez seja um distanciamento encontrado em comparação com as narrativas dos(as) professores(as) de Educação Física. Enquanto os(as) professores(as) de Educação Física na Educação Infantil estão o tempo todo pensando em ferramentas para as crianças vivenciarem as práticas corporais, aqui se tem uma professora preocupada em apresentar uma prática corporal com uma linguagem próxima das crianças.

Afinal, o que pode o encontro pedagógico da Educação Física e a Educação Infantil a partir dessa narrativa? A professora narra as atividades e, mais que isso, coloca-se dentro do campo discursivo do currículo cultural quando vai ao encontro das crianças na Educação

Infantil. É nítida a facilidade de pensar atividades que se aproximam da linguagem das crianças, além de se permitir identificar que os acontecimentos produzidos pelo encontro das práticas corporais com as crianças não cessam naquele instante do “território da cultura corporal”. Situa-se uma narrativa sobre uma prática pedagógica muito potente, pois desestabiliza a professora como centro em que precisa fazer tudo sozinha na prática pedagógica, dando a compreender um trabalho muito coletivo, ela mesma finaliza a entrevista dizendo: “A escola inteira se mobiliza assim, então isso é muito potente, né? Esse coletivo, que apesar de ter seu caminho individual respeitando os interesses das crianças ter um caráter muito forte assim”.

## 5.5 Lenda de Mani

Neste tópico, pretendo dar continuidade ao mesmo movimento realizado nas seções anteriores: iniciar pela apresentação de algumas marcas da docência, que caracterizam a narrativa a ser analisada e, em seguida, debruçar-me sobre a própria narrativa.

A docente é licenciada em Educação Física e, depois de formada, realizou o curso “pedagogia para licenciados”, que funciona como uma segunda licenciatura, porém com duração de um ano e destinada para professores(as) que já possuem uma graduação em outra área. No período em que as duas entrevistas foram realizadas, ela atuava como professora pedagoga em uma creche de rede pública, composta por bebês da segunda etapa do berçário (de 1 a 2 anos). Ela contou que nunca havia trabalhado em uma creche, nem como pedagoga, nem como professora de Educação Física, sendo assim, essa era sua primeira experiência com bebês. Além disso, o bairro da escola em que ela atuava era muito grande, mas só tinha uma creche, o que implica um problema entre a demanda e a oferta por vagas. Não por menos sua turma continha 41 bebês, apesar de que normalmente naquele município as turmas na Educação Infantil terem, no máximo, 21 matriculados<sup>57</sup>.

A professora em sua primeira entrevista comentou sobre o currículo cultural:

É ali onde eu vejo o currículo cultural muito especial em mim, nas decisões que eu tomo. Eu vejo muito o currículo cultural em mim quando numa

---

<sup>57</sup> O objetivo deste trabalho não tem como foco debater as condições físicas e materiais das creches. Todavia, ao me deparar com esse dado na narrativa da professora e na condição de pesquisadora e professora de Educação Infantil, é impossível não me manifestar contrariamente a essa condição. Sempre é bom reforçar que há um aumento crescente da demanda reprimida por vagas em creches por parte das classes C, D e E, por diversos fatores: a participação cada vez mais expressiva das mães dessas classes no mercado de trabalho sem as devidas políticas públicas que deem guarida de apoio à maternidade; a falta de oferta pública, sobretudo onde as condições de moradia e segurança são precárias. Ainda existe uma redução do financiamento das creches, não garantindo as condições devidas para a manutenção dessas instituições. Uma das consequências desse movimento é a precarização do trabalho das professoras que atuam nas creches.

formação eu trago questões como “nossa, gente! Legal esse tema, mas por que esse e não outro?”. “Nossa legal essa questão, mas por que a gente vai passar por isso de maneira tão rasa?” “Poxa, legal tratar esse assunto, mas e esse outro que é de uma cultura silenciada?” Nesse momento e algumas decisões que eu tomo, não só do tema que eu vou tratar, mas de como eu vou tratá-lo, quando eu vou escolher imagens para as crianças, por exemplo, me marca muito.

Ao iniciar sua narrativa, a professora afirma que “eu vejo o currículo cultural muito especial em mim” quando ela precisa realizar o gesto de escolha da prática corporal a ser tematizada. Tal enunciado situa-se no campo discursivo do currículo cultural como uma maneira de ser professora, como uma verdade que conduz suas condutas no emaranhado de forças e em que é tomada a experiência docente (Favacho, 2014). Mais adiante, ela elabora a seguinte pergunta: “por que esse e não outro?”. Nesse trecho, destaco dois pontos: o primeiro que, ao se perguntar por que estar realizando aquilo, pode-se pensar que a professora realiza um exercício de si sobre si, dito por Foucault (2004) como prática de si. É como ela se perguntasse por que eu escolho o que eu escolho numa condição ética de sujeito. O segundo ponto é que tal pergunta se aproxima muito do campo discursivo do currículo cultural no que tange aos princípios ético-políticos produzidos por ele, na medida em que Neira e Nunes (2022a) afirmam que a justiça curricular (como um dos princípios ético-políticos) visa a atenção para equilibrar o trabalho das práticas corporais derivadas de diversos grupos que coexistem atualmente na sociedade, na tentativa de elaborar condições para a emergência de várias vozes, sem privilegiar certos conhecimentos e deixar de lado outros, que é o que a professora diz fazer, principalmente quando ela pergunta “mas e esse outro que é de uma cultura silenciada?”. A própria professora, ao narrar, localiza-se nesse princípio:

Teve um momento, que é um pouco mais recente, talvez eu esteja me lembrando dele por isso, na data muito perto do folclore, a gestão escolar decidiu por abordar esse tema da maneira com que cada sala escolhesse uma lenda para trabalhar. E aí, quando começou aparecer aqueles temas bem tradicionais: o saci, o boitatá e tal, tinha uma lenda indígena ali e eu falei: “Ah não, eu quero essa!”. Eu quero, porque eu acho que como eu trabalho com bebês que não oralizam, a grande maioria não fala, não forma frases, eu vou pelo que eles mostram saber ou não saber, enfim... Eu falei, acho que vou fazer uma justiça curricular, fazer um pouco mais perto daquilo que eu acredito escolher essa lenda, que eu acredito que agora e daqui um tempo eles não vão ter contato. Vou escolher algo não hegemônico, que não está ali. Então, essa decisão, eu vejo o currículo cultural em mim.

Além de localizar a justiça curricular, existem dois movimentos por parte da professora quando ela narra com detalhamento o processo de escolha do tema. O primeiro movimento ocorre quando a coordenação da escola já chega com uma proposta pronta e com

folclores já selecionados, o que demonstra quase nada ou nada de abertura para as docentes, e a professora consegue ainda resistir a isso, realizando a escolha de um tema não hegemônico, possibilitando um processo de apresentar e introduzir um assunto que estava completamente fora daquele âmbito escolar, principalmente ao se tratar de bebês.

O segundo movimento acontece quando, ao se deparar com a pauta completamente fechada da gestão escolar, ela identifica e percebe as forças atuantes naquele momento. Dessa maneira, ela constata o jogo de forças que conduzem sua ação e toma uma ação a partir do campo discursivo do currículo cultural, atuando sobre si mesma e criando outro modo de se conduzir mediante tal situação, como se ela encontrasse uma brecha em meio às barreiras postas pela instituição escolar.

A professora também aponta que, ao trabalhar com os bebês, eles “não oralizam, a grande maioria não fala, não forma frases, eu vou pelo que eles mostram saber ou não saber”. Sobre essa última afirmação, ela relata:

Então, um exemplo disso, que eu estou te falando, é que você coloca a música “meu pintinho amarelinho” e as crianças (professora dança em frente a câmera, abre uma mão e com a outra mão aponta para a palma da mão). Eles demonstram que conhecem. Mas eu sempre quero ir além disso, porque isso não é a cultura deles. Eles conhecem, porque eles consomem essa cultura. Mas não é a cultura deles. Eu lembro que o que me chamou muito atenção, um dia estávamos no parque e aí passou um carro tocando um *funk* que eu não me lembro qual era, mas algo bem pancadão, algo bem... Inclusive, bem malvisto pela grande maioria da sociedade. E os alunos começaram a gesticular aquela música de maneira mais correta, da maneira mais... Que faz sentido. Uma maneira que existe mesmo para aquelas músicas. Então assim, eles se comunicam e é disso que eu preciso partir. Esse foi um exemplo de como eu percebo o que eles comunicam.

Nesse trecho, quando a professora se situa como uma docente subjetivada pelo currículo cultural, é esperado que ela tenha em vista o objeto de conhecimento cultura corporal ancorada pelas bases epistemológicas tratadas pelos autores (Neira; Nunes, 2006; 2009; 2022a; 2022b). Dessa forma, na maneira como a professora narra os gestos dos bebês identifica-se uma aproximação ao campo discursivo do currículo cultural, pois os corpos dos bebês, ao gesticularem, são reconhecidos por ela como produtores de saber, considerando seus movimentos como vestígios do universo cultural daqueles bebês. Ademais, o enunciado dela sobre os gestos dos bebês declara uma disputa entre a cultura escolar (Meu pintinho amarelinho) e a cultura vivida (o *funk* tocado pelo carro).

Ainda a respeito desse ponto, ao enunciar sobre os gestos dos bebês quando a música tocou, a docente se situa discursivamente como docente aberta às possibilidades que

esses corpos bebês podem vir a fazer. Abreu e Dornelles (2021, p. 91) afirmam que ao trabalhar com bebês na Educação Infantil “[...] é preciso se ater às minúcias, aos detalhes de seus acontecimentos. Deixar-se invadir pela surpresa, pela alteridade, e demorar-se nos fragmentos de um cotidiano que irá se apresentar como cenas”.

Estar no parque, passar um carro tocando um *funk* e os bebês agirem de tal maneira coloca a professora na condição de experiência. Em outro ponto do trecho, principalmente sobre essa disputa da cultura escolar *versus* cultura vivida, a professora afirma que a música “Meu pintinho amarelinho” não é a cultura dos bebês. Ela justifica essa afirmação ao dizer que eles conhecem porque consomem. Se os bebês consomem essa música, não seria, também, essa música a cultura deles? Produzir aqueles gestos ao tocar a música é uma representação daquele grupo de bebês? Ela, em seguida, narra o momento de passar um carro perto do parque tocando *funk* e os bebês também realizarem os gestos da dança do *funk*. Questiono: o *funk* também não é consumido pelos bebês? Por que nesse caso o *funk* é cultura “deles” e “Meu pintinho amarelinho”, não é? Nota-se que há um distanciamento sobre a formação discursiva do currículo cultural daquilo que a professora diz sobre ser cultura. Parece que, ao dizer que a música “Meu pintinho amarelinho” não é cultura deles e que eles apenas consomem, ela está se referindo a produtos relacionados ao mercado que criam músicas, filmes, livros, brinquedos, entre outros, pensados para serem consumidos em larga escala, ela nega a cultura que é disseminada pela indústria cultural.

Entende-se que, assim como a professora é submetida a várias verdades sobre o que é ser docente, os bebês e as crianças também são. Afinal, também são sujeitos da cultura. Da mesma maneira que existe um emaranhado de verdades produzindo o dizível de ser docente na Educação Infantil, também há um emaranhado de saberes dizendo sobre o que é e o que não é ser um bebê. Nesse sentido, um bebê deve escutar a música “Meu pintinho amarelinho”, e não uma música vinculada ao *funk*, pois talvez essa seja a prática corporal desejável e, por isso, disseminada, para os bebês. Esse trecho parece apresentar uma linha tênue entre: os bebês escaparam das verdades que controlam seus corpos e aqueles bebês daquela escola apresentam determinada cultura. Assim, ao passo que ela mostra o quanto os bebês escapam da fixação das verdades sobre os corpos dela, ela acaba colocando-os em outro regime de verdade.

Tebet (2018), ao tecer um panorama das diversas maneiras como a infância tem sido definida na produção acadêmica, ela defende que pensar a infância como condição de experiência é possível dizer que essa infância também atravessa os bebês, diferente de outros campos epistemológicos em que ela está vinculada à idade, à cronologia, a uma etapa

psicológica ou a uma temporalidade linear, cumulativa e gradativa e que desconsidera esse acontecimento gerado por um encontro inusitado. Dessarte, a narrativa da professora realça os vestígios e as pistas frutos desse encontro dos bebês com as músicas e ela não vincula tais ações dos bebês com linearidade, cronologia ou fase/etapa. Mais do que isso, ela demonstra estar aberta a esses corpos bebês e suas produções, que a conduzem a ponto de mudar a maneira como ela age sendo docente.

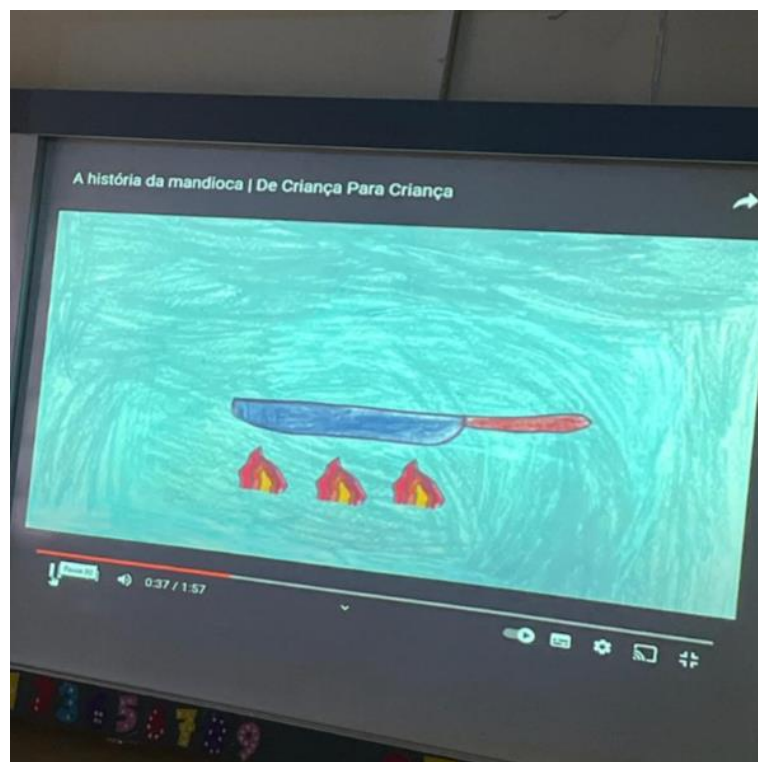
A professora, então, retoma em sua narrativa a tematização da Lenda de Mani:

Ao invés de simplesmente trazer a história para eles, eu primeiro trouxe a mandioca e a partir do que eles sabiam sobre a mandioca, sobre o alimento em si, eu fiz várias atividades. Eu apresentei ela de várias maneiras, ela crua, ela cozida, ela para brincar, ela para comer, ela para levar. A mesma coisa eu fiz com a história em si. Eu busquei trazer de várias fontes diferentes, a história contada em um desenho infantil, a história contada por um grupo de indígenas em si, a história desenhada.

A professora decidiu apresentar a mandioca de diferentes formas possibilitando experiências muito vinculadas ao campo sensorial. Abreu e Dornelles (2021, p. 91) afirmam que, ao se considerar a infância como condição de experiência, os bebês “observam, selecionam, exploram, experimentam e investigam com intencionalidade, a fim de estabelecer compreensões e descobertas sobre o mundo, sobre os objetos e suas possibilidades de causas e efeitos”. isopor essa razão, nota-se que a professora faz com que o saber seja experimentado por meio dos cheiros, texturas, observações, escutas, tornando-se maneiras outras de conhecer.

Esse trecho demonstra uma desestabilização da maneira como se estabelece o regime de verdade do docente moderno no eixo corpo/disciplina tratado por Favacho (2014), pois é uma narrativa que situa a professora que planeja e organiza um encontro pedagógico docente-prática corporal-bebês de outro modo, tendo como referência a corporeidade e a sensorialidade dos bebês. A professora, após a segunda entrevista, compartilhou alguns registros sobre a prática pedagógica narrada e que serão colocados ao longo da análise. A seguir, apresento fotos dos bebês assistindo à história da mandioca.

**Figura 9** – A história da mandioca/De criança para criança



Fonte: Registros da professora entrevistada.

**Figura 10** – Bebês assistindo à história da mandioca



Fonte: Registros da professora entrevistada.

Tendo selecionado a tematização, a professora iniciou seu trabalho, primeiro apresentando aos bebês a mandioca e suas diversas versões: crua, cozida, para comer, para levar, entre outras. Tal decisão é justificada como maneira de ela identificar o que os bebês sabiam sobre a mandioca, destacando, dessa maneira, que a professora considera que os bebês possuem representações sobre a mandioca. Além da mandioca, a professora buscou apresentar várias fontes sobre a história da lenda, e o que me chama atenção nesse momento da narrativa é, após a finalização da entrevista, o fato de a professora ter enviado voluntariamente algumas fotos. Nas fotos (Figura 9 e Figura 10), identifica-se uma das formas que a docente selecionou para falar sobre a história: um vídeo em que no título está escrito: “De criança para criança”.

Ao me deparar com essa informação, fui tomada pela curiosidade e decidi assisti-lo no YouTube. O vídeo apresenta as várias maneiras de compreender a mandioca em diversas regiões do Brasil a partir de narração, personagens, cenários e histórias criadas e feitas por crianças. Sendo assim, o material escolhido pela professora para compartilhar com os bebês é criado e produzido por crianças, ou seja, é uma maneira de as crianças representarem a história da mandioca. Mesmo que esse vídeo seja feito por uma equipe de produção composta por adultos, as crianças são as que significam e representam os códigos culturais da mandioca. Normalmente, quando os(as) professores(as) decidem passar vídeos, que demonstrem alguma representação sobre a prática corporal tematizada, ela é representada e significada por adultos, ou, ainda, adultos vivenciando a prática corporal a ser tematizada. Ademais, dentro do campo discursivo do currículo cultural, tomando os relatos de experiência como enunciações, quando há a presença de algum sujeito praticante na escola para contar um pouco mais sobre a prática estudada, este é um adulto.<sup>58</sup>

A narrativa demonstra uma preocupação de trazer as várias formas pelas quais a Lenda de Mani é representada, entre elas há a forma com que outras crianças representam. O currículo cultural prevê considerar as manifestações das culturas corporais que atravessam um longo processo de transformação desde seu surgimento, entretanto Neira e Nunes (2022a) afirmam que são importantes os diferentes formatos da vivência para que os(as) alunos(as) possam oferecer condições para mudar regras, formas de organização, estratégias, locais de práticas, entre outros aspectos da prática corporal estudada. A narrativa parece se desenhar dessa maneira, a professora organizou diversas representações e vivências da lenda para serem realizadas com os bebês. Ela continua:

---

<sup>58</sup> De 20 relatos encontrados no *site* do GPEF que tratam do currículo cultural na Educação Infantil, quatro relatos contam que levaram adultos convidados para contar um pouco mais sobre a prática que estavam tematizando (Masella, 2018; Masella; Duarte, 2018; Godoy; Duarte, 2018; Hamburguer, 2020).

Então, eu cheguei e levei à mandioca, sentei e esperei que eles chegassem, que eles tivessem curiosidade, que eles perguntassem o que era, e assim eu fiz por quase uma semana. Eu levei a mandioca com casca, depois eu levei sem casca, depois levei ela cozida, depois levei o sagu. Depois eu levei a farinha. Mas assim, muita pesquisa né? De que maneira os indígenas costumavam consumir a farinha. Então vamos lá fora, vamos bater essa farinha. Aí eu levava um vídeo mostrando os indígenas usando para fazer comida, colocava e fui deixando até que eu sentisse que fizesse sentido trazer essa história e não só para jogar a história lá.

Destaco três pontos nesse trecho. O primeiro: “Eu cheguei e levei à mandioca, sentei e esperei”. Esteves e Adó (2021), ao refletirem sobre a docência, pensam no imprevisto no âmbito dos acontecimentos de uma aula. Para os autores, o que importa da improvisação não é a ação de improvisar, mas sim o que fez com que houvesse a improvisação. Isso significa uma ação docente que está em um estado de prontidão, um estado de espera, que demanda uma atenção e uma presença, e é exatamente essa presença que o(a) professor(a) precisa construir, criar condições para que haja desdobramentos sobre uma cultura de sentidos. É como se houvesse um jogo entre o visível e o imprevisível, factível e improvável; para os autores, uma aula precisa de organização, rigor, planejamento, para haver o desvio da rota. Por isso, a espera está no lugar de suspender a ação, ou seja, suspender o que se entende do que é ser professor, ser aula e, aqui no caso, ser currículo cultural.

Com esses autores, penso que a professora parece estar nesse estado de espera ao narrar o encontro docente-bebês-lenda de Mani. Ela narra e descreve que existiu um estudo da prática corporal, que houve um planejamento. Feita essa organização, ela suspende esse lugar hegemônico do que é ser professora e observa com atenção o que vai sendo produzido nesse encontro: gestos, trajetórias, caras e bocas. Exatamente por esse estado de atenção e espera que ela consegue ler essas pistas e esses vestígios produzidos pelos bebês e considerá-los para, novamente, organizar, planejar, estruturar.

O segundo ponto que gostaria de destacar: “mas muita pesquisa, né?”. Neira e Nunes (2022a) asseveram que, para pensar nas diversas manifestações da prática corporal a ser investigada, é necessário que o(a) professor(a) a estude muito. A professora, após detalhar todas as maneiras como ela trouxe a mandioca, afirma que precisou de muito estudo para tais ações. Mais uma vez, percebe-se seu assujeitamento ao campo discursivo do currículo cultural.

O terceiro ponto: “não só para jogar a história lá”. Ela demonstra uma preocupação dos materiais e atividades propostas estarem vinculados com a Lenda de Mani, não é a mandioca por si só, mas é a mandioca a partir do que os indígenas consomem, por exemplo. Isso prevê uma articulação com um princípio do currículo cultural denominado “ancoragem

social dos conhecimentos”, pois tal princípio “requer que tome, como ponto de partida, a ocorrência sociais das práticas corporais, e que seu lastro histórico e político seja devidamente analisado” (Neira; Nunes, 2022a, p. 41), outros enunciados que fortalecem o lugar do discurso dela no currículo cultural. A seguir, apresento algumas fotos sobre o contato com as diversas maneiras da mandioca compartilhada pela professora:

**Figura 11** – Mandioca com casca



Fonte: Registros da professora entrevistada.

**Figura 12** – O sagu mandioca



Fonte: Registros da professora entrevistada.

**Figura 13** – Farinha de mandioca



Fonte: Registros da professora entrevistada.

Ainda sobre as atividades propostas:

Como era uma turma muito numerosa e são bebês, as atividades que tinham ali mais comuns como prática naquele ambiente de creche especificadamente eram muito sistematizadas, nem sempre prendia a atenção, gerava curiosidade e durava muito tempo. Então, dependendo da atividade, por exemplo, o dia do sagu, durou muito tempo, as crianças gostaram, não se dispersaram, fizeram o ritual que eu trouxe, quiseram manipular o que eu trouxe, tiveram curiosidade e fez sentido, eles não iam brincar no parque, ou fazer outra coisa, como se “não desculpa, não gostei disso que você trouxe, não estou curiosa sobre o que você quer falar”. A mesma coisa com a história em si, dependendo da maneira como eu trazia a história, os personagens, eles despertavam a atenção. Então, se está fazendo sentido para eles, eu vou continuar daquela maneira.

O trecho evidencia a maneira como a professora identifica como as atividades e materiais propostos por ela geram e produzem coisas outras nos bebês. Enquanto ela continua narrando, ela dizia: “as coisas iam acontecendo”, “eu fui deixando acontecer”, “as demandas vão surgindo”. Dessa forma, percebe-se que, além da preocupação em organizar, planejar, propor determinadas atividades tendo em vista a Lenda de Mani, do estado de espera e de prontidão da professora, há um sujeito professora disponível para o que os bebês produzem nesse encontro pedagógico para, então, conduzir suas ações em um gesto inventivo do ser docente.

A narrativa enuncia-se dentro de um campo discursivo em que ir ao encontro dos bebês e a Lenda de Mani produzem coisas outras que fogem do planejamento, do visto, daquilo que se espera de antemão; ela busca compreender “o intraduzível, o singular, o efêmero, o inusitado” (Abreu; Dornelles, 2021, p. 92) dos bebês. Ela continua: “Eu vejo que eles gesticulam muito, eles fazem muitos gestos. Eles apontam para as coisas, eles reagem né? Tipo, com caretas, facetas, de acordo com o que eu coloco”. Ela destaca as maneiras como aqueles bebês produzem coisas a partir desse encontro pedagógico. A fala, a verbalização e a formação de frase ficam de lado e as gesticulações, a corporeidade e os sentidos entram em cena.

Quando a professora traz o exemplo do “dia do sagu”, ela cria um encontro pedagógico entre docente-prática corporal-bebê que se distancia de discursos da ação docente que estabelece atividades completamente sistematizadas, com progressões e trajetos muito bem determinados. Ela se torna uma professora a partir desse encontro, que se condiciona a interpretar o que os bebês apresentam em intencionalidades em uma ação político-pedagógica que trazem um sentido de curiosidade e, para isso, ela não controla tempo, ela espera com uma postura atenta. Tal postura pode ser aproximada àquilo que o currículo cultural afirma ser a situação didática de mapeamento (Neira; Nunes, 2022), o qual é uma ação docente que organiza as informações acerca das práticas corporais acessadas pelos estudantes por meio de conversas e observações, nesse caso, focam-se principalmente as observações muito atentas dos bebês.

A professora comenta:

Eu fujo muito de qualquer coisa desenvolvimentista, mas saber o básico do desenvolvimento de um bebê ajuda muito, porque a gente não sabe. Mesmo as matérias de crescimento e desenvolvimento. Eu não quero entender disso, para desenvolver melhor, não! Não é isso! Mas eu quero entender, né? Pelo que ele passa para, sim, poder saber o que que eu posso ou não fazer com ele, sabe? Porque eu cheguei ali, nossa! São bebês, o que que eu vou fazer? Eu não conseguia pensar numa proposta compatível com aquele momento dele. Claro que não é um momento coletivamente igual, mas eles vão passar por fases da expressão, por exemplo, como eu falei no começo. Eu não sabia o que esperar de como eles iam se expressar, e aí se eu soubesse disso, do básico... Agora eu preciso de mais tempo para eu saber de que maneira a minha formação pode ter ajudado.

Na enunciação da professora “fujo muito de qualquer coisa desenvolvimentista” nota-se que, dentro das verdades que a constituem como docente, o discurso da teoria pedagógica da Educação Física, denominada desenvolvimentista, de certa maneira subjetiva-a, porém, ao narrar sua prática pedagógica, recusa-a. No entanto, ao mesmo tempo em que ela nega, ela declara “se eu soubesse disso, do básico”, remetendo-se às fases de desenvolvimento dos bebês, estabelecendo uma disputa de verdades da maneira como ela se relaciona com os

bebês. O que fica evidente é que a professora exclui a possibilidade de trabalhar a partir de uma prescrição e se aproxima do discurso do currículo cultural em que subjetiva o docente a trabalhar sempre pensando de modo situado e singular em cada contexto escolar.

Assim, ao narrar sobre sua docência, a professora tenta rejeitar um regime de verdade que conduz e governa seu corpo docente na creche, que é a questão do desenvolvimento. Digo tenta, pois, ao mesmo tempo que rejeita e faz um esforço para escapar, não o nega por completo. Ela afirma que dentro desse lugar de insegurança, “do que eu vou fazer com esses bebês?”, o campo dos discursos curriculares da Educação Física, fundamentado nas ciências biomédicas, parece ajudar, pois ela tem uma ideia fixa e formada de sujeito e parece assegurá-la no momento de início de trabalho em uma creche.

Segundo Tebet (2018), na perspectiva da infância como etapa de vida, a centralidade está no desenvolvimento das crianças e de seu desenvolvimento para a finalidade de um modelo de ser humano adulto portador de uma racionalidade abstrata. A autora afirma que essa ideia de infância tem base nos pensamentos de Piaget, porém, quando ele elabora os estágios de desenvolvimento, não considera os bebês como parte da infância, e sim como período de lactância. Se, no primeiro momento, a professora considerou o bebê um sujeito capaz de produzir cultura e um sujeito potente de criação, por outro, ela se utiliza da ideia de desenvolvimento para saber o que ela pode fazer ou não fazer com os bebês, para se organizar nas atividades. Há aqui um jogo de verdades, que nas bases epistemológicas se contrapõe, mas a professora faz uso das duas para pensar na criação de suas aulas.

Ainda quando a professora fala sobre sua própria atuação, ela traz a problemática do lugar da Educação Física na Educação Infantil:

Quem acredita que tem que ser só o pedagogo na Educação Infantil é o que não é pedagogo. Quem acredita que o professor de Educação Física tem que estar lá não é o professor de Educação Física. E aí quando eles se encontram: Poxa! Eu achei que você ia trazer a solução. É mais ou menos assim! Foi mais ou menos isso que aconteceu quando eu cheguei na creche. Nossa, gente! Ela é professora de Educação Física também. E eu pensando por dentro: gente, isso não significa nada! Porque eu estou aqui e eu vou aprender com vocês. E aí a expectativa sobre mim foi lá em cima, né? Então, tudo que tinha movimento, me chamavam.

Se, por algum momento, o problema era a presença/ausência do(a) professor(a) de Educação Física na Educação Infantil e, por outro, era a falta de conhecimento da pedagoga com as práticas corporais, agora a narrativa está localizada nos dois campos discursivos. No entanto, a problemática sobre o lugar da Educação Física na Educação Infantil não cessa, pois, como demonstra a narrativa, as inquietações continuam. O lugar dela na escola é de pedagoga,

bem como suas parceiras de trabalho, porém, quando elas descobrem que a docente também é formada em Educação Física, ela parece – por parte das outras professoras – ocupar outro lugar de mais saber/poder. Contudo, a própria docente, em sua narrativa, nega isso e inverte esse vetor de força. Nesse sentido, questiono: se houvesse uma pedagoga também formada em geografia, história, matemática, entre outros componentes curriculares, será que ocorreria o debate sobre o lugar desse outro componente curricular na Educação Infantil? O que há de tão perturbador no estudo das práticas corporais com as crianças pequenas e bebês? Tanto para as pedagogas quanto para os(as) professores(as) de Educação Física?

Dessa forma, ao narrar com estranheza esse local que ela ocupa de professora de Educação Física e, ao mesmo tempo, afirmar “isso não significa nada”, desmancha qualquer identidade fixa sobre ser docente de Educação Física, desestabiliza os saberes institucionais e a coloca em um lugar de trabalho coletivo tanto com suas parceiras quanto com as próprias crianças no cotidiano escolar. Anteriormente, ela recusou a verdade do campo discursivo da teoria pedagógica desenvolvimentista. Nesse trecho, rejeita esse lugar de professor de Educação Física das crianças pequenas e, ao narrar-se, ela estabelece outro modo de tornar-se professora, de estar nesse encontro pedagógico docência-prática corporal-bebês, em uma postura inventiva, produzindo uma dimensão estética nessa experiência docente.

Nas produções acadêmicas do currículo cultural, não há nenhum debate sobre as práticas corporais e os bebês, e a professora comenta:

[...] o currículo cultural esqueceu de mim. Eu tive que procurar caminhos. Sinto que faltou subsídios para mim de toda essa teorização, de que maneira eu professora de bebês poderia colocar em prática? Acho que por isso que eu ressalto tanto que o currículo cultural está em mim nas minhas decisões, mas aí quando chega na prática, sou eu (silêncio). Daí eu vejo que falta subsídios.

Ao final da entrevista, já nos desfechos, a professora encerra com uma mudança de entonação, “o currículo cultural esqueceu de mim”, situando-a em um discurso que contesta e questiona essa perspectiva que ela afirmou compor sua prática pedagógica, logo, de si mesmo. Entretanto, o que significaria o currículo cultural esquecer determinado corpo? Quais as possibilidades de pensar a experiência antes da linguagem? É (im)possível? Os segundos em silêncio parecem abrir um abismo entre a base teórica do currículo cultural e o momento da experiência docente referente ao chão da escola. Dá uma sensação de vazio, de falta, todavia é exatamente nesse vácuo que ela produz/inventa/cria algo dessa possibilidade de encontro entre currículo cultural e Educação Infantil (em específico, a creche).

Na ação narrativa, a professora demonstra constituir-se não só de diversas e não concordantes verdades epistemológicas que a tornam certa professora nesse encontro pedagógico. Ficam evidentes as disputas em trechos que mostram os deslocamentos discursivos em sua narrativa: o desenvolvimentista, as fases dos bebês, a gestão escolar com as pautas prontas e fechadas, o do currículo cultural, da indústria cultural, da Educação Física na creche, da experiência docente, ou seja, ela identifica e ao mesmo tempo reorganiza os regimes de verdade que definem e conduzem a docência e o currículo cultural. Por fim, são produzidos outros modos do agir docente na creche por esse encontro dela com esses bebês e as práticas corporais.

Se este trabalho busca problematizar o que pode o encontro da Educação Física com a Educação Infantil, observa-se que os trechos demonstram inicialmente uma docente que compreende o currículo cultural como uma dimensão estética (“está em mim”). Esse enunciado não se refere a um conteúdo aprendido, nem a uma técnica que pode ser aplicada. Não se trata de estética como beleza ou ornamento, mas como produção de modos de existência (Foucault, 2014). Ele denota que o currículo opera como uma forma de se relacionar com o mundo, como uma sensibilidade que atravessa a docência. Aqui entra a dimensão estética, entendida como modo de sentir, perceber e compor a relação com os corpos, as práticas, o tempo e o outro.

Depois, a professora enfatiza sua escolha pela Lenda de Mani, demonstrando uma dimensão política pedagógica, ou seja, ela toma posição ao decidir quais saberes ganham visibilidade, quais vozes entram no jogo curricular e quais formas de existir são legitimadas como conhecimento. Nessa escolha, há crítica ao modelo colonial e monocultural da escola, a valorização de saberes historicamente marginalizados e a produção de outras possibilidades de ser e aprender.

Por fim, a invenção da docência a partir do gesto da espera, da improvisação atenta, ao mesmo tempo recusa prescrições e identidades fixas e, então, o silêncio abre margens a outro modo de existência como dimensão estética. A professora cria outro modo de ser docente, inventa gestos, improvisa, recusa identidades prontas, enfim, ela estiliza seu trabalho.

Portanto, a docente, ao narrar-se, de certa maneira tentou suspender as verdades que a constituem e se atentou às gestualidades: caras, bocas, trajetórias, risos, choros, sons dos bebês ao estudarem a Lenda de Mani. A narrativa da professora consistiu em uma invenção criativa em uma dimensão estética, por isso uma experiência docente. Com Foucault (2014), entendemos que se trata de uma estética da existência docente, que é ao mesmo tempo uma ética, na medida em que envolve um trabalho de constituição de si.

A narrativa ora analisada nos abre para uma possibilidade, qual seja a de propor que pensemos em um currículo que dê luz a outras pistas e vestígios da experiência: o gesto, o toque, a trajetória, os sentidos, a curiosidade, o silêncio. Ao narrar, a professora vai se constituindo como uma docente que em suas ações instaura forças de um encontro de natureza pedagógica, porém completamente devotado às surpresas produzidas pelos bebês.

## 6. CAEM OS PANOS

Este trabalho objetivou compreender o modo como o currículo cultural da Educação Física é representado pelas pedagogas e/ou pelos(as) professores(as) de Educação Física na Educação Infantil, a fim de evidenciar os efeitos produzidos no encontro pedagógico entre docentes, práticas corporais, crianças e bebês. Dessa maneira, a problemática que permeou todo o processo de escrita deste estudo foi: “O que pode o encontro pedagógico entre o currículo cultural e a Educação Infantil?”.

Para tanto, inicialmente, realizei entrevistas narrativas com cinco professores(as) que atuam na Educação Infantil, tendo em vista o currículo cultural da Educação Física. Essas primeiras entrevistas tiveram como pergunta disparadora: “De que maneira você teve contato com o currículo cultural da Educação Física? Como você vê o currículo cultural da Educação Física acontecendo na sua prática pedagógica na Educação Infantil?”. Após as entrevistas, fiz as transcrições e, assim, compus a empiria da pesquisa. Mediante os dados produzidos, realizei a qualificação. Depois do posicionamento da banca no exame de qualificação, identificou-se a importância de efetuar uma segunda rodada de entrevistas, agora conduzidas pela seguinte frase disparadora dirigida aos(as) professores(as): “Narre detalhadamente sobre alguma aula ou momento que você realizou tendo em vista o currículo cultural da Educação Física na Educação Infantil”. Nessa segunda rodada, dos cinco professores, apenas quatro participaram, pois uma professora teve um problema no processo e, infelizmente, não pôde participar. Finalizadas as segundas entrevistas, novamente efetivei a transcrição e, dentro desse processo, simultaneamente, fiz o processo de análise. As entrevistas narrativas foram ressignificadas, considerando o campo pós-estruturalista, pois compreendi a narrativa a partir da noção de prática discursiva e, também, como tecnologia de si (Foucault, 2010; 2012).

Como operador analítico, utilizei a noção de discurso apresentada por Foucault (2012; 2014a), o qual compreende o discurso como um conjunto de enunciados que se sustentam nas mesmas formações, ordens e campos de saberes. O discurso compõe possibilidades de organização a ponto de permitir o dito, de dizer se algo é verdadeiro ou falso, se é ou não uma ciência. Isso posto, quando ocorreram as entrevistas com os(as) docentes e eles(as) citaram, por exemplo, sua prática pedagógica ancorada na proposta do currículo cultural da Educação Física, compreendi que esse sujeito obedece a um conjunto de regras estabelecidas historicamente, ao mesmo tempo que profere e contribui para a manutenção de uma verdade dentro dessa dinâmica de poder e saber (Foucault, 2012; 2014a).

Ao realizar o exercício de adentrar nas narrativas produzidas, tentei não entendê-las como discursos propriamente verdadeiros, nem como expressões de uma consciência unificada do sujeito docente. Atentei-me aos modos como se sustentam e como funcionam esses jogos pela ação de manifestar – pela narrativa – a verdade. A verdade dita ao longo deste trabalho não se refere a revelar algo do sujeito ou que faça parte dele; considerei-a como possibilidade de entendimento de como os jogos discursivos funcionam e permitem exercer o poder, a ponto de conduzir o sujeito mediante os regimes de verdade, que produzem um campo de possibilidades para ver-se, narrar-se e conduzir-se (Larrosa, 1994). Ressalto ainda que as narrativas não foram consideradas um ato de autodescoberta, mas como a possibilidade de o sujeito narrar-se a partir de discursos que o transpassam e exercem poder de múltiplas formas, conduzindo suas condutas e produzindo experiências singulares.

Após apresentar o objetivo e a metodologia deste trabalho, elaborei dois capítulos que representaram os dois personagens que sustentam a reflexão sobre o encontro pedagógico: o currículo cultural da Educação Física e a Educação Infantil. Assim, no terceiro capítulo, apresentei o currículo da Educação Física a partir de um exercício de escrita no qual localizei as bases epistemológicas que sustentam os encaminhamentos didáticos dessa teoria curricular, pois compreendi que esses encaminhamentos são fundamentais para a construção didática representada pelos(as) professores(as) em suas práticas pedagógicas e traduzida em suas narrativas. Os encaminhamentos didáticos do currículo cultural da Educação Física são: mapeamento, leitura e significação dos discursos das práticas corporais, vivência, ressignificação, aprofundamento, ampliação, registro e avaliação. Ademais, essa teoria pedagógica considera que a tematização compõe e produz todo o encontro entre professor(a), aluno(a) e a prática corporal; ao tematizar, problematizam-se as verdades que emergem das práticas corporais, a fim de evitar sua universalização e naturalização.

A segunda personagem que apresentei para o encontro é a Educação Infantil. Por isso, no quarto capítulo, considerei como pressuposto que a infância é fruto de uma invenção da modernidade ocidental. Assim, delineei um breve panorama das contribuições dos estudos foucaultianos sobre a infância, nos quais os conceitos de governamentalidade, biopolítica e disciplina foram fundamentais para descrevê-la em sua construção histórica como categoria das ciências humanas, recusando-a como definição fixa, natural e essencialista, ou ainda como uma categoria resultante do desenvolvimento da modernidade. A partir dessa perspectiva, discuti a emergência da Educação Infantil na Europa e, posteriormente, no Brasil, destacando os marcadores sociais de identidade que configuram o sujeito infantil. Em seguida, avancei para a

segunda parte do capítulo, em que desenvolvi a ideia de que a invenção da infância implicou a produção de múltiplos saberes sobre sua existência, os quais geram práticas discursivas e não discursivas que disciplinam e regulam os corpos infantis, inserindo-se profundamente no contexto da Educação Infantil. Para exemplificar tal questão, optei por permear os discursos médico, pedagógico, psicológico, sociológico e filosófico.

Trabalhei de forma mais detalhada o discurso filosófico, pois ele emerge a partir das contribuições epistemológicas da diferença, assim como o currículo cultural da Educação Física, estabelecendo com ele um diálogo fecundo. Além disso, a filosofia da infância, ao considerar a infância como condição da experiência, defende a ideia de que essa condição não perpassa só as crianças, mas também os bebês e os adultos, jovens e idosos – sem marcas fixas de faixa etária. Por essa razão, busquei observar as narrativas dos(as) professores(as) que se encontravam com as crianças na Educação Infantil, tendo em vista, sobretudo, esses estudos. A filosofia da infância propõe pensar a infância como experiência atemporal, vinculada ao tempo *Aión*, ancorada nas discussões de Valter Kohan, um dos principais autores que se debruçam sobre essa concepção, defendendo a infância como uma condição da experiência. A experiência, nesse caso, foi pensada em diálogo com a noção proposta por Larrosa e apresentada a partir de três princípios: acontecimento, efeito e transformação. Assim, destaco que, para a compreensão da articulação entre currículo, linguagem e infância, faz-se potente pensá-la a partir de autores(as) que abordam a infância como condição de experiência, e não como fase cronológica.

Considerando esses dois personagens – o currículo cultural da Educação Física e a Educação Infantil –, parti para o quinto capítulo, dedicado à análise das narrativas. A primeira narrativa, denominada “Basquete”, é de uma professora de Educação Física que atuava na Educação Infantil em uma rede privada de um município do estado de Minas Gerais. Embora tenha participado apenas da primeira entrevista, julguei que seu relato trazia elementos significativos. Em suas falas, foi possível identificar as relações de forças que conduziam suas ações docentes: a burocracia, as concepções de Educação Física advindas de sua formação e da própria escola. Mesmo nesse jogo de negociação sobre o tornar-se professora, ao ir ao encontro das crianças pequenas, ela compreende o currículo cultural como algo “possível”. Nesse encontro pedagógico entre docente, prática corporal e crianças, considera-se que as crianças não só podem estudar um esporte – no caso narrado, o basquete –, como também são produtoras de significados, ou seja, de cultura. Ademais, o tratamento sobre o basquete enfatiza a questão

da diferença no campo pós-estruturalista, entendendo-a não como diversidade ou diferença cultural, e sim como multiplicidade.

“Crianças da caverna” refere-se à segunda narrativa formulada por um professor de Educação Física, que iniciou sua docência em 2019 e, no momento das entrevistas, atuava na Educação Infantil de uma rede pública municipal do interior do estado de São Paulo. Embora ainda no início da trajetória docente, o professor relatou que, no encontro entre docente, prática corporal e crianças, buscava abrir espaços de conversa e escuta, dando visibilidade à maneira como as crianças representavam a brincadeira. Nota-se uma disponibilidade não apenas para saber o que as crianças acessam, mas também para vivenciar com elas as práticas corporais, em um movimento de ida e volta constante fomentado pelo vetor das relações de poder docente-aluno(a)/aluno(a)-docente. Como efeito, produzem-se transformações nos gestos do docente. Dessa forma, o professor assume a potencialidade de trabalhar a partir do currículo cultural com as crianças pequenas. Todavia, não deixa de afirmar: “é muito difícil”, ou “eu tenho muita dificuldade”. Essas fissuras fazem com que as fixações do que venha a ser o currículo cultural da Educação Física se desestabilizem, abrindo brechas para a invenção e criação nesse tornar-se professor. Assim, essa narrativa é marcada por reflexões sobre a prática pedagógica, gestos docentes, questionamentos, invenções e efeitos que produzem transformações. Sob a lente foucaultiana, trata-se de um trabalho de si sobre si mesmo, em que se produz um professor reflexivo, nos termos de Larrosa (1994), quanto às escolhas das situações didáticas e, principalmente, quanto à sua postura diante das crianças pequenas e das práticas corporais.

A terceira narrativa, “Brincadeira de carrinho”, foi produzida por um professor recém-formado em Educação Física, em sua primeira experiência docente na Educação Infantil. Ele atuava em dez turmas de idades variadas (de 5 meses a 3 anos), abrangendo toda a Educação Infantil. Seu trabalho caracteriza-se por um movimento de organizar uma miríade de elementos: as músicas, os carrinhos, as cordas, as corridas até o portão, os tapetes, os relatórios da escola. Essa organização denota um docente que estabelece uma função-autor, ou seja, rearranja práticas difusas, busca coerência e inteligibilidade e inventa-se como docente que, afinal, afirma trabalhar a partir do currículo cultural. Nesse movimento, as crianças aparecem como sujeitos que se abrem aos despropósitos, singularizam os agires e escapam de universalizações e generalizações, desestruturando as certezas que compõem o ser docente e transformando-o. O professor situa-se, assim, nesse lugar de quem se permite ser afetado pelas crianças e bebês.

A quarta narrativa, intitulada “Samba de morro”, foi produzida por uma pedagoga que atua na Educação Infantil há pelo menos dez anos em uma rede pública municipal no estado

de São Paulo. A tematização das práticas corporais ocorreu em um momento denominado “território da cultura corporal”, porém a professora relatou que não se limitou a esse tempo, pois esse encontro docente, prática corporal e crianças produziu efeitos “o tempo todo”, extrapolando tempos-limite previamente estabelecidos. A professora narrou as situações didáticas criadas em parceria com outra docente e situou-se no campo discursivo do currículo cultural ao pensar as práticas corporais na Educação Infantil. Ao falar sobre o vivido, evidencia-se sua facilidade de criar atividades que dialogam com a linguagem das crianças, bem como sua capacidade de identificar os vestígios produzidos nos encontros entre docência, prática corporal e crianças. A prática pedagógica relatada desloca a centralidade da docente, que seria a responsável por tudo, e enfatiza a beleza e a relevância do trabalho coletivo no âmbito escolar com as crianças, situando-as como produtoras de culturas.

Por fim, a quinta narrativa, “Lenda de Mani”, é de uma docente licenciada em Educação Física e, também, pedagoga, após concluir o curso “Pedagogia para Licenciados”, referente a uma segunda licenciatura. No momento das entrevistas, ela atuava como pedagoga em uma creche de rede pública no interior do estado de São Paulo. Essa narrativa descreveu um encontro pedagógico entre docente, prática corporal e bebês, no qual a invenção da docência se deu a partir do gesto de espera, da improvisação atenta, recusando prescrições e caminhos traçados de antemão. Há uma maior preocupação com o presente, com o processo e com o trajeto, do que com a chegada a uma finalidade específica. Por isso, a professora suspendeu as verdades que a constituem e abriu espaço para caras, bocas, trajetórias, risos, choros, sons, entre outros agires produzidos pelos bebês ao estudarem a “Lenda de Mani”. Com Foucault (2014b), entende-se que se trata de uma estética da existência docente, que é ao mesmo tempo uma ética, na medida em que envolve um trabalho de constituição de si. Essa narrativa abre uma potente possibilidade para pensar um currículo que dê ênfase às pistas e aos vestígios da experiência: o gesto, a espera, o toque, a trajetória, os sentidos, a curiosidade e o silêncio.

É com essas cinco narrativas – “Basquete”, “Crianças da caverna”, “Brincadeira de carrinho”, “Samba de morro” e “Lenda de Mani” –, cada qual com suas marcas singulares, que os(as) docentes, ao se encontrarem com as crianças pequenas e os bebês na Educação Infantil, consideram o currículo cultural como possibilidade de traçar caminhos em suas práticas pedagógicas, elaborando uma dimensão ética, em termos foucaultianos, nessa relação de poder em que se situa a experiência docente. Nessa dinâmica, os(as) professores(as) recusam certos regimes de verdade da Educação Física e da Educação Infantil e produzem outros, constituindo-se a si mesmos e conduzindo seus gestos pedagógicos diante das crianças e dos bebês.

Além disso, os(as) docentes situam as crianças e os bebês como fundamentais nesse processo de tornar-se professor(a), pois, a partir de uma atitude aberta, disposta e disponível, uma atitude “ex-posta” diante delas, eles(as) não só consideraram as crianças e os bebês como sujeitos que produzem e são efeitos da cultura, significam as práticas corporais e criam maneiras outras de existência, mas também se deixam afetar por esses corpos que geram efeitos e transformam suas ações docentes. As pistas deixadas nesses encontros produzem uma dimensão estética da docência, que sob o olhar foucaultiano pode ser compreendida como uma prática de liberdade.

Compreendo que o currículo cultural da Educação Física já vem produzindo ferramentas pedagógicas de tamanha significância para os(as) professores(as) que atuam na Educação Infantil, porém há de se considerar uma ampliação, reconhecendo as necessidades de uma epistemologia sensível às crianças pequenas e aos bebês. Portanto, as noções de “significação dos discursos”, que permeiam os encaminhamentos didáticos da ressignificação, leitura, ampliação e aprofundamento e/ou “registro” e/ou “avaliação” (por estar estritamente relacionada ao registro), precisam ser revisadas ao se tratar da Educação Infantil, pois as crianças pequenas e os bebês produzem sentidos prioritariamente pela corporeidade e sensorialidade, ou seja, pelos gestos, pelos sons, pelos trajetos e pela presença do presente (do aqui e agora), distanciando-se dos discursos verbais e/ou registros escritos. Trata-se de pensar o trabalho a partir de outra forma de linguagem, que, como anunciamos na introdução, afasta-se da racionalidade com a qual os docentes e discentes operam em outros níveis de ensino.

Pelo que se apresentou nas narrativas, é possível inferir que o(a) professor(a) do currículo cultural na Educação Infantil desloca-se do eixo epistêmico (questões de verdade, representação e enunciado) para o eixo ontológico, estético e relacional (questões de presença sensibilidade, corpo e modos de existir). Logo, a problematização nesse contexto significou reajustar os olhares para as formas como as crianças e os bebês se relacionam com os espaços, os objetos, com outros e com eles mesmos, ampliando possibilidades sensoriais, corporais e estéticas que não estão subordinadas à lógica da explicação, da desnaturalização.

Identifica-se que os(as) docentes – que estavam com os bebês e as crianças de 0 a 3 anos – problematizam quando desafiam a previsibilidade do ambiente, quando oferecem materiais que provocam novas explorações, quando reorganizam o espaço para que surjam outros percursos, quando acolhem um gesto inesperado e o transformam em convite para que o grupo invente variações, quando ampliam um interesse corporal espontâneo, como bater na farinha de mandioca, correr e esconder-se no portão, repetir um movimento, produzir sons e

gestos, entre outros elementos encontrados nas narrativas. Da mesma forma, com crianças de 4-5 anos, problematizar é provocar deslocamentos nos modos de brincar e de significar, não necessariamente por meio de perguntas verbais, e sim pela criação de situações que desafiem hábitos estabelecidos, ampliem repertórios e abram espaço para que as crianças descubram novas maneiras de sentir, agir e conviver. Nesses casos, a problematização não opera sobre “verdades” nomeadas discursivamente, mas sobre as regularidades sensoriais, espaciais, imaginativas e relacionais que configuram a cultura das infâncias, permitindo que outras formas de existência corporais possam emergir. Se a problematização é fundamental para a tematização (Santos; Neira, 2022), o encontro do currículo cultural com a Educação Infantil produziu peculiaridades sobre essa atitude filosófica que vê como problema aquilo que é aceito como verdade.

Isso posto, a partir desta pesquisa, compreendo que os encaminhamentos didáticos do currículo cultural precisam ser revisitados em face das especificidades da Educação Infantil, em que corpo, linguagem e as práticas corporais que compõem a cultura dos infantis se organizam em outra temporalidade e não se subordinam à lógica da sistematização discursiva, pois as crianças pequenas e os bebês operam em outra perspectiva de tempo-espaço, do sensível, da linguagem, além do que a Educação Infantil tem propósitos formativos e pedagógicos que diferem do Ensino Fundamental, nível de ensino em que o currículo cultural é mais enfatizado nas pesquisas e nos exemplos presentes em suas obras teórico-metodológicas.

Por essa razão, questiono: é possível situações de leitura como encaminhamento didático para os bebês, compreendendo que eles já elaboram sentidos por meio de microinvestigações como explorar texturas, repetir gestos ou manipular objetos? E para as crianças pequenas? Entre os códigos da linguagem, é interessante dar maior ênfase à leitura para as produções rítmicas, gestuais e sensoriais das crianças e dos bebês? A abertura ao acontecimento no planejamento que emerge das resistências dos alunos no Ensino Fundamental como seria na Educação Infantil? Seria interessante abrir para acolher também o tempo *Aión* dessa condição de experiência da infância? Como se daria a noção de prática corporal na Educação Infantil, ao incorporar as experiências do cuidado, as interações entre elas, a exploração dos objetos, percursos, os balbucios, entre outros aspectos, ou seja, ir além das práticas corporais classificadas? Ou, ainda, seria possível aprofundar uma prática corporal com os bebês? Levar algum integrante da família para cantar uma cantiga para os bebês seria uma atividade de ampliação? Além da cantiga, uma contação de história poderia ser considerada como atividade de ampliação?

O presente trabalho suscitou perguntas não só relacionadas ao currículo cultural, mas também à experiência docente: tornar-se docente produz sempre inconsistências? Ao ir ao encontro das crianças no âmbito escolar, o que entra em jogo são os diversos regimes de verdade que o constituem e produzem suas ações e agires. Podemos pensar em estudar as práticas corporais com as crianças pequenas e os bebês não apenas a partir de coisas e conhecimentos, mas também de nós, assim como propõe Domingos (2024)? É possível organizar experiências na escola que levem em consideração a sensibilidade –aquilo que existe entre o fazer e o dizer: a espera, os sentidos, a curiosidade, o silêncio...? Ademais, quanto aos modos de agenciamentos docentes denominados princípios éticos-políticos do currículo cultural, é possível pensar em algo relacionado com os três princípios da experiência segundo Larrosa: acontecimento, efeito e transformação?

Como anunciei na introdução deste trabalho, não pretendi resolver a problemática do lugar do(a) professor(a) de Educação Física na Educação Infantil, mas, talvez, provocar problematizações, que também são pertinentes para os(as) professores(as): por que nós, professores(as) de Educação Física e pedagogas(os), fazemos o que fazemos na Educação Infantil? Por que escolhemos o que escolhemos? Por que tratamos as práticas corporais como tratamos? Ao levar em consideração essas questões, como pensar na formação de professores(as) que atuarão com as crianças pequenas e os bebês? De que maneira os(as) professores(as) de Educação Física compreendem as crianças pequenas e os bebês em sua formação? Ou ainda: como os(as) pedagogas(as) estão compreendendo a Educação Física a partir do estudo das práticas corporais?

Ao concluir este trabalho, retomo que, ao afirmar as crianças pequenas e os bebês como sujeitos singulares, potentes, presentes, afastando-me do lugar de antecipações, expectativas, finalidades fixas e estabelecidas de antemão, fechadas, sem abertura, esta pesquisa não desejou definir roteiros, moldes, receitas de “como trabalhar com as práticas corporais na Educação Infantil”. Buscou, antes de tudo, evidenciar o processo, a trajetória e, principalmente, os efeitos da relação docente, prática corporal, e crianças/bebês, a partir das narrativas dos(as) professores(as). Foram produzidos aspectos e elementos do contexto que nos permitem (re)pensar o entrelaçamento do currículo cultural com a Educação Infantil, destacando que os(as) docentes, as crianças pequenas e os bebês, como sujeitos desse currículo, já fazem dele outra coisa.

Espero que, com este estudo, seja possível propiciar a invenção nos agires docentes expostos aos despropósitos tão intensamente presentes nas crianças pequenas e nos bebês.

## 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOWICZ, A. Sociologia da infância: traçando algumas linhas. **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar**, São Carlos, v. 8, n. 2, p. 371-383, jul./dez. 2018.
- ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T. C.; CRUZ, A. C. J.; MORAES, A. A. F.; FARIA, A. L. G. Imagens de crianças e infâncias: a criança na iconografia brasileira dos séculos XIX e XX. **Perspectiva**, v. 29, n. 1, p. 263-293, 2011.
- ABREU, B. C. M; DORNELLES, L. V. **Bebês como potência de vida: corporeidade e sensorialidade na Educação Infantil**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.
- AQUINO, J. G. **Da autoridade pedagógica à amizade intelectual: uma plataforma para o *éthos* docente**. São Paulo: Cortez, 2014.
- AQUINO, J. G. Diálogos em delay: especulações em torno de uma temporalidade outra do encontro pedagógico. **Educação e Pesquisa**, v. 43, p. 311-326, 2017.
- ARANHA, M. L. A. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARIÈS, P. Segunda parte: a vida escolástica. *In*: ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.
- BONETTO, P. X. R. **A “escrita-currículo” da perspectiva cultural de Educação Física: entre aproximações, diferenciações, *laissez-faire* e fórmula**. 2016. 238f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- BORGES, C. C. O. **Governo, verdade, subjetividade: uma análise do currículo cultural da Educação Física**. 2019. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

BORGES, C. C. O.; NEIRA, M. G. Cultura corporal como acontecimento discursivo no campo da Educação Física. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 24, n. 54, p. 311-325, 2023.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Cadernos Cedes**, v. 19, p. 69-88, 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 31 out. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 31 out. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 31 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. I, II, III.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Educação Infantil e Ensino Fundamental**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2017/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 31 out. 2024.

BUJES, M. I. E. O fio e a trama: as crianças nas malhas do poder. **Educação & Realidade**, v. 25, n. 1, 2000.

BUJES, M. I. E. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP7A, 2002.

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Tradução Ingrid Müller Xavier. Revisão técnica Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CORAZZA, S. M. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. *In*: MOREIRA, A. F. B. **Currículo**: questões atuais. Campinas: Papirus, 1997. p. 103-143.

CORAZZA, S. M. A vontade de potência do professor-artistador: currículo e didática da tradução. **Reunião Científica Regional da ANPED. Curitiba**, 2016.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. Introdução: rizoma. *In*: DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 1995. v. 1, p. 11-37.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011. v. 1.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012. v. 3.

DERRIDA, J. **A escritura e a diferença**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

DEWEY, J. **A escola e a sociedade**: a criança e o currículo. Lisboa: Relógio D'Água, 2002.

DOMINGOS, J. C. Prólogo. *In*: SKLIAR, C.; LARROSA, J. (org.). **Experiência e alteridade em educação**. Tradução Tiago Ribeiro, Rafael de Souza, Nathalia Pereira Jardim. Rio de Janeiro: Ayvu Editora, 2024. p. 19-54.

DORNELLES, L. V. **Infâncias que nos escapam**: da criança na rua à criança cyber. Petrópolis: Vozes, 2005.

DUARTE, L. C. **Educação física cultural na educação infantil**: imagens narrativas produzidas com professoras e crianças nos/dos/com os cotidianos de uma EMEI Paulistana.

2021. 384f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

DUARTE, L. C.; NEIRA, M. G. Educação Física cultural na educação infantil: intervenções sensíveis à escuta. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 29, p. e50727, 2023.

ESCUADERO, N. T. G. **Avaliação da aprendizagem em Educação Física na perspectiva cultural**: uma escrita autopoietica. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ESCUADERO, N. T. G.; NEIRA, M. G. Avaliação da aprendizagem em Educação Física: uma escrita autopoietica. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 22, n. 49, p. 285-304, maio/ago. 2011.

ESTEVES, D. W.; ADÓ, M. D. L. Laborar a docência entre espera e presença: um estudo da educação como performance. **Revista da Fundarte**, Montenegro, ano 21, n. 46, p. 1-18, set. 2021.

FARIA, A. L. G. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da Educação Infantil. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (org.). **Educação Infantil pós-LDB**: rumos. Campinas: Associados/FE/Unicamp, 1999. p. 67-97.

FAVACHO, A. M. P. A problematização moral da docência. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 5, n. 1, p. 48-71, jan./jun. 2014.

FERREIRA, M. Tênis: dá para jogar aqui? Educação Infantil. **Grupo de Pesquisa em Educação Escolar**, Campinas, 2017. Disponível em:  
<https://gpef.fe.usp.br/2023/02/02/ferreira-m-tenis-da-para-jogar-aqui-educacao-infantil-campinas-sp-2017/>. Acesso em: 31 out. 2024.

FERREIRA, M.; NUNES, M. L. F. **As relações entre a política curricular e a de contratação dos professores de Educação Física na SME de Campinas**. 2016. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Faculdade de Educação Física da Unicamp, Campinas, 2016.

FERREIRA, M.; NUNES, M. L. F. **As diretrizes curriculares de Campinas para a Educação Infantil e o governo dos corpos in(fala)ntes**. 2020. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação Física da Unicamp, Campinas, 2020.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, M. O nascimento da medicina social. *In*: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979. p. 46-56.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, M. Nietzsche, a genealogia e a história. *In*: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1992. p. 15-37.

FOUCAULT, M. Verdade e subjetividade. **Revista de Comunicação e linguagem**, Lisboa, n. 19, p. 203-223, 1993.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FOUCAULT, M. Tecnologias de si, 1982. **Verve: Revista Semestral Autogestionária do Nu-Sol.**, n. 6, 2004.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. Curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979)**. Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, M. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, M. Genealogia nietzschiana. *In*: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2010. p. 15-36.

FOUCAULT, M. O que é um autor? *In*: FOUCAULT, M. (org.) **Ditos e escritos III: estética: literatura e pintura, música e cinema**. Tradução Inês Barbosa. Rio de Janeiro: Forense, 2011. p. 264- 298.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. São Paulo: Leya, 2013.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. 24. ed. São Paulo: Loyola, 2014a.

FOUCAULT, M. Uma estética da existência. *In*: FOUCAULT, M. **Ditos e escritos V: ética, sexualidade e política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014b. p. 281-286.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo: Scipione, 1989.

FRIEDMANN, A. **O brincar: crescer e aprender**. São Paulo: Moderna, 1996.

GADELHA, S. Empresariamento da sociedade e governo da infância. *In*: RESENDE, H. (org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 345-367.

GODOY, A. C.; DUARTE, L. C. **Lutando com Dandara: tematizando lutas na Educação Infantil**. EMEI Nelson Mandela. São Paulo, SP, 2019.

GODOY, A. C.; HAMBURGER, C.; CHIAVOLELLA, L.; MASELLA, M. B.; GONÇALVES, T.; PAULA, S. Na luta é que a gente se encontra. EMEI Nelson Mandela. São Paulo, SP, 2023.

GONZAGA, L. P. **Educação corporal para as crianças pequenas: existe lugar para a Educação Física?** Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivone Garcia Barbosa. 2011. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

GOMES, R.; AZEVEDO, G. Dos territórios vulneráveis aos Territórios Educativos. **Thésis**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 48-61, dez. 2020.

GOMES, R. G.; FLORES, J. G.; JIMÉNEZ, E. G. **Metodología de la investigación cualitativa**. Málaga: Ediciones Aljibe, 1999.

GONÇALVES, T.; DUARTE, L. C. **Tematizando as brincadeiras africanas na EMEI Nelson Mandela**. São Paulo, SP, 2018.

GONDRA, J. G. A emergência da infância. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 195-214, abr. 2010.

GREGOLIN, M. R. V. **Análise do discurso: entorno do sentido**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2004.

GUEDES, D. P. Educação para a saúde mediante programas de Educação Física Escolar. **Revista Motriz**, v. 5, n. 1, p. 10-14, 1999.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre. v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, S. Diásporas, ou a lógica da tradução cultural. **Matrizes**, v. 10, n. 3, p. 47-58, 2016.

HAMBURGUER, C. G. Jongo, uma roda pela igualdade: tematizando o jongo na Educação Infantil. *In*: NEIRA, M. G. (org.). **Escrevivências da Educação Física cultural**. São Paulo: FEUSP/USP, 2021. v. 2.

HAMBURGUER, C. G. Jongo: uma roda pela igualdade. 2020. (23m46s). **Canal “Educação Física Cultural GPEF – FEUSP”**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=r6A6jSEW5bg&t=170s>. Acesso em: 14 out. 2025.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um Manual Prático**, v. 4, p. 90-113, 2002.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

KOHAN, W. O. A infância da educação: o conceito devir-criança. *In*: KOHAN, W. O. **Infância, estrangeiridade e ignorância**. Ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 85-98.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.

KUHLMANN, M. J. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

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

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. *In*: SILVA, T. T. da (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, p. 20-28, 2002.

- LARROSA, J. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. *In:*
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 229-246.
- LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. *In:* SKLIAR, C.; LARROSA, J. (org.). **Experiência e alteridade em educação**. Tradução Tiago Ribeiro, Rafael de Souza, Nathalia Pereira Jardim. Rio de Janeiro: Ayvu Editora, 2024. p. 19-54.
- LEMOS, F. C. S. A apropriação do brincar como instrumento de disciplina e controle das crianças. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 7, n. 1, p. 81-91, 2007.
- LIMA, P. M. Prefácio. *In:* ABREU, B. C. M; DORNELLES, L. V. **Bebês como potência de vida: corporeidade e sensorialidade na Educação Infantil**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 15-18.
- LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 39, p. 7-23, 2013. Disponível em:  
<https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2024.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. *In:* BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 248-282.
- MACEDO, E. E. **Educação Física numa perspectiva cultural: análise de uma experiência em creche**. 2010. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- MACEDO, L. **Ensaio construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.
- MALDONADO, D. T.; SILVA, S. A. P. S.; MIRANDA, M. L. J. Pesquisas sobre a Educação Física no cotidiano da escola: o estado da arte. **Movimento**, v. 20, n. 4, p. 1373-1395, 2014.

MARCASSA, L. P.; ALMEIDA JÚNIOR, A. S.; NASCIMENTO, C. P. **Ensino de Educação Física e formação humana**. Curitiba: Appris, 2021.

MARCÍLIO, M. L. De criança a escola. *In*: SOUZA, G. (org.). **Educar na infância: perspectivas histórico-sociais**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 41-65.

MARTINS, R. L. D. R. **O lugar da Educação Física na Educação Infantil**. 2018. 211f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-graduação em Educação Física, Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

MASELLA, M. B. **Samba, samba, samba ô lelê**. EMEI Nelson Mandela. São Paulo, SP, 2018.

MASELLA, A. B. S. **Brincando de polícia e ladrão na EMEI Bombeiro**. EMEI Bombeiro José Robson Costa de Araújo. São Paulo, SP, 2021.

MASELLA, M. B. **Brincando descalças em territórios indígenas brasileiros**. EMEI Nelson Mandela. São Paulo, SP, 2022.

MASELLA, M. B.; DUARTE, L. C. **Gooolllaaaçoóóó!** Tematizando o futebol na EMEI Nelson Mandela. São Paulo, SP, 2018.

MASELLA, M. B.; SIGNORELLI, A. G.; GODOY, A. C. S.; HAMBURGUER, C.; RIGA, L.C., CHIAVOLELLA, L., ROCHA, P. L.; MIRANDA, S. **Do forró à capoeira, diversidade e culturas populares na EMEI Nelson Mandela em tempos de pandemia**. EMEI Nelson Mandela. São Paulo, SP, 2020.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**. Tradução de Fernanda Franco. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. **Educação Física na adolescência: construindo o conhecimento na escola**. São Paulo: Phorte, 2002.

MATURANA, H. R.; VARELLA, F. J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. *In*: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 15-22.

MÜLLER, A. **A avaliação no currículo cultural da Educação Física: o papel do registro na reorientação das rotas**, 2016. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2016.

MÜLLER, A.; NEIRA, M. G. Registro e avaliação no currículo cultural da Educação Física. NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (org.). **Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física**. São Paulo: FEUSP, 2022. p. 39-63.

MUYLAERT, C. J.; SARUBBI, V.; GALLO, P. R.; NETO, M. L. R.; REIS, A. O. A. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 48, p. 184-189, 2014.

NARODOWSKI, M. **Infância e poder: a conformação da pedagogia moderna**. 1993. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

NEIRA, M. G. Desvelando Frankensteins: interpretações dos currículos de Licenciatura em Educação Física. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física, Cisplatina**. v. 1, n. 1, p. 118-140, ago. 2009.

NEIRA, M. G. **Educação Física cultural: inspiração e prática pedagógica**. 2. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.

NEIRA, M. G.; GRAMORELLI, L. C. Embates em torno do conceito de cultura corporal: gênese e transformações. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 2, p. 321-332, abr./jun. 2017.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas**. São Paulo: Phorte, 2006.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Praticando estudos culturais na Educação Física**. São Caetano do Sul: Yendis, 2009.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. As possibilidades de emergência do currículo cultural da Educação Física: contribuições do Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar da FEUSP (GPEF). *In*: MALDONADO, D. T.; NOGUEIRA, V. A.; FARIAS, U. S. (org.). **Os professores como intelectuais: novas perspectivas didático-pedagógicas na Educação Física Brasileira**. Curitiba: CRV, 2018. p. 281-300.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Currículo cultural, linguagem, códigos e representação: uma proposta para a produção de outras formas de fazer, ver e dizer a respeito de si, das práticas corporais e seus praticantes. *In*: MALDONADO, D. T.; FARIAS, U. S.; NOGUEIRA, V. A. (Org.). **Linguagens na Educação Física escolar: diferentes formas de ler o mundo**. Curitiba: CRV, 2021. p. 21-40.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (org.) **Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física**. São Paulo: FEUSP, 2022a.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. O mapeamento no currículo cultural da Educação Física: cartografia e vadiagem. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 36, n.78, p. 1449-1779, set./dez. 2022b.

NIETZSCHE, F. **Assim falou Zaratustra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

NIETZSCHE, F. **Genealogia da moral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

NIETZSCHE, F. **A Gaia Ciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

NIETZSCHE, F. **Aurora**: reflexões sobre os preconceitos morais. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

NOGUERA-RAMÍREZ, C. E. **O governo pedagógico**: da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem. 2009. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, Porto Alegre, 2009.

NUNES, M. L. F. Práticas corporais ou mercadorias corporais. *In*: SANCHES, T. A. (org.) **Estudos culturais**: uma abordagem prática. São Paulo: Senac, 2011. p. 39-60.

NUNES, M. L. F. Afinal, o que queremos dizer com a expressão "diferença"? *In*: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (org.). **Educação Física cultural**: por uma pedagogia da(s) diferença(s). Curitiba: CRV, 2016a.

NUNES, M. L. F. Educação Física na área de linguagens e códigos. *In*: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (org.). **Educação Física cultural**: por uma pedagogia da(s) diferença(s). Curitiba: CRV, 2016b. p. 51-70.

NUNES, M. L. F. Planejando a viagem ao desconhecido: o plano de ensino e o currículo cultural de Educação Física. *In*: FERNANDES, C. (org.). **Ensino Fundamental**: planejamento da prática pedagógica. Curitiba: Appris, 2018. p. 77-115.

NUNES, M. L. F.; SILVA, F. M. C.; BOSCARIOL, M. C.; NEIRA, M. G. As noções de vivência e experiência no currículo cultural de Educação Física: ressonâncias nietzschianas e foucaultianas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 32, e20190047, 2021.

NUNES, M. L. F.; SILVA, F. M. C.; BOSCARIOL, M. C.; NEIRA, M. G. Vivência e experiência no currículo cultural da Educação Física. *In*: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (orgs.) **Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física**. São Paulo: FEUSP, 2022. p. 124-146.

PAGNI, P. A. Do governo ao cuidado da infância na arte pedagógica. *In*: HAROLDO, R. (org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 305-322.

QUARANTA, S. C. **Professores de Educação Física na Educação Infantil: dificuldades, dilemas e possibilidades**. 2015. 282 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2015.

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, v. 36, p. 631-644, 2010.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Tradução Lilian do Valle. 3. ed. 12. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2024.

RESENDE, H. A infância sob o olhar da pedagogia: traços da escolarização na modernidade. *In*: RESENDE, H. (org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 127-140.

ROCHA, M.; TENÓRIO, K. M.; SOUZA JÚNIOR, M.; NEIRA, M. G. As teorias curriculares nas produções acerca da Educação Física escolar: uma revisão sistemática. 2015. **Anais [...]** Vitória, ES: Universidade Federal do Espírito Santo, 2015.

RODRIGUES, A. T. Base Nacional Comum Curricular para a área de linguagens e o componente curricular Educação Física. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 32-41, 2016.

RODRIGUES, M. **Manual teórico-prático de Educação Física infantil**. 9. ed. São Paulo: Ícone, 1993.

ROLNIK, I. Território educativo. **Glossário Educação Integral**. São Paulo: Cenpec, 2014. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/glossario/territorio-educativo/>. Acesso em: 18 set. 2025.

SANTIN, S. Reflexões antropológicas sobre a educação física e o esporte escolar: pressupostos teóricos sobre os fundamentos do agir. **Revista Kinesis**, v. 1, n. 2, p. 119-130, jul./dez. 1985.

SANTOS, I. L. **A tematização e a problematização no currículo cultural da Educação Física**. 301f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SANTOS, I. L.; NEIRA, M. G. Tematização e problematização: pressupostos freirianos no currículo cultural da Educação Física. **Pro-posições**, Campinas, v. 30, e20160168, 2019.

SANTOS, I. L.; NEIRA, M. G. A tematização no currículo cultural da Educação Física. *In*: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (org.). **Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física**. São Paulo: FEUSP, 2022. p. 64-82.

SAYÃO, D. T. Educação Física na Educação Infantil: riscos, conflitos e controvérsias. **Motrivivência**, v. 11, n. 13, p. 221-38, 1999.

SIGNORELLI, A. G.; DUARTE, L. C. **Dançando e frevendo com a turma Elza Soares: cenas de uma tematização do frevo na Educação Infantil**. EMEI Nelson Mandela. São Paulo, SP, 2019.

SILVA JÚNIOR, W. S. **Currículo cultural e a ressignificação: efeito das práticas de resistência**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021.

SILVA JÚNIOR, W. S.; NUNES, M. L. F. Currículo cultural: outras possibilidades de pensar a ressignificação. **Movimento**, [S.l.], v. 29, p. e29008, 2023.

SILVA, T. T. As pedagogias psi e o governo do eu. *In*: SILVA, T. T. (org.). **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 7-14.

SILVA, T. T. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. v. 2.

SILVA, W. R. **O boxe na Educação Infantil**. Escola Pueri Domus. São Paulo, SP, 2017.

SILVEIRA, R. M. H. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. *In*: COSTA, M. V. **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. p. 117-138.

SKLIAR, C. B. A educação que se pergunta pelos outros: e se o outro não estivesse aqui? *In*: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (org.). **Currículos: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 196-215.

SOARES, C. L. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, 1996.

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, E.; CASTELLANI FILHO, L.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SULZBACH, L. **A invenção da infância**. M. Schmiedt Produções, 2000. (26 min 33 seg). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sRnSLQIgS3g&t=1377s>

TAILLE, Y. L.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vigotski, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 2019.

TANI, G.; MANOEL, E. J.; KOKUBUN, E.; PROENÇA, J. E. **Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU, 1998.

TEBET, G. G. C. Territórios de infância e o lugar dos bebês. **Educação em fFoco**, p. 1007-1030, 2018.

TEBET, G. G. C. Aula Aberta 01: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 2020. (50m38s). **Canal “Gabriela Tebet”**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=N64r5FmZNjo&t=28s>. Acesso em: 4 out. 2025.

VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**, v. 6, n. 2, p. 1-17, 1992.

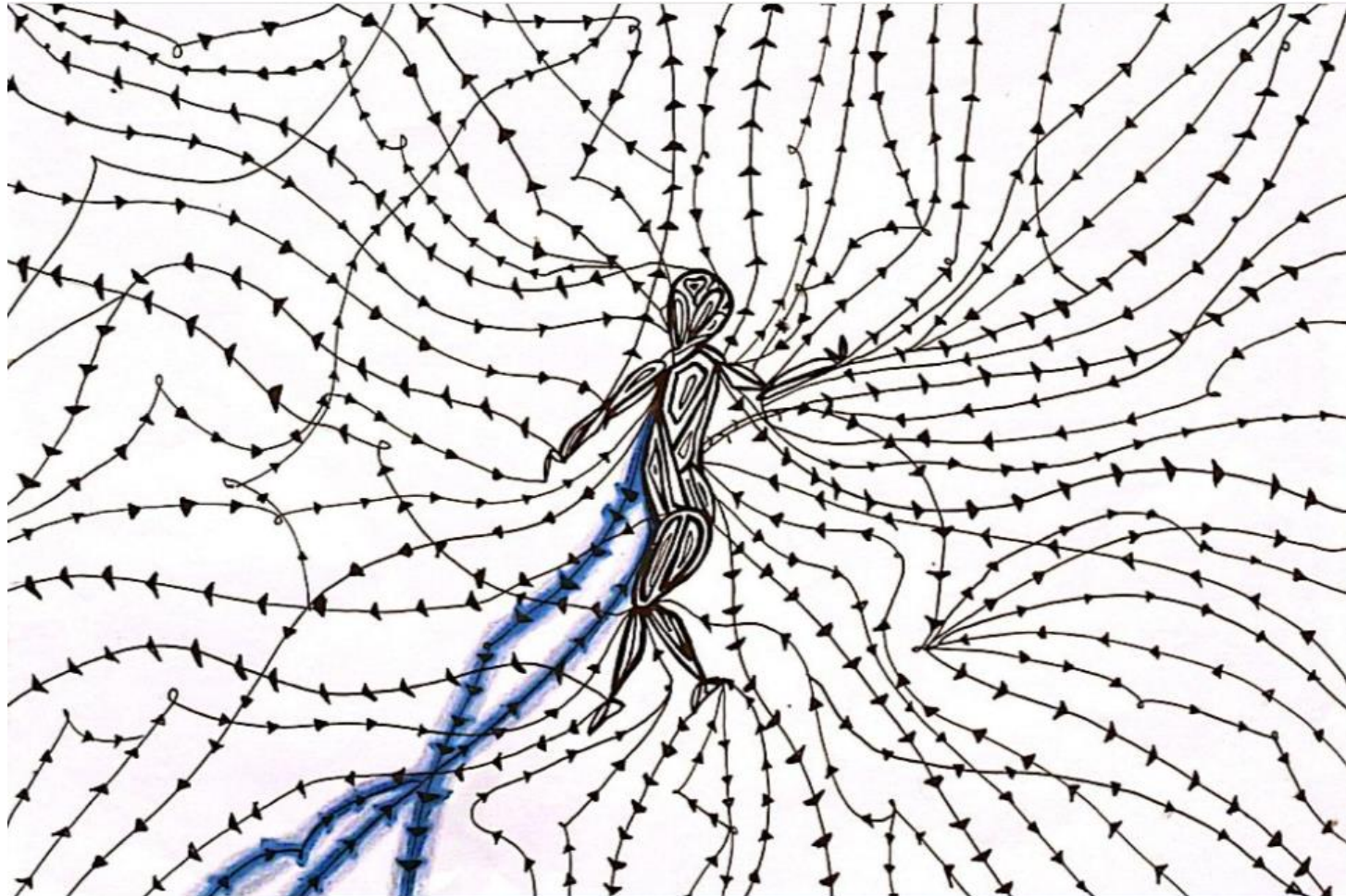
VIEIRA, A. **Desconstruindo o normativo através das mochilas**: existem outras possibilidades de ser? Escola de Educação Infantil. São Paulo, SP, 2017.

ZAMBRANO, M. Por qué se escribe. In: ZAMBRANO, M. **Hacia um saber sobre el alma**. Madrid: Alianza, 2000. p. 57-67.

## APÊNDICE A

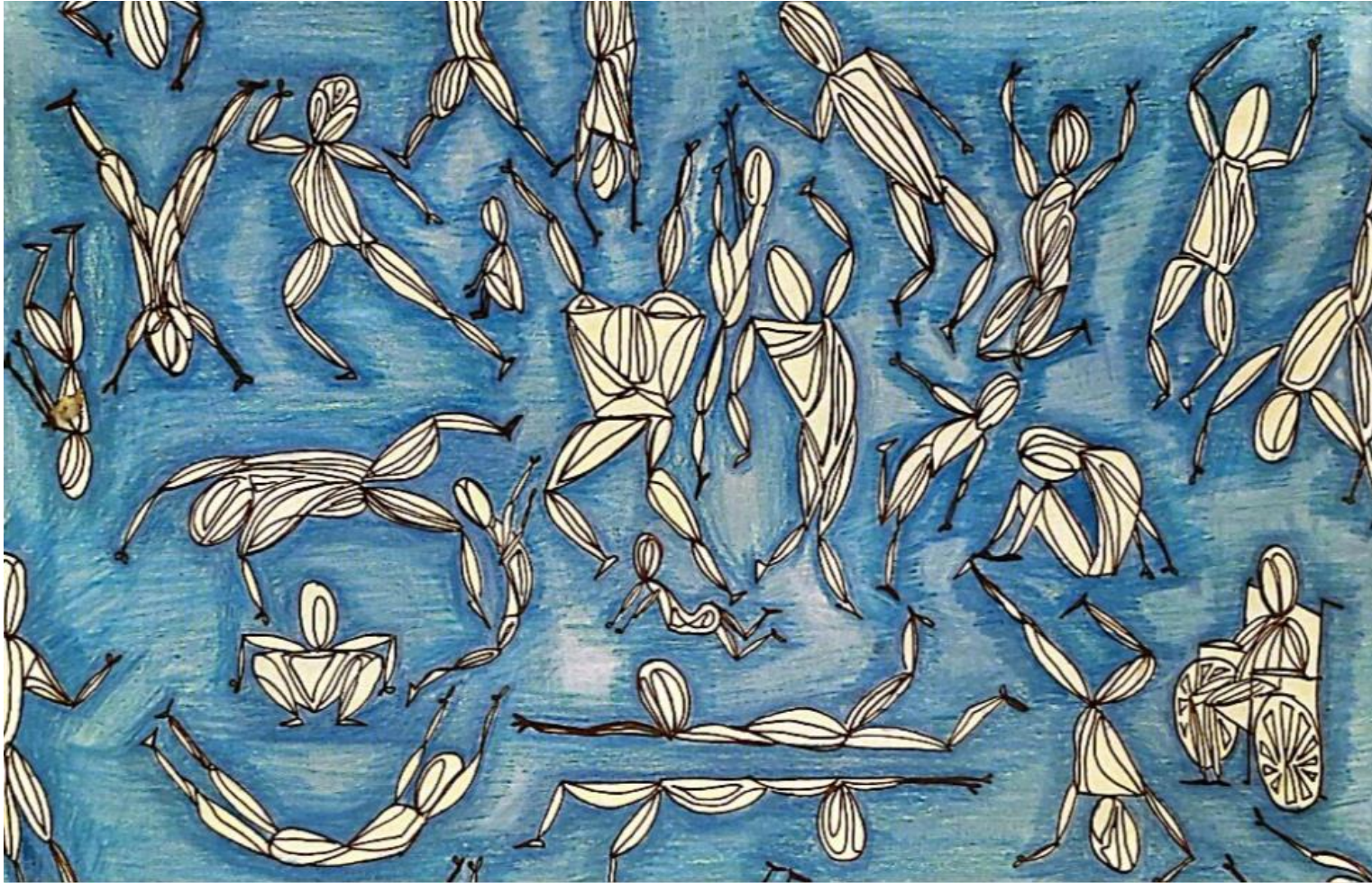
Neste apêndice, apresento desenhos produzidos por mim mesma em meio às fronteiras diversas e descontínuas que me entrelaçam em minha trajetória como professora-pesquisadora. Desde o início da minha experiência na docência como professora de Educação Física, estive e permaneci trabalhando com crianças pequenas na Educação Infantil. Diante das inseguranças e inconsistências que surgiam nos encontros pedagógicos com as crianças pequenas e com os bebês, decidi ilusoriamente me assegurar nos estudos, especificamente na relação entre Educação Física e Educação Infantil. Nessa trajetória como professora-pesquisadora, ao me debruçar sobre os estudos sobre a infância como condição da experiência, corpo aberto a maiores possibilidades para a produção do acontecimento, do efeito e da transformação, fui sem perceber e percebendo, permitindo-me ir ao encontro das crianças, sem expectativas e tentando organizar lugares em que as crianças continuassem sendo o que já estão sendo, produzindo efeitos que me conduziram e transportaram para uma docência outra. Na tentativa de me “ex-por”, tendo em vista esta ideia do corpo-criança despropositado, (re)aproximei-me do ato de desenhar ao identificar em minhas práticas pedagógicas que o desenho é uma das principais formas de as crianças se comunicarem com o mundo. Sendo assim, apresento desenhos fruto dessa tentativa de ilustrar, a partir de uma comunicação não tão adultocêntrica – mesmo sendo feito por uma adulta –, vestígios, pistas e caminhos produzidos ao longo da minha trajetória como professora-pesquisadora nesse encontro docência-prática pedagógica-crianças.

Dos traços: há um possível



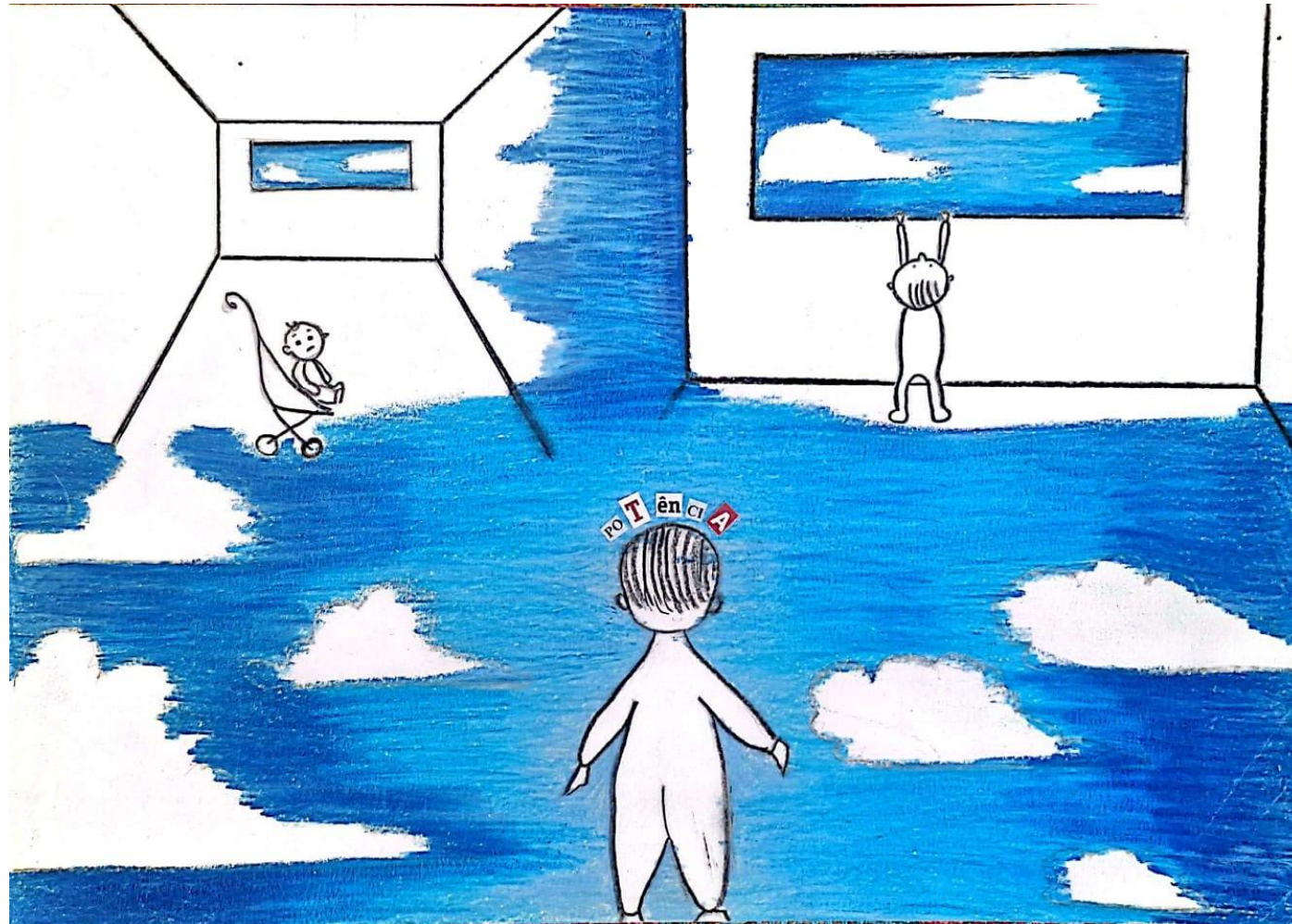
Autoria própria

**No possível: há corpoS**



Autoria própria

No despropósito: há potência



Autoria própria

**No encontro pedagógico: há de haver transformação**



Autoria própria

## ANEXO I

### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA:  
POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

**Pesquisador:** Maísa Ferreira

Área Temática:

**Versão:** 4

**CAAE:** 67564023.3.0000.5404

**Instituição Proponente:** Faculdade de Educação Física

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.108.265

#### Apresentação do Projeto:

O parecer inicial é elaborado com base na transcrição editada do conteúdo do registro do protocolo na Plataforma Brasil e dos arquivos anexados à Plataforma Brasil. Os pareceres de retorno, emendas e notificações são elaborados a partir do último parecer e dos dados e arquivos da última versão apresentada.

Introdução: Quando a infância é inventada pela modernidade ocidental, a educação das crianças se torna indiscutível, emergindo, assim, a pedagogia moderna. Como campo científico, esta apresenta discursos voltados aos saberes dos infantis direcionados aos seus corpos, seus desejos, suas vontades, suas linguagens, suas potencialidades, suas vulnerabilidades, entre outros, que produzem formas de governo/controlado, criando a identidade do sujeito infantil. A criança passa a ser considerada um sujeito distinto do adulto, inocente e carente de cuidado e proteção. Por isso, era importante que a criança fosse resguardada, orientada e ter suas vontades direcionadas e asseguradas pelo conhecimento científico (Bujes, 2002). Dos vários lugares criados para resguardar e direcionar as crianças na época moderna, a escola passa a ser referência na orientação infantil. O modelo escolar é disseminado de tal maneira, que a partir do século XVI essa implantação se desenvolve bastante em vários países europeus, porém ganha contornos mais precisos no século XIX, com o desenvolvimento dos saberes médicos e psicológicos. A obrigatoriedade escolar foi aos poucos sendo imposta em diversos locais do mundo ocidental

(Resende, 2015). No Brasil, a discussão sobre a obrigatoriedade escolar ocorreu na segunda metade do século XIX, ao mesmo tempo em que iniciava a implementação do modelo escolar e da universalização da escola, discussão intensificada no início do século XX (Marcílio, 2010). No entanto, no transcorrer do século passado, a educação das crianças de 0 a 6 anos era diferenciada. Para os filhos da classe operária, a responsabilidade ficou circunscrita aos órgãos de assistência social, a fim de garantir uma educação compensatória com ênfase no cuidado médico e alimentar. Para as classes mais altas havia o denominado jardim da infância, que atendia as crianças de 3 a 6 anos, com vistas ao desenvolvimento cognitivo, introduzindo-as precocemente nos processos de alfabetização. A desigualdade social de nosso país também se consolidava com os infantis (Kramer, 1982; Kuhlmann, 1998)). Com a Constituição Federal de 1988, inicia-se a mudança do tratamento destinado aos infantis no Brasil. A partir desse momento, a criança passa a ser vista como sujeito de direitos, especialmente no tocante ao atendimento educacional. Nessa seara, em 1990, foi homologado o Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei 8.069/90 (ECA), que no seu artigo 54, inciso IV, ressalta que as creches e pré-escolas são direitos das crianças. Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/1996 referenda o ECA, proclamando a Educação Infantil como direito das crianças de 0 a 6 anos e determina como dever do Estado dar-lhes as condições de acesso e permanência, o que a torna obrigatória e parte da Educação Básica, assim como o Ensino Fundamental e Médio. Por efeito, instalaram-se políticas públicas para esse segmento, dentre elas a produção de documentos oficiais normativos e orientadores. Sendo assim, tanto a difusão do modelo escolar quanto a questão da obrigatoriedade reforçam ainda mais a instituição escolar como componente importante para o governo da população em geral, especialmente, das crianças, muitas vezes tomando-as como os futuros adultos. Assim, para a realização dessa ação de governar, de exercer o poder sobre o outro, executam-se instruções, regras, disciplinas, prescrições, legislações, como as citadas anteriormente, visando a administração do governo da população. O modelo moderno de escola, então, na medida em que trabalha com procedimentos para governo do infantil, universaliza e enquadra as ações/desejos/vontades do mesmo (Resende, 2015). A Educação Física apresenta uma perspectiva curricular que se preocupa justamente com os modos de subjetivação presentes na cultura corporal na tentativa de contribuir para o combate a esse modelo escolar universalizante. Essa perspectiva é conhecida como Currículo Cultural da Educação Física e procura viabilizar aos seus sujeitos a produção de modos de subjetivação que favoreçam a criação de outra estética de existência, afirmando a potência da vida. O Currículo Cultural nos dá possibilidade de identificar, interpretar e experienciar as diferentes maneiras pelas quais as práticas corporais acontecem na sociedade, e ainda, toda a potência cultural apresentada pelos seus representantes. Para isso, o currículo se alinha às teorias pós-críticas do currículo, as quais compõem um amplo campo de teóricos da denominada “virada linguística” (Neira; Nunes, 2022). Existem inúmeros relatos de docentes experienciando esse currículo em suas práticas pedagógicas, os relatos são na sua grande maioria encontrados no site [www.gpef.usp.br](http://www.gpef.usp.br), o qual concentra todas as produções do Grupo de Pesquisas de Educação Física escolar (GPEF) da Universidade de São Paulo (USP) cujo coordenador é o Marcos Garcia Neira e o coordenador é Mário Luiz Ferrari Nunes. Além

de relatos de experiência produzidos pelo grupo, o site concentra as demais produções: livros, vídeos, artigos, eventos, dentre outros. Na introdução de uma de suas obras, Neira (2019) descreve como se deu as construções desses relatos de experiência. O autor conta que em 2004 um grupo de professores e professoras da Educação Básica se reunia frequentemente na Faculdade de Educação da USP para estudar e debater as teorias pós-críticas. Nessas reuniões, os participantes debatiam situações didáticas fundadas nas noções de cultura, linguagem, conhecimento, identidade e diferença ancoradas no pensamento pós-estruturalista (Neira, 2019). As atividades realizadas pelos(as) professores(as) eram documentadas no formato de relatos orais, escritos ou, ainda, audiovisuais e compartilhadas com o coletivo durante as reuniões. Foi, então, dessa maneira que posteriormente o site foi criado e lá se concentra todas as produções do GPEF. O site apresenta (na aba relatos) 177 relatos de experiência, sendo 45,1% relatos ocorridos com o Fundamental I (1.º ao 5.º ano), 33,% com o Fundamental II (6.º ao 9.º ano), 7,9% de relatos com o Ensino Médio, 5% de relatos com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, por fim, 8,4% de relatos com a Educação Infantil. Para Neira e Nunes (2022) o primeiro passo – não só o primeiro passo – para realizar esse currículo na escola é realizar o mapeamento. É necessário identificar as práticas corporais que rodeiam a escola e no universo das crianças, escolher o tema, identificar o conhecimento dos alunos acerca da manifestação corporal que será problematizada no período letivo, e além disso, é importante identificar o que já disponibilizam quando chegam à escola (a sua cultura corporal patrimonial). Vale ressaltar que esse processo, deve ser articulado ao Projeto Político Pedagógico da escola. Considerando que a grande maioria das manifestações das culturas corporais atravessou um longo processo de transformação desde seu surgimento (regras, formatos, entre outros), a perspectiva cultural da Educação Física, ao se apropriar dessa característica, valorizará, no decorrer das aulas, a experimentação dos diversos formatos conhecidos pelos alunos e oferecerá condições para mudar as regras, formas de organização, estratégias, locais de práticas, visando a participação de todos em diferentes funções, e o aproveitamento dos diversos ambientes da escola, da comunidade e de outros locais. Então, conhecer bem a prática corporal que será abordada com os alunos, permitirá as escolhas dos objetivos que gerarão problematizações importantes para aprendizagem, caracterizando a tematização da prática corporal que será estudada. Porém, não basta vivenciar e reconstruir as práticas corporais estudadas ao longo do currículo. É fundamental que os alunos ampliem e aprofundem os conhecimentos acerca da manifestação focalizada no seu período letivo. Durante esse processo, é provável que afluam posicionamentos, concepções e visões absolutamente distintas acerca de uma dada manifestação da cultura corporal. São esses encaminhamentos que darão para os alunos possibilidade de construir novos significados para o objeto de estudo e, com isso perceber os jogos de força que caracterizam a cultura e afirmam a diferença em detrimento da identidade. Os encaminhamentos didáticos presentes dessa proposta pautam-se em princípios éticos- políticos que orientam o processo pedagógico. Ao iniciar a identificação das práticas corporais que estão dentro do universo das crianças, é preciso, também, saber usar os dados produzidos pelo mapeamento. Uma sala de aula apresenta uma enorme diversidade cultural, e os professores devem atingir as inúmeras linguagens presentes dentro das várias formas de comunicação entre os alunos, e, além disso, devem reconhecer as práticas corporais que estão no universo dos alunos e distribuir essas práticas, da cultura

corporal, no currículo de uma forma que atenda as diversidades presentes, caracterizando a justiça curricular. Assim, as práticas hegemônicas que estão comumente presentes no currículo são desnaturalizadas e descolonizadas (Nunes, 2018). Outro princípio do Currículo Cultural é evitar o daltonismo cultural, o qual irá permitir que todos os encaminhamentos sejam realizados por todos, porém de formas diferentes. E mais, as aulas devem ser pensadas exatamente como as práticas corporais acontecem para além dos muros escolares, sem deletar seus significados culturais, pois é no princípio da ancoragem social que permite a identificar os saberes que constroem a realidade. Neira e Nunes (2009) afirmam que a prática pedagógica da Educação Física, deve ser muito mais do que movimentar-se. É preciso identificar, refletir, questionar, experimentar, vivenciar, modificar e compreender as práticas corporais. Nunes e Neira (2017) explicam que a prática pedagógica deve apresentar tanto a prática das manifestações corporais presentes no universo cultural, como a reflexão crítica acerca das diversas representações culturais, oferecendo a cada aluno a oportunidade de se posicionar como produtor de cultura corporal. Müller e Neira (2022) e, também, Neira (2020) afirmam que uma das maiores preocupações do Currículo Cultural da Educação Física é formar sujeitos solidários, ou seja, um sujeito sensível na compreensão da importância de qualquer pessoa na sociedade. Dentro disso, é necessário que os sujeitos reconheçam os saberes dos grupos minoritários e os saberes historicamente desprezados para que exista a tentativa de uma construção de uma sociedade ambientalmente coletiva. A partir disso, partimos do pressuposto de que existem ainda poucos relatos de experiência de professoras e professores que trabalham com o Currículo Cultural na Educação Infantil. Além disso, na tentativa de traduzir o Currículo Cultural da Educação Física no chão da escola, percebe-se que pouco se fala sobre as crianças pequenas e suas maneiras verbais e não verbais de comunicação para a realização das tematizações. Ademais, são poucos os relatos de professores(es) especialistas da Educação Física que exercem o Currículo Cultural da Educação Física na Educação Infantil. Dos 15 relatos de experiência do Currículo Cultural da Educação Física ocorridos na Educação Infantil apresentados, 5 relatos (33,3%) foram realizados por professores de Educação Física – chamados professores especialistas – na Educação Infantil e 10 (66,6%) por pedagogas. Desses, 6 (40% do total de relatos) foram produzidos juntamente com um professor de Educação Física que anteriormente a prática realizou uma formação com as docentes da Educação Infantil em uma escola pública paulistana sobre o Currículo Cultural da Educação Física, e no decorrer da tematização esteve presente, realizando uma pesquisa colaborativa para fins de estudos de doutoramento. Reforçamos que a questão acerca da responsabilidade do trato com os saberes da Educação Física na Educação Infantil não está pacificada. Diversas pesquisas (Gonzaga, 2011; Rocha *et al.*, 2015; Maldonado, 2014; Rodrigues, 2016; Quaranta, 2015; Martins, 2018) mostram que a presença do professor de Educação Física na Educação Infantil vem se estabelecendo em alguns municípios brasileiros e, em diversas análises, é citada dificuldades na atuação com bebês e crianças pequenas. Essa dificuldade é também apontada no relato da professora Alves (2010), a tematização é feita por uma professora de Educação Física com crianças de 3 anos (a idade mais baixa de todos os relatos de experiência encontrados no site do GPEF). Porém, nessas pesquisas também há identificações quanto às barreiras na atuação das professoras polivalentes atuando com a cultura corporal e as práticas corporais. Sendo assim, destacamos a importância de entender o modo como o Currículo Cultural da

Educação Física é representado pelas pedagogas e/ou pelas(os) professoras(es) de Educação Física na Educação Infantil, pois são elas(eles) que traduzem seus aportes teóricos metodológicos e que, de fato, o produzem. Enfim, quais são as possibilidades e impossibilidades do Currículo Cultural da Educação Física na Educação Infantil?

**DELINEAMENTO DA PESQUISA:** Trata-se de estudo qualitativo, por meio de entrevista narrativa e grupo de discussão que envolverá 5 indivíduos adultos, pedagogas(os) e/ou professoras(es) de Educação Física na Educação Infantil. O grupo de discussão ocorrerá via plataforma Google Meet, as câmeras dos participantes sempre estarão abertas e toda a conversa será gravada – conforme a permissão dos participantes expressa no TCLE. O objetivo deste trabalho é entender o modo como o Currículo Cultural da Educação Física é representado pelas pedagogas e/ou pelas(os) professoras(es) de Educação Física na Educação Infantil, pois são elas(eles) que traduzem seus aportes teóricos metodológicos e que, de fato, o produzem e, a partir disso, tentar construir possibilidades de um Currículo Cultural da Educação Física para a Educação Infantil. Para isso, utilizaremos como método o Grupo de Discussão (Meinerz, 2011) e a Entrevista Narrativa (Jovchelovitch; Bauer, 2002), as análises dos resultados será baseada na articulação entre os discursos produzidos pelos docentes com as ferramentas teórico-metodológicas do Currículo Cultural da Educação Física, das teorias do currículo e das teorias de aportes pós-estruturalista que tratam do sujeito infantil

**LOCAL DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA:** Os encontros do grupo de discussão e a realização das entrevistas narrativas se darão por meio da Plataforma Google Meet.

**POPULAÇÃO A SER ESTUDADA:** 5 Professoras(es) de Educação Infantil e/ou Professoras(es) de Educação Física na Educação Infantil que atuam com a perspectiva do Currículo Cultural da Educação Física.

**GARANTIAS ÉTICAS AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA:** Será apresentado aos participantes o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), no qual será explicitado a pesquisa, em acordo com a Resolução 510/16 do CNS, a fim de garantir aos participantes os aspectos éticos da pesquisa.

**MÉTODO:** Ao considerar o objetivo e a questão deste estudo, selecionamos os métodos de investigação a partir de uma abordagem qualitativa. O primeiro método investigativo a ser empregado será a entrevista narrativa, realizadas individualmente com cada participante para o levantamento de alguns temas que guiarão o segundo método da investigação, que é o grupo de discussão.

**Entrevista Narrativa:** A entrevista narrativa se tornou muito relevante nos últimos anos, isso relaciona-se pelo fato de que narrar histórias tem um significado importante para composição de fenômenos sociais. Jovchelovitch e Bauer (2002) afirmam:

Parece existir em todas as formas de vida humana uma necessidade de contar; contar histórias é uma forma elementar de comunicação humana e, independentemente do desempenho da linguagem estratificada, é uma capacidade universal. Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeira de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos, sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal.

As narrativas, dessa maneira, são compreendidas como representações do mundo e não estão disponíveis a comprovação ou julgamentos de verdadeiro ou falso. Elas são a expressão de uma verdade de um determinado ponto de vista a partir de um tempo, espaço, contexto sócio-histórico. As entrevistas narrativas são consideradas técnicas de gerar histórias e após a transcrição pode ser analisada de diferentes formas, por isso a transcrição deve conter informações para-linguísticas – tom da voz, pausas, mudanças de entonação silêncios, entre outras expressões (Muylaert *et al.*, 2014).

Os autores Jovchelovitch e Bauer (2002) apresentam de forma estruturada o processo da realização das entrevistas narrativas:

As questões exmanentes que os autores apontam são as questões da pesquisa, que ao estudar, se aproximar do tema, realizar a revisão de literatura e o aprofundamento do tema o pesquisador acabar por criar. Essas questões são transformadas em imanentes – momento importante no processo de investigação –, ou seja, utilizar as questões exmanentes na narração, porém com adequando a linguagem do informando (Muylaert *et al.*, 2014).

A entrevista narrativa ajudará o sujeito a se posicionar a partir dos discursos do Currículo Cultural da Educação Física e a Educação Infantil. Por isso, antes de iniciar os encontros do grupo de discussão, serão realizadas uma (caso houver necessidade realizaremos outras) entrevista individualmente com cada participante e o entrevistador levantará pontos relevantes para a investigação e levará ao grupo de discussão.

Tendo isso em vista, inicialmente, entraremos em contato via e-mail para realizarmos o convite para os(as) possíveis candidatos(as), para a verificação de disponibilidade de horário e a aplicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, feito isso, realizaremos a entrevista narrativa via Google Meet com a previsão de duração máxima de uma hora em local da preferência do colaborador. Caso houver necessidade e disponibilidade outras entrevistas poderão ser agendadas, guardadas as mesmas condições. As perguntas disparadoras do encontro serão: De que maneira você teve o contato com o Currículo Cultural da Educação Física e como você o traduz em sua prática pedagógica?

Grupo de Discussão: O grupo de discussão, segundo Meinerz (2011), é uma prática de investigação que possui historicidade, assim como diferentes enfoques e pressupostos teóricos. A autora, ao longo dos seus estudos, se aproximou da literatura espanhola, a qual entende o grupo de discussão como uma prática qualitativa de investigação social e está inscrito dentro da chamada escola de qualitivismo de Madrid, cujos fundamentos encontram-se na produção teórico-prática de três sociólogos: Jesús Ibáñez, Ángels de Lucas e Alfonso Orti.

O grupo de discussão é construído com objetivos num tempo e espaço específico. É um encontro de pessoas que não se conhecem e se encontram por conta da investigação específica. Cada participante do grupo representa um determinado discurso e essa individualidade é de extrema importância nesse contexto, pois permite o entendimento dos sujeitos dentro dos discursos sociais produzidos de maneira coletiva. Dessa maneira, abre-se possibilidades para reconstruções da conjuntura social e ideológica no fenômeno que está sendo investigado. Toma-se como ponto de partida do trabalho com grupo de discussão uma situação concreta e/ou uma pergunta desencadeadora do debate (Meinerz, 2011).

Levaremos em consideração as condições que Meinerz (2011) propõe para que o grupo de discussão ocorra da melhor maneira, porém faremos algumas especificações a partir do objetivo proposto para este trabalho. São eles: 1) O espaço: o local do encontro nunca é neutro, por isso deve ser distante do cotidiano dos participantes e, também, confortável para evitar constrangimentos. O nosso grupo de discussão ocorrerá de maneira virtual; 2) O tempo: propõe-se de início, nesta pesquisa, que sejam realizados quatro encontros de no máximo uma hora e trinta minutos - assim como a autora propõe. Caso houver necessidade e disponibilidade, acrescentaremos mais encontros ; 3) Os componentes: o grupo é composto por pessoas previamente recrutadas segundo critérios com relação ao objeto da pesquisa (explicitados no item 10 deste projeto); 4) A seleção e o recrutamento dos componentes: precedem esse momento de observações do campo social e as entrevistas abertas; 5) O moderador: será o pesquisador e tem como papel mediar, apresentar o objetivo da reunião e instigar o grupo a falar, não deve opinar sobre o tema debatido. A sua posição é totalmente de escuta e observação, inclusive dos possíveis momentos de silêncio.

Para a realização do grupo de discussão é sugerido os materiais como gravador, bloco de notas e filmadora. No caso do presente estudo, entraremos em contato via e-mail para realizarmos o convite para os(as) possíveis candidatos(as), para a verificação de disponibilidade de horário o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido já terá sido enviando juntamente com o contato inicial para a entrevista narrativa. O grupo de discussão ocorrerá via plataforma Google Meet, as câmeras dos participantes sempre estarão abertas e toda a conversa será gravada - conforme a permissão dos participantes expressa no TCLE.

Gestão dos dados: Durante a pesquisa os dados serão armazenados em uma nuvem pessoal de dados associada ao e-mail institucional Unicamp na Plataforma G Suite for Education do Google com acesso por meio de login e senha pessoal. Além disso, será realizado backup tanto nas entrevistas, quanto a cada encontro do grupo de discussão em arquivo disponibilizado em HD externo, que ficará sob o domínio e responsabilidade do pesquisador e, também, no Google Drive.

Como indicado no TCLE, os posicionamentos dos sujeitos envolvidos obtidos nos encontros do grupo de discussão e das entrevistas narrativas ficarão sob a guarda do pesquisador por 5 anos, descartado em seguida; serão de acesso exclusivo do pesquisador e orientador e com finalidades restritas para esta pesquisa. Do mesmo modo, a identidade de todos os interlocutores será preservada em todas as etapas da pesquisa e na divulgação pública da mesma.

Tendo em vista a reutilização dos dados, a organização estrutural dos registros e demais documentos será apresentada com um documento "read me". Ele conterá instruções de uso e informações relevantes sobre os arquivos: definições dos dados; forma e período de coleta; o formato e o tipo de arquivo dos dados e software usado para produzir e/ou processar os dados; código atribuído a cada tipo de documento, com especificações para tipo/data. Os dados brutos dos encontros e das entrevistas, assim como o material relativo às transcrições e o seu tratamento não serão concedidos a terceiros.

Ao final da pesquisa, os dados produzidos e armazenados na nuvem associada ao e-mail institucional da Unicamp serão digitalizados e suas cópias físicas mantidas em HD externo por 5 anos, para em seguida serem descartados. Os dados públicos serão preservados no REDU – Repositório de Dados da UNICAMP, que assumirá a responsabilidade pelos custos de sua manutenção e serão de livre acesso. Ao final da pesquisa, os dados públicos e resultados da pesquisa serão submetidos para a publicação em formato de artigos e

eventos científicos e disponibilizados aos interlocutores de pesquisa e instituições colaboradoras das comunidades pesquisadas

**ORÇAMENTO:** Não haverá custos para os participantes desta pesquisa, pois tanto a Entrevista Narrativa, quanto os Grupos de Discussão serão realizados em locais escolhidos pelos participantes e sem custos de deslocamentos ou ausência de trabalho, pois ambos os métodos serão realizados de maneira virtual. Já a pesquisadora utilizará os seguintes materiais para a realização da pesquisa: computador, softwares, aplicativos e HD externo. Porém a mesma arcará com todos os custos, pois disponibiliza de bolsa CAPES no valor de dois mil e duzentos reais.

**CRITÉRIOS DE INCLUSÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA:** Conforme o método adotado neste estudo, serão escolhidas 5 professoras(es), considerando os critérios de exclusão nessa ordem: Pedagogas(os)e/ou Professoras(es) de Educação Física que atuam na Educação Infantil; Pedagogas(os) e/ou Professoras(es) de Educação Física que atuam na Educação Infantil que já tiveram contato com o Currículo Cultural da Educação Física.

**CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA** 1) Pedagogas(os)e/ou Professoras(es) de Educação Física que atuam no Ensino Fundamental; 2) Pedagogas(os)e/ou Professoras(es) de Educação Física que nunca tiveram contato com o Currículo Cultural da Educação Física.

**RISCOS E BENEFÍCIOS ENVOLVIDOS NA EXECUÇÃO DA PESQUISA:** A pesquisa não apresenta riscos previsíveis. Possíveis desconfortos aos participantes da pesquisa podem ser gerados por alguma pergunta ou situação de debate no Grupo de Discussão por ser referente ao modo como o docente atua. Nesses casos, é garantido o direito à assistência integral e gratuita por tempo indeterminado ao participante, que poderá ser atendido no CeCom no caso de detecção de alguma intervenção psicológica ou outra, bem como é garantida a sua retirada voluntária desses momentos ou da pesquisa.

A pesquisa não trará benefícios diretos aos participantes da pesquisa.

**RESULTADOS DO ESTUDO:** Espera-se que os resultados contribuam para com a produção de conhecimento nas áreas da Educação Infantil, do Currículo Cultural da Educação Física, particularmente a produção nessa etapa da escolarização, no campo do currículo e no campo das políticas curriculares.

**DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS:** Os resultados do estudo serão informados em primeiro lugar para os participantes da pesquisa e, em um segundo momento, publicados em formato de tese, artigos científicos e comunicações em Congressos e eventos afins

**Metodologia de análise de dados (como descrito na PB):** As análises dos resultados serão baseadas na articulação entre os discursos produzidos pelos docentes com as ferramentas teórico-metodológicas do Currículo Cultural da Educação Física, das teorias do currículo e das teorias de aportes pós-estruturalista que tratam do sujeito infantil.

**Desfecho Primário:** Em que pese essa ampliação e as pesquisas produzidas, nota-se que pouco se investigou acerca do Currículo Cultural na Educação Infantil, o que tanto nos mobiliza a realizar esta empreitada como aponta a relevância social deste estudo. Sendo assim, destacamos a importância de entender o modo como o Currículo Cultural da Educação Física é representado pelas pedagogas e/ou pelas(os) professoras(es) de Educação Física na Educação Infantil, pois são elas(eles) que traduzem seus aportes teóricos metodológicos e que, de fato, o produzem

**Objetivo da Pesquisa:**

Hipótese: O campo teórico da análise dessa pesquisa não prevê hipóteses.

Objetivo primário: Compreender o modo como o Currículo Cultural da Educação Física é representado pelas pedagogas e/ou pelas(os) professoras(es) de Educação Física na Educação Infantil e, a partir disso, tentar construir possibilidades de um Currículo Cultural da Educação Física para a Educação Infantil.

Objetivos secundários: Não descritos na PB. No projeto de pesquisa: Interpretar as concepções de currículo e currículo de Educação Física na Educação Infantil, particularmente no referencial do Currículo Cultural da Educação Física; Interpretar as concepções do Currículo Cultural da Educação Física nas práticas pedagógicas das(os) professoras(es); Reconhecer o modo como as(os) professoras(es) da Educação Infantil colocam essa concepção em ação; Identificar se o modo como o Currículo Cultural é apresentado na literatura se coaduna com as questões contemporâneas no trato com os infantis, a fim de propor adequações ou supressões; Avaliar os efeitos decorrentes das formas de governamento dos sujeitos infantis promovidas pelas ações didáticas docentes.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Os pesquisadores informaram quanto aos riscos e desconfortos previstos para os participantes da pesquisa que “Por se tratar de uma pesquisa com entrevista narrativa com apenas 5 participantes com características particulares, é possível, que de forma indireta, os participantes sejam identificados na publicação dos resultados. Possíveis desconfortos aos participantes da pesquisa podem ser gerados por alguma pergunta ou situação de debate no Grupo de Discussão por ser referente ao modo como o docente atua. Nesses casos, é garantido o direito à assistência integral e gratuita por tempo indeterminado ao participante, que poderá ser atendido no CeCom no caso de detecção de alguma intervenção psicológica ou outra, bem como é garantida a sua retirada voluntária desses momentos ou da pesquisa”.

Os pesquisadores informaram quanto aos benefícios diretos previstos para os participantes da pesquisa que “A pesquisa não trará benefícios diretos aos participantes da pesquisa”.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A EQUIPE DE PESQUISADORES citada na capa do projeto de pesquisa e na PB inclui MAÍSA FERREIRA (Graduação em Educação Física, Doutoranda no PPG em Educação Física da FEF-UNICAMP, Pesquisadora responsável, Orientanda), MÁRIO LUIZ FERRARI NUNES (Graduação em Educação Física, Docente do Departamento de Educação Física e Humanidades da FEF-UNICAMP, Orientador),.

A pesquisa tem como finalidade uma tese de Doutorado.

A pesquisa foi classificada na Grande Área 2 (Ciências Biológicas), na Grande Área 4 (Ciências da Saúde) e na Grande Área 7 (Ciências Humanas) e tem como título público “CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA: POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL”.

A pesquisa não foi classificada nas áreas temáticas especiais.

A Instituição proponente do protocolo é a Faculdade de Educação Física da UNICAMP e não foi listada

Instituição Coparticipante.

O cronograma proposto no projeto informa o início em julho de 2023 (entrevistas), o término em setembro de 2025 e prevê 27 meses para conclusão da pesquisa. O cronograma descrito na PB indica que a pesquisa será iniciada em 01/04/2023 (escrita da tese), em 01/07/2023 (01/07/2023) e será concluída em 30/09/2025, em cerca de 30 meses.

O orçamento descrito na PB informa que a pesquisa terá custo de R\$ 3.450,46 para despesas com equipamentos e materiais não especificados e que será bancada pelos pesquisadores.

Outras informações, justificativas ou considerações a critério do pesquisador: Não haverá custos para os participantes desta pesquisa, pois tanto a Entrevista Narrativa, quanto os Grupos de Discussão serão realizados em locais escolhidos pelos participantes e sem custos de deslocamentos ou ausência de trabalho, pois ambos os métodos serão realizados de maneira virtual. Já a pesquisadora utilizará os seguintes materiais para a realização da pesquisa: computador, softwares, aplicativos e HD externo. Porém a mesma arcará com todos os custos, pois disponibiliza de bolsa CAPES no valor de dois mil e duzentos reais.

Necessidade de registro de Biorrepositório: A descrição da metodologia indica que não serão coletadas amostras biológicas para a realização da pesquisa e, portanto, não há necessidade de registro de biorrepositório.

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os documentos e blocos de informação utilizados para elaboração do parecer foram:

Registro do protocolo na Plataforma Brasil: Arquivo "PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_2082417.pdf" de 26/05/2023.

Carta resposta ao parecer da versão 3 do protocolo: Arquivo "carta\_oficial.pdf" de 26/05/2023.

Projeto de pesquisa: Arquivos "Projeto\_oficial.pdf" e "destaque.pdf", ambos de 26/05/2023.

Modelo de TCLE a ser aplicado: Arquivo "TCLE\_oficial.pdf", de 26/05/2023. O modelo de TCLE foi apresentado, apesar de não haver pendência sobre o mesmo. O arquivo não trouxe qualquer marcação de alteração e a carta resposta informa que não há alteração no mesmo.

Foram apresentados ainda dois arquivos das versões anteriores do protocolo, que não foram avaliados para a elaboração deste parecer.

#### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há mais pendências por resolver:

PENDÊNCIAS RELATIVAS AO PROJETO DE PESQUISA E AO REGISTRO DO PROTOCOLO NA PB:

Pendência 1 (atendida em 18/04/2023)- Quanto ao modo de contato com os participantes da pesquisa, o convite e a aplicação do TCLE, os pesquisadores informaram que "Foi acrescentado no subitem "7.1 Entrevista Narrativa" a seguinte frase: "Tendo isso em vista, inicialmente, entraremos em contato voa e-mail para realizarmos o convite para os(as) possíveis candidatos(as), para a verificação de disponibilidade de horário e a aplicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, feito isso, realizaremos a entrevista narrativa via Google Meet com a previsão de duração máxima de uma hora em local da preferência do colaborador." Já no

subitem “7.2 Grupo de Discussão” foi adicionado a seguinte frase: “No caso do presente estudo, entraremos em contato via e-mail para realizarmos o convite para os(as) possíveis candidatas(as), para a verificação de disponibilidade de horário o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido já terá sido enviando juntamente com o contato inicial para a entrevista narrativa”.

Pendência 2 (atendida em 18/04/2023)- O orçamento da pesquisa foi ajustado.

Pendência 3 (atendida em 26/05/2023)- Foram informados os critérios de exclusão do estudo no projeto de pesquisa, assim como ajustado o texto sobre o mesmo item na PB.

Pendência 4 (atendida em 26/05/2023)- O cronograma foi ajustado.

#### PENDÊNCIAS RELATIVAS À OBTENÇÃO DO CONSENTIMENTO:

Pendência 1 (atendida em 18/04/2023)- Foi incluída no TCLE frase informando que existe a possibilidade de quebra de sigilo de identidade dos participantes.

#### **Considerações Finais a critério do CEP:**

- O participante da pesquisa deve receber uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (quando aplicável).
- O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (quando aplicável).
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado. Se o pesquisador considerar a descontinuação do estudo, esta deve ser justificada e somente ser realizada após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou. O pesquisador deve aguardar o parecer do CEP quanto à descontinuação, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao participante ou quando constatar a superioridade de uma estratégia diagnóstica ou terapêutica oferecida a um dos grupos da pesquisa, isto é, somente em caso de necessidade de ação imediata com intuito de proteger os participantes.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo. É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas e aguardando a aprovação do CEP para continuidade da pesquisa. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial.
- Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente seis meses após a data deste parecer de aprovação e ao término do estudo.
- Lembramos que segundo a Resolução 466/2012, item XI.2 letra e, “cabe ao pesquisador apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento”.
- O pesquisador deve manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e

responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2082417.pdf	26/05/2023 17:36:29		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_oficial.pdf	26/05/2023 17:36:07	Maísa Ferreira	Aceito
Outros	carta_oficial.pdf	26/05/2023 17:34:36	Maísa Ferreira	Aceito
Outros	destaque.pdf	26/05/2023 17:33:42	Maísa Ferreira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_oficial.pdf	26/05/2023 17:31:10	Maísa Ferreira	Aceito

**Situação do Parecer:**

Outros	AtestadoMatricula.pdf	27/02/2023 18:17:52	Máisa Ferreira	Aceito
Folha de Rosto	fdr.pdf	16/02/2023 18:31:46	Máisa Ferreira	Aceito

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CAMPINAS, 9 de junho de 2023

---

**Assinado por:**  
**Jacks Jorge Junior**  
**(Coordenador(a))**